



ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ
YAZ
ANAOKULLARININ
SURİYELİ
ÇOCUKLAR İLE
BÖLGE ÇOCUKLARI
ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ

Değerlendirme Raporu



T.C. SANAYİ VE TEKNOLOJİ BAKANLIĞI
GÜNEYDOĞU ANADOLU PROJESİ
BÖLGE KALKINMA İDARESİ BAŞKANLIĞI



TÜRKİYE KALKINMA VAKFI
Development Foundation of Turkey



ANNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ
YAZ
ANAOKULLARININ
SURIYELİ
ÇOCUKLAR İLE
BÖLGE ÇOCUKLARI
ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ

Değerlendirme Raporu



T.C. SANAYİ VE TEKNOLOJİ BAKANLIĞI
GÜNEYDOĞU ANADOLU PROJESİ
BÖLGE KALKINMA İDARESİ BAŞKANLIĞI



TÜRKİYE KALKINMA VAKFI
Development Foundation of Turkey



ANNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI

ARAŞTIRMA VE YAYIM EKİBİ

Ana Araştırmacı: Dr. Ersoy Erdemir, Öğretim Üyesi

Metodolog: Ayşesim Diri

Araştırma Koordinatörü: M. Uğur Kaya

Araştırma Şirketi: SAM Araştırma ve Danışmanlık

Çeviri editörleri: M. Uğur Kaya, Ceren Yalın

Çevirmenler: M. Uğur Kaya, Asena Burcu Şahin, Derin Kubilay

PROJE EKİBİ

GAP İdaresi Ekibi

Adalet Akbaş

Ali Çiçin

Özlem Yıldırım

UNICEF Ekibi

Derya Dostlar

Deema Jarrar

Brenda Haiplik

Farhod Khamidov

TKV Ekibi

İbrahim Tuğrul

Şeyhmus Yılmaz

Faysal Varlı

AÇEV Ekibi

Serap Erdiñ

Şeyma Erdoğan

Çimen İnce

Umman İrice

Duygu Korkmaz

Zeynep Sönmez

Neslihan Temiz

Duygu Yaşar

AÇEV Program Geliştiricileri

Deniz Şenocak

Nur Sucuka Çorapçı

Suna Hanöz Penny

Duygu Yaşar

Şeyma Erdoğan

Işık Sabırlı

Ayşe Dilşat Eker

Yapım MYRA

Koordinasyon Engin Doğan

Tasarım Danışmanı Rauf Kösemen

Yayın Kimliği Tasarımı Alper San

Sayfa Tasarımı Gülderen Rençber Erbaş

Baskı Taymaz Matbaacılık ve Baskı Çözümleri Tic. Ltd. Şti

REFERANS

Erdemir, Ersoy ve Diri, Ayşesim (2019). *Erken Çocukluk Eğitimi Yaz Anaokullarının Suriyeli çocuklar ile Bölge çocukları üzerindeki etkileri: Değerlendirme raporu*. İstanbul: AÇEV.

ÖNSÖZ

Yaz Anaokulları'nın çocuklar üzerindeki etkilerinin değerlendirildiği bu rapor, hem Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi hem de mülteci çocukların eğitimi ile ilgili önemli tespitler yapıyor. Bu tespitler, ülkede etkili uygulamaları hayata geçirecek politikaları yönlendirmede önemli bir yere sahip olmalı.

Yaz Anaokulları aracılığıyla uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde yaşayan ve ana dilleri Türkçeden farklı olan çocuklar için geliştirilmiş bir programdır.

Programın özellikle erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranının düşük olduğu bu bölgelerde uygulanması ile ulaşılmak istenen hedef, çocukların örgün öğretime başlamalarından önce onlara okuma yazma öğrenmeleri için gerekli ön becerileri kazandırmak ve dili doğru kullanmayı öğreterek gelişimlerine destek olmaktır. Dolayısıyla, asıl amaç bu çocukları örgün eğitime hazır kılmaktır.

Mülteci çocuklar için de erken çocukluk gelişimlerinin desteklenmesi, okuma yazma ile ilgili ön becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim dilini öğrenmeleri, okula hazır olmaları ve uyumları açısından önemli. Yaz Anaokulları, mülteci çocukların ihtiyaçlarını da karşılayabilecek bir yapıda olduğu için Bölge çocuklarının yanında daha ağırlıklı olarak Suriyeli çocukları kapsayacak şekilde uygulandı.

Erken yaşlarda çocuklara verilen eğitimin en önemli işlevi, çocukların tüm gelişimlerini desteklemektir. Ancak, bütün çocuklar eşit şartlarda bir yaşam sürmezler. Farklı nedenlerden dolayı bazılarının gelişimleri diğerlerine göre daha fazla risk altındadır ve travmaya açıktır. Bu çocukların gelişimlerini etkileyen risk faktörlerinin olumsuz etkisini azaltmak için müdahalede bulunulmadığında, yaşamlarındaki bu olumsuzlukların süregelme olasılığı yüksektir. Olumsuz şartlar bu çocukların eğitimde ve yaşamda başarılı olma şansını düşük kılar. Dolayısıyla, bu çocukların diğer akranları ile aralarındaki gelişimsel fark büyür. Hep geride kalmaları sonucunda toplumda önemli bir eşitsizlik ortaya çıkar ve devam eder. Bu çocuklar müdahale programları ile desteklendiğinde ise, daha iyi şartlara sahip çocuklarla aralarındaki gelişimsel fark azalır. Müdahale programları ne kadar erken başlarsa o kadar etkilidir. Bu amaçla başlatılan Yaz Anaokulları da içinde buldukları sosyal ve ekonomik şartlardan dolayı gelişimleri risk altında olan Bölge çocukları ve Suriyeli çocuklar için uygulanan bir müdahale programıdır.

Yaz Anaokulları için yapılan değerlendirmenin sonuçları programın gerek Bölge çocukları gerekse de Suriyeli çocuklar üstünde olumlu etkileri olduğunu gösterdiği gibi bu tür müdahale programlarının gereğinin ve öneminin de altını çizmektedir. Yaz Anaokulları bir erken çocukluk eğitimi modeli olduğu için sonuçlar erken çocukluk eğitiminin önemini, topluma geri dönüşünü ve gerekliliğini de göstermektedir.

Değerlendirme sonuçları aynı zamanda çocukların okula hazır olduklarını ve okula daha uyumlu başlayacaklarını da ortaya koymaktadır. Okula hazır başlayan çocukların örgün eğitimde daha başarılı olacakları beklenir. Başarılı bir eğitim deneyimi yaşamda da başarıyı getirecektir. Başarılı bireyler toplumun kalkınmasında da önemli rol oynayacaklardır. İleriye dönük olarak, eğitimdeki başarısızlıklardan kaynaklanan harcamalar azalacaktır. Daha da önemlisi bu sonuçlar, gerek sosyoekonomik gerekse de etnik farklılıklarından dolayı gelişimleri etkilenen çocukların bu programa katılarak gelişimlerdeki olumsuzlukların üstesinden gelebileceklerini göstermektedir.

Yaz Anaokulları içeriği ve program uygulaması ile alan için önemli bir örnektir. Aynı zamanda, öğretmen eğitimi ve izleme sistemi ile de başarılı bir uygulama sergilemektedir. Dolayısıyla, etkili bir erken müdahale programı olan Yaz Anaokulları içeriği kadar “uygulama biçimi”, “öğretmen eğitimi” ve “izleme değerlendirme” bileşenleri ile de benzer uygulamalara yol gösterecektir. Her şeyden önemlisi, bu program ile gelişimleri risk altındaki çocuklara erken çocukluk eğitimine erişimde öncelik tanınması ve erken çocukluk eğitiminin gerekliliğine dair kanıtlar sunmaktadır.

Bu sonuçların ilerideki benzer uygulamalara ışık tutması, örnek olması ve ilgili politikalara zemin hazırlamasını umuyorum.

Prof. Dr. Sevda Bekman

İÇİNDEKİLER

- 1. YÖNETİCİ ÖZETİ - 8**
- 2. GİRİŞ - 11**
- 2.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Kapsamı ve Mülteci Çocuklar İçin Adaptasyonu - 16**
- 2.2. Okul Öncesi Eğitim Programı İçeriği - 18**
- 2.3. Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Yapısı - 20**
- 2.4. 2017 Yaz Anaokulları Uygulaması - 22**
 - 2.4.1. Program Gerekçesi ve Hedefleri - 23
 - 2.4.2. Hedef Kitleye Ulaşım - 24
 - 2.4.3. Uygulama Sahası - 24
 - 2.4.4. Uygulama Dili - 25
- 3. DEĞERLENDİRME METODOLOJİSİ - 27**
 - 3.1. Amaç - 28**
 - 3.2. Tasarım - 29**
 - 3.3. Örneklem - 31**
 - 3.4. Etik Hususlar - 32**
 - 3.5. Ölçekler - 33**
 - 3.5.1. Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği - 34
 - 3.5.2. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi - 34
 - 3.5.3. Duygu Düzenleme Ölçeği - 36
 - 3.5.4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği - 37
 - 3.6. Saha Süreci - 38**
- 4. DEMOGRAFİK VERİLER - 40**
- 5. SONUÇLAR - 44**
 - 5.1. Ön Test Değerlendirmeleri - 45**
 - 5.2. Ön Test ve Son Test Fark Skorları - 46**
 - 5.2.1. Okul Öncesi Sözel Beceriler - 46
 - 5.2.2. Okul Öncesi Sayısal Beceriler - 47
 - 5.2.3. Türkçe Alıcı Dil Becerileri - 47
 - 5.2.4. Türkçe İfade Edici Dil Becerileri - 47
 - 5.2.5. Duygu Düzenleme Becerileri - 48
 - 5.2.6. Sosyal Yetkinlik Becerileri - 48
 - 5.2.7. Davranış Sorunları - 49
 - 5.3. Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçekleri Korelasyonları - 49**
 - 5.4. Fark Skorları ve Bağımsız Değişkenler Arasında Nedensellik Değerlendirmeleri - 50**

- 6. TARTIŞMA - 53**
- 6.1. Genel Sonuçlar - 54
- 6.2. Bilişsel Gelişim - 54
- 6.3. Türkçe Dil Gelişimi - 55
- 6.4. Sosyal-Duygusal Gelişim - 56
- 6.5. Suriyeli Çocuklar ve Bölge Çocukları Arasında Kazanç ve Belirleyicilerin Karşılaştırılması - 57
- 6.6. Program Özellikleri ve Hedef Kitle - 58
- 6.7. Öğretmen Faktörü - 59
- 6.8. Sosyal Uyum - 59
- 7. PROGRAMIN KISITLARI VE ÖNERİLER - 61**
- 8. EKLER - 65**
- 9. KAYNAKÇA - 77**

TABLO LİSTESİ

- Tablo 1:** Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Alanları ve Hedefler - 18
- Tablo 2:** Okul Öncesi Eğitim Programı Günlük Akışı - 18
- Tablo 3:** Okul Öncesi Eğitim Programı Zaman Dilimleri, Kapsam ve Amaçları - 19
- Tablo 4:** Okul Öncesi Eğitim Programı Haftalık Temalar - 20
- Tablo 5:** Yaz Anaokulları Hedef Kitle Kriterleri - 24
- Tablo 6:** Örneklem Büyüklüğü - 32
- Tablo 7:** Ölçekler, Alt Testler ve Uygulama Evreni - 33
- Tablo 8:** Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği Ölçüm Alanları - 34
- Tablo 9:** Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Ölçüm Alanları - 35
- Tablo 10:** Duygu Düzenleme Ölçeği Ölçüm Alanları - 37
- Tablo 11:** Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Ölçüm Alanları - 38
- Tablo 12:** Çocukların Cinsiyetleri ve Doğum Yılları - 41
- Tablo 13:** Ebeveyn Yaşı ve Kardeş Sayısı - 41
- Tablo 14:** Ev Ortamında Oyuncak ve Çocuk Kitabı Oranları - 42
- Tablo 15:** Aylık Toplam Hane Geliri - 42
- Tablo 16:** Anne ve Baba Çalışma Durumu - 43
- Tablo 17:** Anne ve Baba Eğitim Durumu - 43
- Tablo 18:** Ön Test Puan Ortalamaları - 66
- Tablo 19:** Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları: Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler - 67
- Tablo 20:** Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları: Türkçe Alıcı Dil ve İfade Edici Dil - 68
- Tablo 21:** Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları: Duygu Düzenleme, Sosyal Yetkinlik, Davranış Sorunları - 69
- Tablo 22:** Ön Test-Son Test Fark Skoru Ortalamaları - 70
- Tablo 23:** Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçekleri Korelasyonları - 71

ŞEKİL LİSTESİ

- Şekil 1:** Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Yapısı - 21
- Şekil 2:** Programın uygulama ortakları ve rolleri - 22
- Şekil 3:** Sayılar ve Özellikleriyle Ulaşılan Hedef Kitle - 24
- Şekil 4:** Yaz Anaokulları Uygulama Sahası, Sınıf ve Kadro Sayıları - 25
- Şekil 5:** Yaz Anaokulları Değerlendirme Alanları - 29
- Şekil 6:** Yaz Anaokulları Değerlendirme Tasarımı - 30
- Şekil 7:** Ön Test Puan Ortalamaları - 45
- Şekil 8:** Okul Öncesi Sözel Beceriler Fark Skorları - 46
- Şekil 9:** Okul Öncesi Sayısal Beceriler Fark Skorları - 47
- Şekil 10:** Alıcı Dil Becerileri Fark Skorları - 47
- Şekil 11:** İfade Edici Dil Becerileri Fark Skorları - 48
- Şekil 12:** Duygu Düzenleme Becerileri Fark Skorları - 48
- Şekil 13:** Sosyal Yetkinlik Becerileri Fark Skorları - 49
- Şekil 14:** Davranış Sorunları Fark Skorları - 49
- Şekil 15:** Müdahale Grubu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizleri - 50



1 YÖNETİCİ ÖZETİ

ARKA PLAN

Bu araştırma, “Suriyeli ve Türk Çocukların Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerine Erişiminin Desteklenmesi” isimli Program İş Birliği Anlaşması’nın bileşenlerinden Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) çerçevesinde 2017 yılında Suriyeli çocuklar ve Bölge (Güneydoğu Anadolu Bölgesi) çocukları ile gerçekleştirilen Yaz Anaokulları uygulamasının çocuklar üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir. UNICEF tarafından desteklenen Program İş Birliği Anlaşması’nı, GAP İdaresi Başkanlığı, TKV’nin kolaylaştırıcılığı ve AÇEV’in teknik desteğiyle uygulamıştır. Suriyeli ve Türk çocukların toplum ve ev temelli erken çocukluk eğitim hizmetlerine erişimlerinin artırılmasına katkı sağlamak amacı ile yürütülen Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) bileşeni kapsamında 2016-2017 yıllarında Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Hatay illerinde 20.000’den fazla çocuğa ulaşılmıştır.

“Suriyeli ve Türk Çocukların Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerine Erişiminin Desteklenmesi” isimli Program İş Birliği Anlaşması’nın bileşenlerinden Erken Çocukluk Eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilen Yaz Anaokulları Programı ile daha önce okul öncesi eğitim hizmetinden faydalanmamış 5-6 yaşındaki çocukların temel gelişim alanlarında desteklenerek ilkokula hazır olma düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir. 10 haftalık bir erken müdahale programı olan Okul Öncesi Eğitim Programı (OEP), Erken Çocukluk Eğitimi Yaz Anaokulu bileşeni çerçevesinde 10 ilde 140 sınıfta 2.620 çocuk ile uygulanmıştır. Suriyeli çocuklar program faydalanıcılarının %77’sini, Bölge çocukları ise %23’ünü oluşturmuştur.

METODOLOJİ

Yaz Anaokulları uygulamasının çocuklar üzerindeki etkileri bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında, okul öncesi eğitim almayan akranları ile karşılaştırmalı şekilde incelenmiştir. Değerlendirme tasarımı kontrol gruplu ön test – son test yarı deneysel modeldir. Örneklem, Müdahale ve Kontrol grupları altında Suriyeli çocuklar ve Bölge çocukları olmak üzere toplam 711 çocuktan oluşmuştur. Müdahale grubunun %53,1’ini Suriyeli çocuklar, %46,9’unu Bölge çocukları oluşturmuştur. Kontrol grubunun ise %51,8’ini Suriyeli çocuklar, %48,2’sini Bölge çocukları oluşturmuştur.

Değerlendirmenin metodolojisi, elde edilen sonuçların 9 haftalık müdahale programının kısa vadeli etkileri olması açısından sınırlıdır. Bu değerlendirme ile çocukların elde ettikleri kazanımları uzun vadede ne denli sürdürebilecekleri ve örgün öğretim sistemine ne denli taşıyabileceklerini öngörmek ya da hesaplamak mümkün değildir. Uygulamanın, dolayısıyla değerlendirmenin de kısa sürmesi, uzun vadede çocukların kazanımlarının çevresel sürdürülebilirliğine ilişkin öngörülerini sınırlandırmaktadır.

ÖNEMLİ BULGULAR

Sonuçlar Yaz Anaokulları uygulamasının, programa katılan çocukların sayısal ve sözel becerilerinde ve Türkçe alıcı ve ifade edici dil becerilerinde programa katılmayan çocuklara göre anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir. Programa katılan çocukların bu gelişim alanlarında edindikleri kazanımların, programa devam etmedikleri takdirde ortaya çıkacak gelişimin önemli derecede üzerinde olduğu görülmüştür. Kontrol ve müdahale grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0,001$). Müdahale ve kontrol grubu arasındaki farkın her test için elde edilebilecek maksimum puanlar üzerinden niceliksel değeri, okul

öncesi sözel beceriler için 6,3, okul öncesi sayısal beceriler için 5,11, Türkçe alıcı dil becerileri için 2,5 ve Türkçe ifade edici dil becerileri için 2,4'tür. Ayrıca, çocukların sosyal yetkinlik beceri puanları program başlangıcından sonuna yükselirken davranış sorunu puanlarında görülen azalma, Yaz Anaokulları uygulamasının çocukların sosyal-duygusal gelişim alanında da olumlu bir fark yarattığını göstermektedir.

Bilişsel gelişimin değerlendirildiği okul öncesi sayısal ve sözel becerilerde, müdahale grubundaki Bölge çocuklarının gösterdiği ilerleme Suriyeli çocuklara göre daha fazladır. Öte yandan Türkçe dil yeterliliğinin değerlendirildiği alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde müdahale grubundaki Suriyeli çocukların Bölge çocuklarına göre daha fazla kazanımı olduğu saptanmıştır. Suriyeli annelerin, program sonrasında çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve sosyal etkileşim davranışlarında Bölge annelerine göre daha çok olumlu yönde gelişme gördükleri tespit edilmiştir.

Anneleri daha eğitilmiş olan çocukların yaz okulu öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasındaki farkın, anne eğitimi daha düşük olan çocukların elde ettiği farktan daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun, anne eğitimi daha iyi olan çocukların Yaz Anaokulları'na daha iyi bir seviyede başlamaları ve dolayısıyla daha az ilerleme göstermiş olmalarına işaret ettiği düşünülmektedir.

Programa daha düzenli devam eden çocukların, düzenli devam etmeyen çocuklardan; sayısal beceriler, sosyal yetkinlik becerileri ve kırgınlık-saldırganlık, kaygı-içerme dönüklük gibi davranış sorunları sergileme eğilimlerinde olumlu yönde daha fazla gelişme kaydettiği saptanmıştır.

Hane gelir düzeyi, evdeki oyuncak ve çocuk kitabı sayısı ve kardeş başına düşen oda sayısının daha yüksek olduğu evlerden gelen çocukların ön testte daha yüksek puanlar alarak Yaz Anaokulları'na başladıkları anlaşılmıştır. Ev şartları daha olumsuz

olan ve daha alt seviyede puanlar alarak başlayan çocukların, yaz okulu sonunda daha fazla gelişme göstermiş olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla program daha yoksul koşullarda yaşayan çocuklarda daha fazla olumlu etki yaratmıştır.

Sonuçlar, Yaz Anaokulları bileşenlerinin, elverişsiz koşullarda yaşayan dezavantajlı çocukların bilişsel gelişim, Türkçe dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimini desteklediğini, böylelikle ilkokula hazır olma düzeyini artırdığını göstermektedir. Bilimsel açıdan kayda değer bu sonuçlar, dezavantajlı çocuklara var olan potansiyellerini kullanabilmeleri için müdahale programlarında yer alma fırsatı sunulduğunda, yetersiz sosyoekonomik koşullarına rağmen bu fırsata sahip olmayan akranlarına göre gelişim ve beceri düzeylerinin yükseldiğine işaret etmektedir.

2

GİRİŞ



0-7 yaş zihinsel, dilsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. İlgili literatür, erken çocukluk yılları olarak nitelendirilen bu dönemde beyin ve dil gelişiminin büyük kısmının tamamlandığını göstermektedir (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Çocukların düşünme, öğrenme, konuşma, sorgulama, öz düzenleme ve sosyal etkileşim becerilerini edinmeye başladığı ve beyindeki bağlantıların yoğun şekilde gerçekleştiği bu dönem, bilişsel ve sosyal uyarılmanın önemli olduğu, büyüme ve gelişimin kritik yıllarını oluşturur (Shonkoff ve Phillips, 2000). Erken çocukluk eğitiminin amacı da bu doğrultuda çocukların zihinsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım gibi temel gelişim alanlarını destekleyerek çocukları sosyal hayata ve okul hayatına hazırlamaktır. İlgili literatür bu yıllarda alınan eğitimin kısa ve orta vadede çocukların gelişimsel potansiyelini artırdığını, ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini ve örgün öğretim boyunca okul başarısını olumlu etkilediğini, uzun vadede iş ve sosyal hayattaki çıktıları belirleyen yeteneklerin gelişiminde etkin bir rol oynadığını göstermektedir (Bekman, 1998; Campbell ve Ramey ve Ramey, 2004). Bu bulgu da erken çocukluk eğitiminin, yaşamın ilk yıllarından başlayarak bireye yatırım yapma yoluyla insan sermayesi oluşturma gücüne işaret etmektedir.

Ancak çocuklar yaşadıkları çevreden bağımsız bir gelişim süreci göstermezler ve her çocuk gelişimini potansiyel düzeyinde sürdürebilmek için eşit fırsata ve çevre koşullarına sahip değildir. Erken yıllarda sosyoekonomik şartlar, eğitim hizmetlerine erişim, dil politikaları ve toplumsal sıkıntılara bağlı olumsuz durumlara maruz kalarak büyüyen çocukların zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimleri risk altındadır (Eisenbruch, 1988; Evans, 2004; Hess, 1970; Lazar ve Darlington, 1982). Yoksulluk ve yoksulluğun beraberinde getirdiği zor koşullar, şiddet, istismar, ihmal, göç, zorla yerinden edilme, eğitim hizmetlerinden faydalanmama, okuldaki eğitim-öğretim dilinin ana dilden farklı olması, destekleyici ev ortamının olmaması ve ebeveyn eğitim düzeyinin düşük

olması çocukların zihinsel, sosyal-duygusal ve davranışsal zorluklar yaşamalarına etki eden temel çevresel risk faktörlerdir (Angel, Hjern ve Ingleby, 2001; Hodes, 2000; McEwen, 2000; Papageorgiou vd., 2000). Bu koşulların yarattığı eşitsizlikler, çocukların erken yıllarda potansiyel olarak ulaşabilecekleri gelişim düzeyinin gerisinde kalmalarına sebep olmakta (Berrueta-Clement vd., Clement ve diğerleri, 1986; Lee ve Burkman, 2002; Pehrson ve Robinson, 1990), onları akademik başarı açısından fazlasıyla dezavantajlı bir duruma düşürmektedir (Briggs ve Potter, 1999). Erken çocukluk yıllarında ortaya çıkan ve bu dönem boyunca var olmayı sürdüren gelişimsel farklar ilerleyen yıllarda daha da artabilmektedir. Elverişsiz koşulların olmadığı veya nispeten daha az olduğu çevrelerde büyüyen akranları ile eşit koşullar sağlanmadıkça veya benzer koşulları sağlayabilecek telafi edici fırsatlar sunulmadıkça bu farkların telafisi erken yıllara göre ekonomik açıdan daha maliyetli bir hale gelmektedir (Heckman ve Masterov, 2007).

Çevresel koşulları sebebiyle akranlarına göre dezavantajlı konumda olan çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanıp ulaştırılan erken çocukluk eğitim hizmeti, esasen bir erken müdahale hareketidir. Erken müdahale programlarının temel amacı, çocukların gelişimlerini risk altına sokan etkenleri azaltmak ve koruyucu faktörleri artırmak; böylelikle çocukların örselenebilir olmaktan dirençlilik geliştirmeye doğru geçişlerini destekleyecek beceriler edinmelerini sağlamaktır (Bekman ve Atmaca-Koçak, 2011; Guralnick, 1998; Guralnick 2004; Shonkoff, 2000; Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu doğrultuda, Türkiye’de ve yurt dışında gerçekleştirilen erken müdahale programlarının etkilerini değerlendirme çalışmaları, bu programların yoksul koşullarda yaşayan, dolayısıyla çevresel risk faktörleri yüksek olan çocukların gelişimini desteklediğini, ilkokula hazır bulunuşluğu artırdığını, dolayısıyla okul başarısını yükselttiğini göstermektedir. Erken müdahale programlarının çevresel risk faktörleri yüksek olan çocukların gelişimini desteklemede

ve bu programlara hâlihazırda düşük bir gelişmişlik düzeyi ile başlayan çocuklarda daha etkili olduğu kaydedilmiştir. Çevresel risk faktörü ne kadar yüksek ve başlangıç düzeyi ne kadar düşükse etki o kadar fazla olacaktır. Ayrıca, bu programlardan yararlanan çocukların ilerleyen yıllarda iş ve sosyal hayatta yetkin, bağımsız ve başarılı bireyler olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu da görülmektedir (Barnett ve Boocok, 1998; Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan, 2011 ve 2012; Guralnick, 2017; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman, Baydar ve Cemalcılar, 2009). Dolayısıyla, bir müdahale yaklaşımı olarak erken çocukluk eğitimi kısa vadede yoksul hanelerden gelen ve elverişsiz koşullarda büyüyen, risk altındaki çocukların orta ya da yüksek gelirli hanede veya destekleyici çevrede büyüyen akranları ile ilkokula başlangıçta eşit şanslara sahip olabilmesi ve okul başarısını artırmak için destekleyici bir fırsat oluşturmaktadır (Bekman, 1998). Uzun vadede ise okul öncesi eğitimi yoksulluğu önlemek ve sürekli bir biçimde nesilden nesile aktarılan eşitsizlikle mücadele etmek adına önemli bir politika oluşturma aracı olarak görülebilir.

İlgili literatür, erken çocukluk yıllarında yaşanan yoksulluğu çocukların bütünsel gelişiminde potansiyel düzeylerinin gerisinde kalmalarının sebebi olarak tanımlamaktadır. Dezavantajlı koşullarda büyüyen çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal becerileri ancak müdahale programları ile geliştirilebilir (Barnett ve Boocock, 1998; Guralnick, 2017; Karoly vd., 1998). Bu programlar çocukların gelişimsel olarak sağlıklı büyümelerine ve zor koşullarda hayatta kalma ya da bu koşulların ortaya çıkmasını önleme konularında dirençlerinin artmasına yardımcı olur (Reynolds ve Ou, 2003); sosyoekonomik eşitsizliklere göre akranlar arasında oluşan gelişimsel farkları azaltır (Morrison, Pikhart ve Goldblatt, 2017) ve uzun vadede çocukların toplumsal üretkenliğini, dolayısıyla insan sermayesini arttırır (Heckman, 2008; Heckman, 2012).

İçinde buldukları çevresel koşullar ve yaşadıkları zorluklar neticesinde gelişimleri

risk altında olan çocuklara güncel bir örnek de mülteci çocuklardır¹. 2011 senesinden bu yana, dünya tarihinin en büyük mülteci ve göç krizlerinden biriyle mücadele verilmektedir. Milyonlarca Suriyeli çatışma ortamından kaçarak batı ülkelerine göç etmekte ve bu ülkelere sığınmak durumunda kalmaktadır. En son verilere göre, 3,5 milyonun üzerinde kayıtlı Suriyelinin Türkiye’de geçici koruma altında olduğu belirtilmiştir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016). Üç buçuk milyon kayıtlı Suriyelinin neredeyse yarısını 1,6 milyon ile çocuklar oluşturmaktadır (UNICEF, 2017). Okul çağındaki Suriyeli çocuk sayısı (bir başka deyişle 5-17 yaşındaki çocuklar) 976.200 iken okula kayıtlı çocukların sayısı 604.154’tür (UNHCR, 2016). Bu durum, eğitim hizmetlerinden faydalanamayan tahmini 350.000 Suriyeli çocuğun olduğuna işaret etmektedir (UNICEF, 2018).

Zorunlu göç deneyiminin çocukları farklı düzeylerde stres altında bıraktığı ve bunun da okul başarısını olumsuz etkilediği dile getirilmiştir (Fox vd., 2004). Sınırlı sayıdaki çalışmalar, özellikle psikolojik iyi olma hali ve ev sahibi ülkenin dilini öğrenmede yaşanan zorluklardaki olumsuz etkileri müdahale programlarına katılımı azaltılabileceğine dair bulgular sunmaktadır (Capstick ve Delaney, 2016; Dyndahl, 2001). Bu müdahalelerin mülteci çocukların sağlığını ve iyi olma halini güçlendiren olumlu etkileri de dile getirilmiştir. Mülteci çocuklara ilişkin risk ve koruyucu faktörlerin ele alındığı boylamsal çalışmaları inceleyen meta analiz çalışmalarında, göç sonrası destekleyici çevre ve sosyal ilişkilerin iyi olma hali ile bağlantılı olduğu, insani yardım müdahalelerinin risk faktörü oluşturan koşullara koruyucu etkiler sağlayabileceği ve bu doğrultuda önleyici müdahale programlarına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Porter ve Haslam, 2005). Bu programların, geldikleri ülkelerin kültürüne uygun ve ülkenin dilini edinmeye destek sağlayacak şekilde planlanması, mülteci

1 Türkiye’ye Suriye’den göçle gelen çocuklar resmi olarak geçici koruma statüsünde olan çocuklardır. Mevcut rapor, ilgili akademik literatürle tutarlılığı sağlamak için “mülteci çocuklar” terimini kullanmıştır.

çocukların ev sahibi ülke ile bütünleşmesini kolaylaştırması açısından önemlidir (Bodegård, 2005; Koury ve Votruba-Drzal, 2014).

Mülteci çocuklara yönelik yapılan müdahale çalışmalarının dengesi son yıllarda, travma ve psikopatolojik bir odaktan göç ülkesinin dilini öğrenme, sosyokültürel adaptasyon, toplumsal kimlik edinimi, akran ilişkileri, sosyal destek kaynakları, dile ve kültüre duyarlı ve kapsayıcı eğitim ve temel akademik beceriler gibi yeni ülkeye yerleşme ve uyum sürecinde önemli olan faktörlere kaymaktadır (Vostanis, 2016). Bu noktada, çok sayıda mülteci çocuğa ev sahipliği yapan ülkelerde önleme ve müdahale programlarının yapılması için en uygun kurumların okullar veya kurum temelli merkezler olduğu görülmektedir (Gümüşt en, 2017; Hodes, 2000). Çevresel şartların çocukların gelişimini risk altına aldığı kitlelerde okul/kurum merkezli veya ev temelli eğitimsel müdahale programlarına ihtiyaç vardır. Bu programlar, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurgulanmalı, aynı zamanda çocukların yakın çevresindeki bireyleri güçlendirecek ekolojik model üzerine (Bronfenbrenner, 1979) inşa edilmelidir. Müdahale programlarının mülteci çocuklar için de tasarlanıp uygulanması bu açıdan kritik bir öneme sahiptir (Jensen, 2007; MacDermid Wadsworth, 2010). İhtiyaçlara yönelik tasarlanan resmi veya gayri resmi eğitim müdahaleleri, mülteci çocuklara ev sahibi ülkede amaç ve istikrar sağlar; sosyal sermayelerini inşa edebilmeleri için fırsat sunar ve okul ve hayat başarısına yönelik bilgi/beceri geliştirmek için devamlılık ve istikrar arz eden bir rutin oluşturur (Ackerman, Jalbout ve Petersen 2014).

Mülteci çocukların gelişiminde koruyucu ve destekleyici faktörleri artırabilecek müdahale programlarının geliştirilip uygulanması için çocukların en açık ve hassas olduğu yıllar erken yıllardır (Modica, Ajmera ve Dunning, 2010; Shallow ve Whittington, 2014; Vostanis, 2016). Son yıllarda, ilkokulu da içeren örgün öğretimin çeşitli kademelerinde olan mülteci çocuklar için bazı eğitim programları geliştirilmiş ve bu programlar özellikle sosyal iletişim becerilerinde olumlu

etkiler yaratmıştır (Ingleby ve Watters, 2002; Rousseau vd., 2014; Sullivan ve Simonson, 2016). Fakat özellikle okul öncesi dönemde mülteci çocukları hedefleyen müdahaleler yok denecek kadar azdır. Bu çocukların risk altında olan gelişimlerinin erken yıllarda ne gibi müdahale programları ile desteklenebileceğine ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek okul sistemlerinin niteliklerine ilişkin bilimsel verilere ihtiyaç vardır (Cameron, Frydenber ve Jackson, 2011; Waniganayake, 2001). Daha çok psikoloji alanında oyun, yaratıcı ifade ve bilişsel/davranışsal klinik terapilerine dayanan psikososyal müdahale çalışmaları yapılırken (Bkz., Jordans vd., 2009; Panter-Brick vd., 2017a), eğitim çalışmaları az sayıdadır (Bkz., Tol vd., 2008). Özellikle küçük yaşta mülteci çocuklarla yapılan çalışmaların olduğu ortak noktalar ise zorunlu göç ve yerinden edilme durumunun çocukların psikososyal ve zihinsel bütünlüğüne önemli bir tehdit oluşturduğu (Ehnholt ve Yule, 2006; McFarlane, Kaplan ve Lawrence, 2010; Perry 2001) ve çocukların olumsuz çevresel koşullardan etkilenerek daha örselenebilir ve korunmasız duruma gelebildikleri (Fazel ve Stein, 2002; Maegusuku-Hewett vd., 2007; Panter-Brick vd., 2017b) iken müdahale programları ile gelişimindeki potansiyel tahribatların önlenebileceği (Betancourt, vd., 2014; Bangpan, vd., 2017; Panter-Brick vd., 2017a; Tol, Song ve Jordans, 2013) ve eğitimsel müdahalelerin mülteci çocuklar ve gençler için koruyucu bir faktör olabileceğidir (Ahmadzadeh vd., 2014; Gümüşt en, 2017; Jordans vd., 2010).

Dezavantajlı veya mülteci çocuklar için tasarlanan müdahale programlarının kısa ve uzun vadede etkililiği, aynı zamanda ebeveyn katılımına veya müdahalenin çocuklarıyla birlikte ebeveynlere de doğrudan destek sunup sunmadığına bağlıdır. Ebeveynlerin katılımının erken müdahale programlarının etkilerini en üst düzeye çıkarma ve sürdürülebilirliğini sağlama konusundaki önemi, literatürde uzun zamandır bilinmektedir (Zigler ve Muenchow, 1992). Günümüzün kaliteli ve etkili müdahale programları çoğunlukla çocuklara doğrudan destek vermekle

kalmayıp, aynı zamanda çocukların gelişimi için destekleyici bir ortam oluşturmak amacıyla ebeveynlere de destek ve güçlendirme programları sunmanın önemini vurgulayan ekolojik çerçeveden (Bronfenbrenner, 1974) yararlanmaktadır. Erken müdahale programlarının ilk değerlendirmelerinden birinde, Bronfenbrenner (1974), "aile katılımı olmaksızın, müdahalenin büyük olasılıkla başarısız olacağını, müdahalenin kişiler üzerindeki az miktarda etkisinin de müdahale sona erdiğinde ortadan kalkacağını" belirterek, gelecekteki müdahale tasarımları için önemli bir sonuç çıkarmaktadır (s. 300). Erken müdahale programlarına katılımın uzun vadede nasıl okulda ve sosyal hayatta başarı getirdiğini açıklamaya çalışan çeşitli hipotezler arasında (Reynolds, 2000), bu sonuç aile destek hipotezi ile uyusmaktadır. Bu hipotez, çocukların erken müdahaleye katılımlarının, ailelerinin erken müdahale sürecine dâhil olma seviyelerine bağlı olarak akademik performansını artırdığını ileri sürmektedir. Başka bir deyişle, çocukların müdahalesine aktif olarak katılan ebeveynler, sonunda çocuğun akademik başarısını artırmasına yardımcı olacak beceri ve tutumları öğrenecektir (Reynolds vd., 1996; Seitz, 1990).

Bu hipotezi doğrulayan yakınsama kanıtı sağlayan müdahale çalışmaları ile (örneğin, Arnold ve diğerleri, 2008; Sheridan ve diğerleri, 2014; Wilder, 2014) erken müdahale programlarının etkisini üst düzeye çıkarmak ve uzun vadede sürdürülebilirliklerini sağlamak için ebeveynleri bu programa dâhil etme fikri günümüzde "iki kuşak" yaklaşımı programları olarak adlandırılan programlara dönüşmüştür. İki kuşak programlarında, dezavantajlı çocuklara bütün gelişimlerini desteklemek ve okula hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak için erken çocukluk eğitimi programı gibi hizmetler sunulurken, aynı zamanda maddi olanağı kısıtlı ebeveynlere de ebeveynlik becerilerini geliştirmeleri için eğitimler, ekonomik olarak kendi kendilerini idare edebilecek konuma gelmeleri için de okuma yazma ya da iş eğitimleri verilmektedir (Chase-Lansdale, PL

& Brooks-Gun, J. 2014; Sommer ve diğerleri, 2018). İki kuşak yaklaşımının ardındaki fikir, dezavantajlı ebeveynler için yoksullukla mücadele etmek ve çocuklarını erken müdahale yoluyla desteklemek olsa da, bu program aile yolunun yani ebeveynlerin katılımının ve ebeveyn destek programlarının iki kuşak için de, çocuklar için de ebeveynleri için de yararlı olabileceğini gösteriyor. Sonuç olarak, erken müdahale programlarına ailenin katılımının veya ebeveyn destek ve güçlendirme programlarının önemini vurgulayan müdahale çalışmaları, mülteci ya da sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar ve ailelerini hedef alan müdahalelerde dikkate alınmalıdır.

Özetle, elverişsiz sosyoekonomik koşullarda büyüyen ve olumsuz toplumsal koşullara/ durumlara doğrudan maruz kalan çocukların gelişimleri risk altındadır. Ebeveyn destek ve katılım programları ile birlikte uygulanan anaokulundaki çocuklara yönelik müdahale programları, çocukların gelişimini destekleme, ilkokula hazır bulunuşluklarını artırma ve aynı zamanda da ailelerinin sosyal ve ekonomik sermayelerine katkıda bulunmada önemli bir potansiyele sahiptir. Dolayısıyla, nitelikli bir okul öncesi eğitim müdahalesinden faydalanma, çevresel koşulları sebebiyle gelişim açısından dezavantajlı konumda bulunan çocuklara koruyucu ve destekleyici bir fırsat sağlar. Erken müdahale, dezavantajlı çocukların normal gelişim düzeyinin gerisinde kalmasını önler, daha iyi koşullarda yaşayan akranları ile aralarındaki gelişimsel farkları azaltır, böylelikle ilkokula başlangıçta eşit fırsat sağlar. Bu rapor da elverişsiz sosyoekonomik koşullarda büyüyen ve çevresel risk faktörleri yüksek olan 5-6 yaş grubu Suriyeli çocuklar ve Bölge çocuklarına ulaştırılan 10 haftalık hızlandırılmış yaz anaokulları eğitim müdahalesinin çocuklar üzerindeki etkilerini aktarmaktadır. Dikkat edilmesi gereken bir nokta, Okul Öncesi Eğitim Programı müdahalesinin, raporun ilerleyen sayfalarında açıklanan nedenlerden dolayı ebeveyn katılımı veya Anne Destek Programı olmaksızın uygulanmış olmasıdır. Erken Çocukluk Eğitimi Yaz

Okulu Programı uygulamasının araştırma boyutunda çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlarını aktarmak, öncelikle çocuklara ulaştırılan programının kapsamının, içeriğinin ve uygulama yapısının açıklanmasını gerektirmektedir.

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ KAPSAMI VE MÜLTECİ ÇOCUKLAR İÇİN GÖZDEN GEÇİRİLMESİ

Okul Öncesi Eğitim Programı² (OEP) (Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan, 2002) çocukları geleceğe hazırlamak ve aileleri bilinçlendirmek amacıyla ailelerin sosyoekonomik düzeyinin ve okul öncesi hizmetlerine erişimin sınırlı olduğu bölgelerde 5 ile 6 yaş çocukları ile uygulanmak üzere bilimsel verilere dayalı geliştirilen ve 2003'den bu yana uygulanan öncü bir müdahale programıdır. Bu program, High/Scope yaklaşımı ve Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar gibi değerlendirme çalışmalarında başarılı bulunan çeşitli erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından yararlanmaktadır. OEP kavramlarına bilgi sağlayan ve bu kavramları zenginleştiren bu yaklaşımlar, etkili çocuk gelişimi ve erken öğrenmenin gidişatı hakkında bilimsel, yani ampirik verilere dayanmaktadır. Programın bilimsel veriler temelinde geliştirilmiş olması OEP'in bilimsel olarak etkinliği ve başarısı kanıtlanmış erken çocukluk müfredat uygulamalarına dayalı olarak tasarlandığı anlamına gelmektedir.

OEP, daha önce okul öncesi eğitimden yararlanmamış yoksul hanelerden gelen 5-6 yaşındaki çocuklara ilkökul başlamadan

hemen önce 10 haftalık yaz anaokulları kapsamında uygulanan yoğunlaştırılmış bir müdahale programıdır. OEP, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi, temel eğitim becerilerini edinmelerini ve ilkökula daha hazır olmalarını ve içinde buldukları sınıflardaki öğrencilerden beklenenleri karşılamakta daha becerikli olmalarını hedefler (Şenocak vd., 2015).

Bugüne kadar çeşitli iş birlikleri ile uygulanarak 7000'den fazla ihtiyaç sahibi çocuğa ulaşan OEP'in yaz anaokulları kapsamındaki ilk uygulaması 2003 yılında 20 sınıfta 320 çocuk ile Diyarbakır'da gerçekleştirilmiştir. 2004 yılında programın etkileri bilimsel bir değerlendirme ile ölçülmüştür (Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan, 2004). Sonuçlara göre, programa katılmayanlara kıyasla programdan faydalanan çocukların okul öncesi sözel ve sayısal becerilerinin, dil gelişimlerinin ve öz bakım yetilerinin daha iyi olduğu ve %91'inin ilkökula kayıt yaptırdığı tespit edilmiştir. Programa katılmayan çocuklarda ise ilkökula kayıt oranı %54 olarak belirtilmiştir. Sonuçlar, yaz anaokulları müdahalesinin, elverişsiz sosyoekonomik koşulları itibarıyla gelişimsel olarak dezavantajlı konumda olan çocukları ilkökula hazır hale getirmede olumlu bir etki yarattığını göstermiştir. Etkileri değerlendirirken yalnızca EÇE hizmetine ulaşma imkânı olmayan kişilerle karşılaştırıldığı takdirde daha iyi diye nitelendirilebilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, geleneksel EÇE hizmetlerine düzenli erişime sahip olan çocuklarla karşılaştırıldığında etkilerin daha az olacağı düşünülebilir. Yine de, bu hipotezlere karşın, sonuçlar yaz anaokulları müdahalesinin, çocukların çeşitli gelişim alanlarını destekleyip temel akademik becerileri ve yaşam becerileri edinmelerini sağlayarak çocukları ilkökula yönlendirmede olumlu bir etki yarattığını göstermiştir.

2000'li yıllardan bu yana OEP, Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerindeki Bölge çocuklarıyla uygulanmaktadır. Geçtiğimiz yıllarda ise Suriyeli çocukların ihtiyaçları temel alınarak bu kitleye göre dil, kültürel ve psikososyal

2 Program, resmi eğitim programından içerik bakımından farklıdır ve dezavantajlı çocukların ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen bir müdahale programını temsil etmektedir. Resmi bir eğitim programı veya alternatifi olarak tasarlanmamıştır. Bu nedenle, uygulanan programın yüksek riskli koşullar altında yaşayan çocuklar için özel olarak tasarlanmış erken bir müdahale programı olarak görülmesi önemlidir.

açılardan uyarlanmıştır. Programın mülteci çocuklara uyarlanması ve gözden geçirilerek düzenlenmesi 4 boyutta şu şekilde gerçekleşmiştir: (1) Mülteci çocukların hedef dil olarak Türkçeyi öğrenirken ana dillerini koruyabilmeleri ve kullanabilmeleri gerekliliği programın dil yapısına yansıtılmıştır. Bu anlamda OEP, hem Türkçe ağırlıklı hem de ana dil bakımından zenginleştirilmiş bir program haline gelmiştir. Çocukların ana dilini ve Türkçeyi konuşan çift dilli öğretmenleri işe almak da bu düzenlemenin önemli bir göstergesiydi. (2) Program, ilkokula başlamadan önce bilmeleri gereken çeşitli bilişsel kavramları, okul öncesi sayısal ve sözel becerileri öğretme açısından mülteci çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. Dolayısıyla, program mülteci çocukların bilişsel gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmıştır. (3) Program ayrıca kültürel hassasiyetle, çocukların kültürel kaynaklarına ve niteliklerine duyarlı olacak şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, müfredatta çocuklara Suriye yemekleri, oyunları, halk hikâyeleri gibi kültürel arka planlarıyla ilgili etkinlikler sunan bir “kültürel pano” bileşeni vardır. (4) Programda aynı zamanda, çocuklara kendi kültürlerinden ve dillerinde öykü kitapları okuyabilecekleri ve bunları ana dillerinde tartışabilecekleri bir vakit de verilmiştir. Program ayrıca Suriye’de oynanan geleneksel bahçe oyunlarını ve diğer oyunları da içeriyor. OEP üzerinde yapılan bu dört büyük ve kapsamlı düzenleme, programın mülteci çocukların dilsel, bilişsel ve kültürel ihtiyaçlarına göre uyarlandığını göstermektedir. Bu bağlamda, programın çocukların evrensel okula hazır bulunuşluk becerilerini kazanmalarına yardımcı olması açısından normal EÇE programlarına benzer, ancak özel dil ve kültürel ihtiyaçlara hitap etmesi açısından bu programlardan farklı olduğu düşünülebilir.

Program, GAP-UNICEF-TKV-AÇEV Program İş Birliği Anlaşması çerçevesinde 2016 yılının yaz aylarında Güneydoğu Anadolu bölgesinin çeşitli illeri ve İstanbul’un Esenler ilçesinde sınırlı sayıda okulda/merkezde ilk kez Suriyeli çocuklara bir pilot çalışma kapsamında uygulanmıştır.

İstanbul’da 8 sınıfta 128 Suriyeli çocukla gerçekleştirilen pilot uygulama nitel olarak değerlendirilmiştir (Erdemir, 2016). Sonuçlar, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve Türkçe dil gelişimi alanlarında program süresince ilerleme gösterdiğini yansıtmaktadır. Program kısa süreli olması itibarıyla her ne kadar Suriyeli çocukları ana dili Türkçe olan akranlarına yakın bir dil yeterliliği seviyesine ve Türkçe dil becerileri yönünden ilkokula “hazır” hale getirmese de çocuklar program boyunca tüm gelişim alanlarında ilkokula taşıyabilecekleri birçok beceri geliştirmiş, böylelikle okula hazırlık seviyeleri ilerleme göstermiştir. Ayrıca sonuçlar programın ebeveynlerin çocuğa yaklaşımlarında ve ev hayatında olumlu değişiklikler yarattığını göstermiştir.

Dolayısıyla yaklaşık 13 senedir Türkiye çocukları ile uygulanan OEP, Suriyeli çocukların ihtiyaçlarını da kapsayacak şekilde uyarlanmış ve GAP-UNICEF-TKV -AÇEV Program İş Birliği Anlaşması çerçevesinde pilot uygulama ile hedef kitleye ulaşmıştır. Gerek ilk uygulama yıllarında gerekse Suriyeli çocuklarla pilot uygulamada gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarındaki olumlu sonuçlara dayanılarak OEP, 2017 senesinin yaz aylarında Suriyeli çocukları ve Bölge çocuklarını kapsayacak şekilde Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Yaz Anaokulları Programı kapsamında yaygınlaştırılmıştır. OEP’in ilk kez bu denli büyük Suriyeli çocuk kitlesine yaygınlaştırılması, Erken Çocukluk Eğitimi Yaz Anaokulu programının çocuklar üzerindeki etkilerinin titiz bir değerlendirme tasarımı üzerinden bilimsel olarak ölçümünü gerekli kılmıştır. Yaygınlaştırma programının hem Suriyeli çocuklar hem de Bölge çocukları üzerindeki etkilerinin kapsamlı bir nicel değerlendirme çerçevesinde tespit edilmesinin ilerleyen yıllarda programın sürdürülebilmesine, sivil toplumda benzer hedef kitleye ulaştırılmak üzere gelecek müdahale programlarının tasarlanmasına ve ilgili erken çocukluk eğitimi politikalarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Tablo 1: Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Alanları ve Hedefler

OEP Gelişim Alanları ve Hedefler	
Bilişsel Gelişim	Temel kavramların (şekiller, renkler, boyut, konum gibi) ve sayıların öğrenilmesi, zihinsel akıl yürütme becerilerinin (sınıflandırma, sıralama, ayırt etme, sebep-sonuç ilişkileri kurma ve bunları ifade etme gibi) geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
Dil Gelişimi	Türkçe sözcük dağarcığının ve dil yapılarının güçlendirilmesi, konuşulan dili anlamak (alıcı dil) ve dili iletişimde kullanmak (ifade edici dil) için gerekli becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
Sosyal Duygusal Gelişim	Duyguların tanınip uygun şekilde aktarılabilmesi için duygu düzenleme becerilerini geliştirmek, akranlar ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurma ve sosyal etkileşim becerilerinin desteklenmesi ve paylaşma, yardımlaşma, oyun kurma gibi davranışların pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.
Motor Gelişim	İnce motor becerilerinin ve küçük kasların (kalem/makas tutma, çizgi çizme, boyama gibi) gelişimini desteklemek ile beden koordinasyonunu, kaba motor becerilerini ve vücut dengesini güçlendirmek amaçlanmaktadır.
Öz Bakım	Temiz olma ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmak, fiziksel ihtiyaçları karşılamayı ve güvenlik kurallarını uygulamayı öğretmek gibi çocukların yaşamlarını başka kişilerin yardımına ihtiyaç duymadan sürdürebilmelerini sağlayacak becerilerin desteklenmesi hedeflenmektedir.

2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI İÇERİĞİ

Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (OEP) içeriği ileriye dönük kazanımlar ve erken çocukluk döneminin temel gelişim alanlarındaki göstergeler göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Program, erken çocukluk eğitimine "High/Scope" yaklaşımı çerçevesinde (Weikart ve Schweinhart, 1987), 5 gelişim alanında çeşitli becerileri edinmelerinde çocuklara destek olacak şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca, program içeriğini oluşturan etkinlikler "Gelişime Uygun Etkinlikler" (Bredekamp ve Copple, 1997) yaklaşımı esas alınarak geliştirilmiştir. Gelişim alanlarının her biri, belirtilen alt becerileri desteklemede bütünsel bir amaç izlemektedir (bkz. Tablo 1).

Beş gelişim alanında hedeflenen bu beceriler ve davranışlar, OEP günlük uygulamasının günlük akışı içerisindeki zaman dilimlerinde desteklenir. Program sabah saat 8.30'dan itibaren çocukların sınıfa gelmesiyle saat 9.00'da başlayıp öğleden sonra saat 14.00'te sonra erer. Program günlük akışa uygun

Tablo 2: Okul Öncesi Eğitim Programı Günlük Akışı

OEP Günlük Akış	
08.30 – 09.00	Okula Geliş Zamanı
09.00 – 09.10	Güne Hazırlık Zamanı
09.10 – 09.35	Büyük Grup Zamanı
09.35 – 10.10	Bahçe Zamanı
10.10 – 10.40	Temizlik ve Kahvaltı Zamanı
10.40 – 11.05	Okumaya Hazırlık Zamanı
11.05 – 12.20	Oyun Zamanı
12.20 – 12.50	Temizlik ve Meyve Zamanı
12.50 – 13.10	Çocuk Eğitim Programı (ÇEP) Zamanı
13.10 – 13.30	Müzik ve Hareket Zamanı
13.30 – 13: 55	Kitap Okuma Zamanı
13.55 – 14.00	Eve Gidiş Zamanı

olarak bu saatler arasında 9 yapılandırılmış zaman dilimine bölünmüştür³ (bkz. Tablo 2).

Program ayrıca ilkokula temel oluşturacak önemli bilişsel kavramları ve zihinsel becerileri günlük akıştaki Çocuk Eğitim Programı (ÇEP) zamanında özellikle

3 "Okula Varış" ve "Eve Gitme Zamanı" 9 yapılandırılmış zaman dilimine dâhil edilmemiştir.

destekler. ÇEP, OEP içerisinde çocukları ilkokula hazırlamak için ayrıca kurgulanmış 10 haftalık ÇEP etkinlik kitaplarından oluşan yapılandırılmış bir programdır (Bekman ve Şenocak, 2003). Çocukların ÇEP kitapları üzerinden gerçekleştirilen etkinliklerle; geometrik şekiller, boyutlar, konum, mekân gibi temel bilişsel kavramları öğrenmeleri, eşleştirme, ayırıştırma, gruplama, sınıflandırma, sıralama ve örüntüyü fark etme gibi alt bilişsel becerileri pekiştirmeleri desteklenir. ÇEP etkinliklerinde hedeflenen temel kavramlar; toplama, çıkarma becerilerine ek olarak büyük-küçük, geometrik şekiller, renkler, uzun-kısa, kalın-ince, üstünde-altında, ön-arka, sağ-sol, farklı-benzer, yüksek-alçak, geniş-dar, yanında-arasında, aşağı-yukarı, rakam tanımadır (0-9). Bu temel kavramların öğrenilmesi ve çeşitli alt bilişsel becerilerin desteklenmesi, çocukların bütün program çerçevesinde edindikleri ilkokula

hazırlık yetkinliklerini ayrıca pekiştirip güçlendirmektedir.

Günlük akıştaki 9 yapılandırılmış zaman diliminin kapsamı ve amaçları Tablo 1'de belirtilen 5 gelişim alanındaki becerileri destekleyerek farklılaşacak, zaman zaman da birbirini pekiştirerek örtüşecek (bkz. Tablo 3) şekilde belirlenmiş ve uygulanmıştır. Bu zaman dilimlerinde gerçekleştirilen etkinliklerde salt bir gelişim alanına odaklanmak yerine, çocuklara birden çok gelişim alanında çeşitli beceriler kazandırmak hedeflenir. Dolayısıyla programdaki her bir zaman dilimi ve bu zaman dilimlerinde gerçekleştirilen etkinlikler, çocukların gelişiminin birçok alanını bütüncül şekilde destekler. Her etkinlik için etkinliğin desteklediği gelişim alanları ve çocuklarda geliştirdiği beceri öğretmenlerin takip ettiği etkinlik el kitaplarında kazanım ve göstergeleriyle birlikte belirtilmiştir.

Tablo 3: Okul Öncesi Eğitim Programı Zaman Dilimleri Kapsam ve Amaçları

OEP Zaman Dilimleri Kapsam ve Amaçları	
Güne Hazırlık Zamanı	Çocukların gün, ay, yıl gibi zaman kavramlarını anlamalarını desteklemek; arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek ve sorumluluk almalarını sağlamak.
Büyük Grup Zamanı	Çocukların bir konu/kavram ile ilgili düşünme, fikir alışverişinde bulunma ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini desteklemek.
Bahçe Zamanı	Çocukların enerjilerini boşaltmalarını sağlamak; oyunlar aracılığıyla konuşma, gözlem yapma, düşünme ve kaba motor becerilerini desteklemek.
Temizlik ve Kahvaltı/Meyve Zamanı	Çocukların sağlıklı ve düzenli beslenme alışkanlıkları edinmelerini, görgü kurallarını öğrenmelerini ve sorumluluk almalarını sağlamak.
Okumaya Hazırlık Zamanı	Çocukların Türkçe dilbilgisi hâkimiyetini ve sözcük dağarcığını pekiştirmek; ses farkındalıklarını artırmak, dili anlama ve iletişimde kullanma becerilerini desteklemek.
Oyun Zamanı	Çocuklara farklı oyuncak, malzeme ve araç-gereçlerle bireysel veya grup halinde çalışma fırsatı vermek, oyun kurma ve problem çözme becerilerini desteklemek.
ÇEP Zamanı	Çocukların okul öncesi sözel ve sayısal becerileri ve temel kavramları öğrenmelerini sağlamak, zihinsel akıl yürütme becerileri geliştirmelerini sağlamak.
Müzik ve Hareket Zamanı	Çocukların ses ve ritim gibi müzikle ilgili becerilerini geliştirmek ve kaba motor becerilerini desteklemek.
Kitap Okuma Zamanı	Çocukların sözcük dağarcığını zenginleştirmek; tahmin yürütme, çıkarım yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini desteklemek; hayal güçleri ve yaratıcılıklarını geliştirmek; okuma-yazmaya olan ilgilerini artırmak.

On haftalık programda, erken çocukluk eğitimi programlarında yaygın olarak ele alınan 10 farklı temaya odaklanılmakta ve günlük akıştaki zaman dilimleri sırasıyla hafta içindeki tematik etkinlikleri uygulamak için kullanılmaktadır (bkz. Tablo 4). Her tema ile ilgili belirlenen bilişsel kavramlar ve sosyal-duygusal beceriler hafta boyunca bu etkinlikler çerçevesinde vurgulanır. Ayrıca, tema odaklı bu etkinliklerle dili anlama ve ifade etme becerileri çeşitli şekillerde pekiştirilir. Böylelikle, haftanın teması çocukların çeşitli gelişim alanlarında beceriler edinmelerini sağlayacak şekilde bir hafta boyunca derinlemesine işlenmiş olur. Tema başlıklarında sunulan etkinliklerin çocukların yaşantıları ile uyumlu olmasına, ilgilerini çekebilecek eğlenceli ve anlamlı etkinlikler olmasına dikkat edilir.

Tablo 4: Okul Öncesi Eğitim Programı Haftalık Temalar

OEP Haftalık Temalar	
1. Hafta	Okulum
2. Hafta	Ailem
3. Hafta	Ben ve Özelliklerim
4. Hafta	Sağlıklı Yaşam
5. Hafta	Mevsimler
6. Hafta	Çevrede Gördüğümüz Hayvanlar
7. Hafta	Bitkiler
8. Hafta	Yaşadığım Yer
9. Hafta	Doğa ve Yaşam/Çevre
10. Hafta	İlkokula Hazır Bulunuşluk

2.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI UYGULAMA YAPISI

Programı çocuklara sunan öğretmenler, OEP'in başarılı bir şekilde uygulanmasında en önemli unsurdur. Öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Çok Amaçlı Toplum Merkezleri (ÇATOM) gibi farklı kurumlardan seçilmiştir. Yaz okulları başlamadan

önce, öğretmenlere çocuk gelişimi, erken çocukluk eğitimi ve OEP uygulamasına yönelik yoğun “teorik eğitim” verilir. Yaz Anaokulu Programı'nın bir parçası olarak gerçekleştirilen bu eğitim aynı zamanda ortakların çalışanlarına da verilir. Bu eğitimin amacı, öğretmenlerin genel çocuk gelişimi bilgilerini tazelemek, erken çocukluk eğitiminin temel ilkelerini pekiştirmek ve OEP uygulamasını tüm yönleriyle öğrenmelerini sağlamaktır. Beş gün süren eğitimin büyük bir kısmını Tablo 2'de belirtilen günlük akıştaki zaman dilimlerinin ayrı ayrı işlenmesi oluşturur. Bu zaman dilimlerinin nasıl yönetilmesi gerektiğine dair bilgi ve yöntemler; sunum, örnek uygulama videoları ve çeşitli canlandırma/uygulama etkinlikleri ile öğretmenlere aktarılır. Bu teorik eğitim haftasının sonunda öğretmenlere programın hizmet içi destek sistemi tanıtılır.

Teorik eğitimin ardından öğretmenler AÇEV eğitimcileri ile belirlenen okullara/merkezlere dağılarak programı 5-6 yaş grubu çocuklarla uygulamak üzere 5 günlük “uygulama eğitiminden” geçerler. Bu eğitimin amacı öğretmenlerin teorik eğitim haftasında edindikleri bilgi ve becerileri, hedef kitledeki benzer bir çocuk grubuyla sahada uygulayarak Yaz Anaokulları öncesinde OEP uygulama deneyimi kazanmalarını sağlamaktır. Öğretmenlere deneyimli AÇEV eğitimcileri tarafından doğrudan destek sağlanır ve uygulamalarına ilişkin geri bildirimler verilir. Edindikleri geri bildirimlere göre de yeniden uygulama yapmaları sağlanır. Böylelikle, uygulama eğitimi boyunca öğretmenlerin OEP uygulama deneyimi pekiştirilir ve Yaz Anaokulları'na kolay bir başlangıç yapmaları ve hazır olmaları hedeflenir.

On haftalık Yaz Anaokulları süresi boyunca OEP'in uygulanması ve en kaliteli şekilde sürdürülmesini desteklemek amacı ile kapsamlı ve çok yönlü bir hizmet içi destek sistemi oluşturulmuştur⁴. Hizmet içi destek sisteminde süpervizörler ve saha uzmanları

⁴ Hizmet içi destek sistemi, 2017 Yaz Anaokulu döneminde kullanılan model temelinde açıklanmaktadır.

yer alır. Süpervizörler öğretmenlerden önce seçilir ve eğitilirler. Her süpervizörün sorumlu olduğu öğretmen/uygulama sınıfları vardır. Süpervizör 10 hafta boyunca haftalık bazda sistemli bir aralıkta sorumlu olduğu öğretmenlerin sınıflarına ziyarette bulunur; gün boyu öğretmenin programı uygulamasını gözlemler. Saat 14.00'te çocuklar evlere dağılınca, süpervizör ve gözlemlendiği öğretmen yaklaşık iki saat süren ve üç aşamadan oluşan "gün sonu değerlendirilmesi" toplantısı gerçekleştirirler. İlk aşamada, süpervizör öğretmene günlük akıştaki her bir zaman dilimi için gün boyu yaptığı gözlemlere dayanarak geri bildirim verir; etkinlikleri nasıl daha iyi uygulayabileceğine dair önerilerde bulunur ve uygulamanın zor ve kolay yanlarına yönelik öğretmenin fikirlerini alarak desteğe ihtiyaç duyulan alanları saptar. Bu plan öğretmenlerin bir sonraki uygulamaya taşıyacağı bilgi ve becerilerden ve sınıf yönetimine odaklanan konulardan oluşur. Toplantının son aşamasında ise süpervizör ve öğretmen ertesi gün gerçekleştirilecek etkinliklerin üzerinden geçer ve etkinlik malzemelerini kontrol eder.

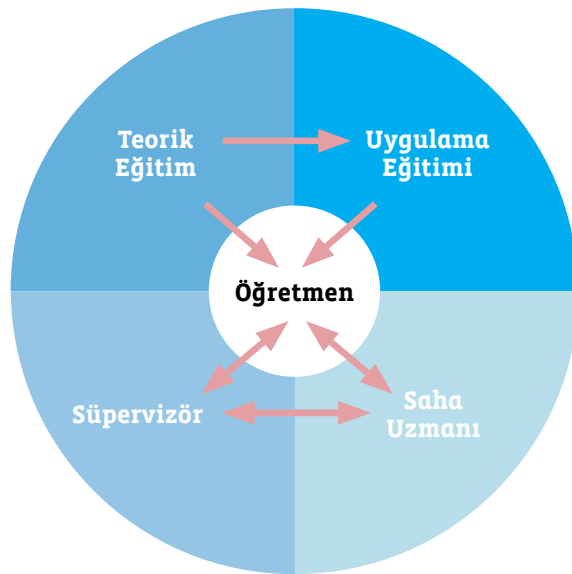
Program uygulama yapısında hizmet içi desteğin bir diğer sağlayıcısı da saha uzmanlarıdır. Saha uzmanları uzun yıllardır Yaz Anaokulları'nda gerek öğretmen gerekse süpervizör olarak çalışmış, OEP uygulamaları konusunda zengin bilgi ve deneyim sahibi kişilerdir. Saha uzmanlarının sorumlu olduğu süpervizörler vardır. Öncelikle ve sıklıkla bu süpervizörlerle çalışırlar. Süpervizörler, yukarıda belirtilen görev ve sorumluluklarını saha uzmanlarının yönlendirmeleri doğrultusunda gerçekleştirirler. Saha uzmanı süpervizörün haftalık yapacağı sınıf gözlemlerini belirler, öğretmene geri bildirim verme sürecini gözlemler ve öğretmenle birebir çalışması üzerine süpervizöre geri bildirim verir. Saha uzmanı süpervizörün OEP'e yönelik gözlem ve geri bildirim verme becerisini pekiştirir. Böylece, öğretmenlere süpervizörler tarafından sağlanan hizmet içi destek, aynı zamanda süpervizöre de saha uzmanı tarafından sağlanmış olur. Saha uzmanı ve süpervizör, süpervizörün sorumlu

olduğu uygulama sınıflarında bir araya geldikleri için, zaman zaman saha uzmanı da öğretmen uygulamalarını gözlemler ve öğretmene geri bildirim verir. Dolayısıyla öğretmenlerin Yaz Anaokulları uygulaması boyunca pedagojik ihtiyaçları süpervizör ve saha uzmanlarınca desteklenmiş olur.

Özetle, OEP uygulama yapısı; teorik ve pratik eğitimleri kapsayan eğitici eğitimi ile Yaz Anaokulları öncesinde başlayıp uygulama sürecinde süpervizörlerin öğretmenlerle, saha uzmanlarının da hem süpervizör hem de öğretmenlerle birebir çalışmasını içeren bir hizmet öncesi ve hizmet içi destek sistemi çerçevesinde ilerletilir (bkz. Şekil 1). Bu sistem, süreç boyunca öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlarda günlük düzenli geri bildirim sunarak OEP uygulama becerilerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlarken, kaliteli ve etkili bir erken müdahale programında var olması gereken temel ilkelerden "düzenli hizmet içi destek ile kaliteli kadro garantisini" sağlamayı hedefler (Reynolds, 1998).

Şekil 1: Okul Öncesi Eğitim programı Uygulama Yapısı

OEP Uygulama ve Destek Sistemi

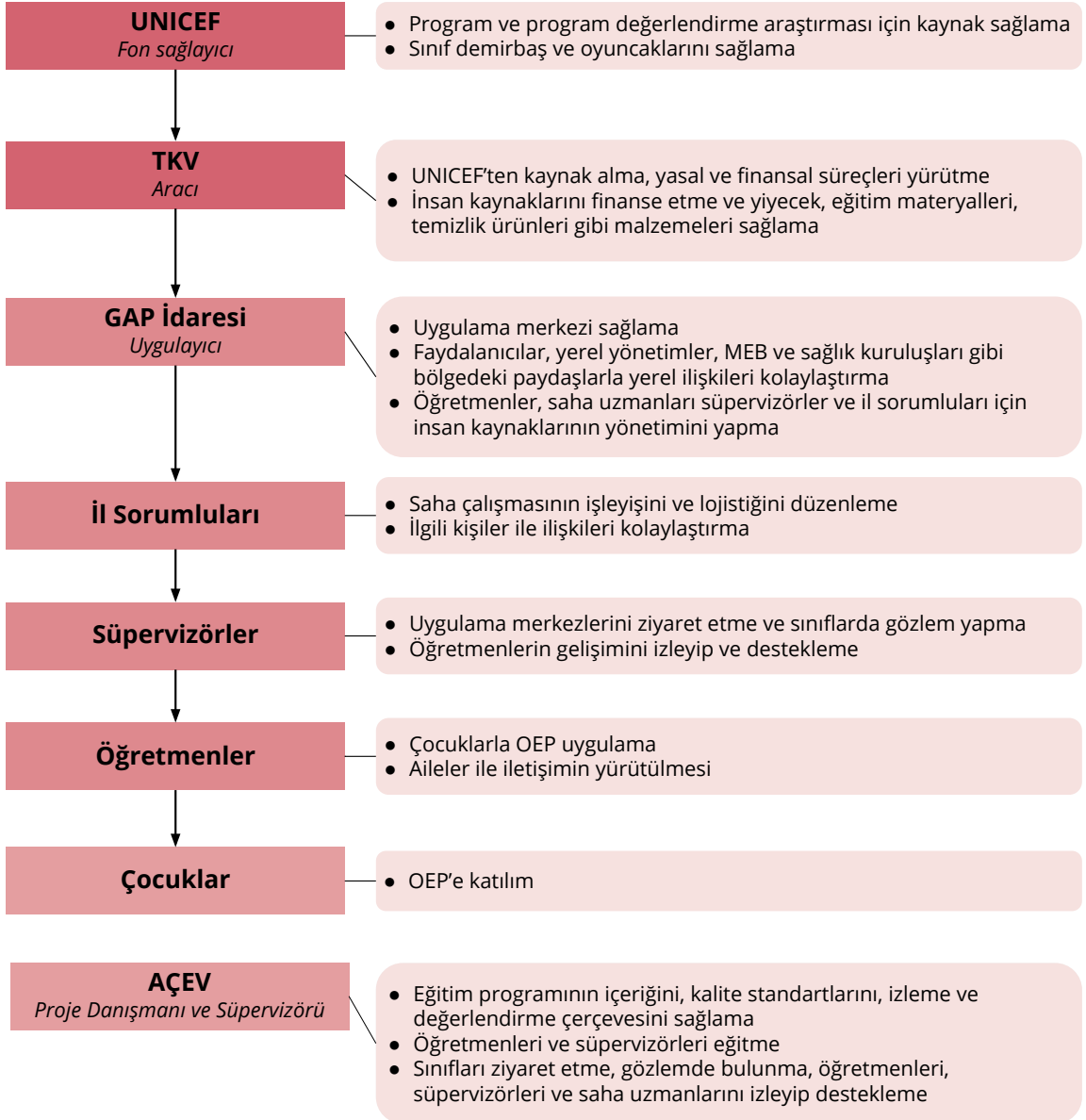


2.4. 2017 YAZ ANAOKULLARI UYGULAMASI

Her çocuğun potansiyelinin en üst seviyesine erişebilmesi için erken yaşlardan başlayarak eğitim yoluyla desteklenmesi ve tüm çocuklar için fırsat eşitliği sağlanması gerekir. Yaz Anaokulları, GAP İdaresi Başkanlığı tarafından UNICEF ve TKV'nin kolaylaştırıcılığında yürütülen

“Suriyeli ve Türk Çocukların Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerine Erişiminin Desteklemesi” projesinin “Erken Çocukluk Eğitimi” bileşeni kapsamında uygulanmıştır. Bu uygulama ile elverişsiz sosyoekonomik koşullarda yaşayan ve okul öncesi eğitime erişimi kısıtlı olan Suriyeli çocuklar ve Bölge çocuklarına gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarına destek olabilecek bir erken müdahale programı olan Okul Öncesi Eğitim Programı (OEP) ulaştırılmıştır. Şekil 2, farklı ortakların programın uygulanmasına nasıl katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Şekil 2: Programın Uygulama Ortakları ve Rollerini



Yaz Anaokulu Programının sahada verimli bir şekilde uygulanmasına yönelik unsurların birçoğunu sağladıkları için GAP yönetimi ile iş birliği yapmak önemli olmuştur. İlk olarak, GAP yönetimi ya erken çocukluk sınıfı biçiminde olan ya da erken çocukluk alanlarına dönüştürülebilecek yerler sağlamıştır. Bu yerler çoğunlukla ÇATOM'larda (GAP'ın sahip olduğu Çok Amaçlı Topluluk Merkezleri), okullarda (yaz aylarında kullanılmayan sınıflarda) veya belediyelere ya da benzer kurumlara ait diğer boş alanlarda yer almaktaydı. Bir devlet kurumu olarak GAP yönetimi, program uygulamasına yer bulmak için Millî Eğitim Bakanlığı veya belediyelerle iletişime geçmiştir. Bu unsur, programın hem uygulanması hem de sürdürülebilirliği için çok önemlidir. İkincisi, GAP programın yüksek kalitede uygulanması için ihtiyaç duyulan insan kaynağını sağlamıştır. Erken çocukluk öğretmenleri, süpervizörler, destek personeli, program görevlileri, AÇEV'in program standartlarında açıklanan yaz anaokulu programının ana aktörleri olmuş ve GAP, bu personeli ayarlamış ve program boyunca bütün ödemelerini yapmıştır. Programın uygun hedef kitleye ulaşması için gerekli olan en hayati bileşenler GAP'ın bu alandaki geniş bilgi birikimi, iletişim ağı ve tecrübesidir. Bu, programın hem Suriyeli hem de Bölge topluluklarında en dezavantajlı ailelere ulaşmasını sağlamıştır.

2.4.1. Program Gerekçesi ve Hedefleri

Türkiye'de çocukların okul öncesinde okullulaşma oranı yaş grupları ve bölgelere göre büyük farklılıklar göstermektedir. Yüzde 20 ile 40 arasında 4-5 yaş okullulaşma oranının saptandığı Güneydoğu Anadolu bölgesi, Türkiye genelinde okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalanmada diğer bölgelere göre dezavantajlı bir konumdadır (ERG, 2017). Sınır bölgesi olması sebebiyle Suriyeli mültecilerin yoğunlukla göç ettiği bu coğrafyanın demografik yapısı son yıllarda Bölge halkı ile beraber Suriyeli halkı da içerecek şekilde değişmektedir. Gerek okul

öncesi eğitim hizmetlerine erişimlerinin kısıtlı olması, gerekse yaşadıkları çevrenin sosyoekonomik koşulları, bu bölgede yoksul hanelerde yaşayan Suriyeli çocukların ve Bölge çocuklarının gelişimi ve ilkökula hazır olma süreçlerini risk altına almaktadır. Bu durum, ilkökul öncesinde nitelikli bir okul öncesi erken müdahale programının bu coğrafyanın çocuklarına ulaştırılmasını gerektirmektedir.

Yaz Anaokulları ile Güneydoğu Anadolu bölgesinde dezavantajlı koşullarda yaşayan Suriyeli çocuklara ve Bölge çocuklarına, erken çocukluk gelişim alanlarını destekleyecek ve ilkökula hazır bulunuşluklarını artıracak nitelikli bir okul öncesi eğitim hizmetinin müdahale programı çerçevesinde ulaştırılması hedeflenmiştir. Program daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim hizmetinden yararlanmamış ve 2017 Eylül ayı itibarı ile ilkökula başlayacak düşük gelirli Suriyeli ve Bölge ailelerin 5-6 yaş grubu çocuklarına ulaşarak OEP erken müdahale programı ile çocukların gelişiminde koruyucu faktörleri artırmak ve ilkökula hazır bulunuşluklarını desteklemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda programın temel hedefi, çocukların gelişimini bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım alanlarında destekleyerek ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması olmuştur. Programın bu bağlamda bir alt hedefi de içerik ve uygulama dili Türkçe olan OEP programı ile çocukların Türkçe dil edinimlerinin ve dil becerilerinin desteklenmesi olmuştur. Bu çerçevede toplumsal hedef ise, elverişsiz sosyoekonomik şartlarda büyüyen çocukların gelişimlerini hayatın ilk yıllarında destekleyerek ilkökula başlangıçta sahip oldukları bilgi ve becerileri eşit bir düzeye getirebilmek için fırsat eşitliği sağlamak olmuştur.

2.4.2. Hedef Kitleye Ulaşım

Yaz Anaokulları'nın hedef kitlesini Suriyeli çocuklar ve ev sahibi topluluklardaki Bölge çocukları oluşturmuştur. Suriyeli çocuklar, Suriye doğumlu olup Türkiye'ye göç etmiş veya Suriyeli ailelerin göç sonrası Türkiye'de doğmuş çocuklarıdır. Bölge çocukları ise, Türkiye sınırları içerisinde doğup büyümüş, programın uygulandığı il ve ilçelerde yaşayan çocuklardır. Yaz Anaokulları'na kayıt esnasında alınan bilgilere göre, Suriyeli çocukların neredeyse tamamının ana dili Arapça, Bölge çocukların ise Türkçe veya Kürtçedir.

Programın öncelikli ihtiyaç sahiplerine ulaştırılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda programa katılacak çocuklar Tablo 5'te belirtilen kriterlere göre seçilmiştir.

Tablo 5: Yaz Anaokulları Hedef Kitle Kriterleri

Yaz Anaokulları'na Kaydolan Çocukların Özellikleri	
1	Ocak 2011 ile Şubat 2012 yılları arasında doğmuş 5-6 yaş grubu çocuklar.
2	Ebeveyn beyanına göre Eylül 2017 itibarıyla ilkokula başlayacak çocuklar ⁵ .
3	Daha önce kurum temelli veya ev temelli herhangi bir erken çocukluk eğitimi hizmetinden yararlanmamış çocuklar.
4	Toplam hane geliri en fazla 1400 TL olan hanelerden gelen çocuklar ⁶ .

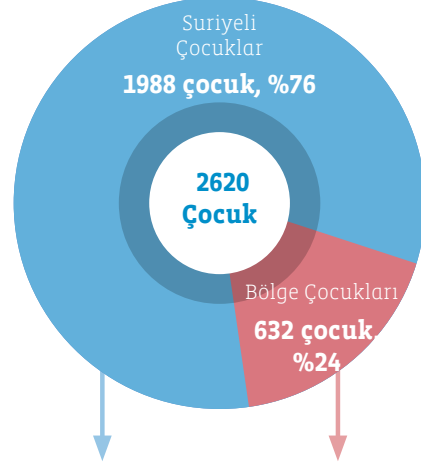
Yaz Anaokulları'na kayıt yaptıran toplam çocuk sayısı 2.620, 10 haftalık programı tamamlayan çocuk sayısı ise 2.405'tir. Programı tamamlayan Suriyeli çocukların sayısı 1.988, Bölge çocuklarının sayısı ise 632 olmuştur. Böylece programın tümüne katılan çocukların %76'sını Suriyeli çocuklar, %24'ünü de Bölge çocukları oluşturmuştur. Ulaşılan

- 5 "İlkokula başlayacak çocuklar", kayıt sırasında ilgili ailenin verdiği açıklamaya göre Eylül 2017'den itibaren ilkokula gönderilecek olan çocukları ifade eder. Bununla birlikte, programa dâhil edilen çocuklar program tamamlandıktan sonra takip edilmediğinden, bu kriterler, yalnızca çocuğun Yaz Anaokulu'na kayıt olduğu sırada ilgili ebeveynlerin ifadelerine göre değerlendirilmiştir.
- 6 2017 yılı için asgari geçim seviyesi 1400 TL olarak kabul edilmiştir.

hedef kitlenin sayıları ve programa kayıt için gözetilen dört kriter doğrultusundaki temel özellikleri Şekil 3'te belirtilmiştir.

Şekil 3: Sayılar ve Özellikleriyle Ulaşılan Hedef Kitle

Yaz Anaokulları'na Katılan Çocuklar



Düşük sosyoekonomik düzey
Dezavantajlı çevre şartları
Eğitim hizmetlerinden yararlanmamış çocuklar
3 ay sonra (2017 Eylül) ilkokula başlayacak çocuklar

2.4.3. Uygulama Sahası

Yaz Anaokulları 3 Temmuz 2017 tarihinde başlamış, 8 Eylül 2017 tarihinde sona ermiştir. Haftanın 5 günü gerçekleştirilen ve 10 hafta süren, toplam 50 günlük Yaz Anaokulu uygulaması 2.620 çocuğa ulaşmıştır. Yaz Anaokulları, aşağıdaki Şekil 4'te belirtilen Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 9 ilde ve Hatay'da gerçekleşmiştir. Her bir ilin il merkezi ve belirli ilçelerinde toplam 140 Yaz Anaokulu sınıfı oluşturulmuştur. On ildeki bu 140 sınıf, programın uygulayıcısı GAP İdaresi Başkanlığı'nın alt yapı desteğiyle, bölgede faaliyet gösteren bölge idareleri, kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarına bağlı etkinlikler yürüten çocuk oyun odaları/anasınıflarında açılmıştır. Bu doğrultuda sınıfların açıldığı kurumlar; Çok Amaçlı Toplum Merkezleri (ÇATOM), Aile Destek Merkezleri (ADEM), Halk

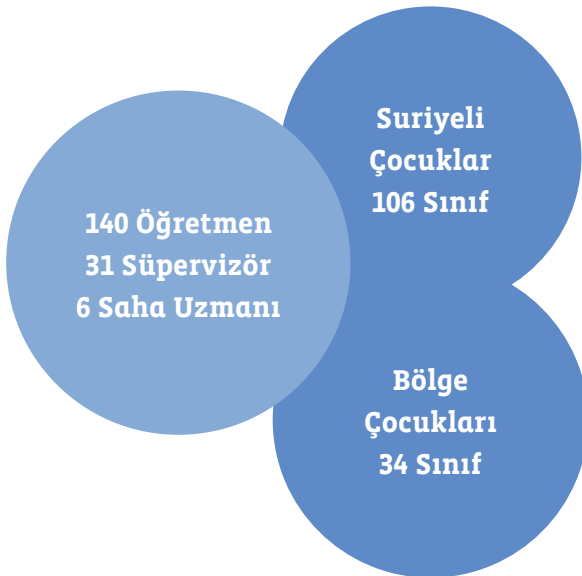
Eğitim Merkezleri, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları, belediyeler, Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı merkezler ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullar veya anasınıflarından oluşmuştur. Yüz kırk sınıfın Yaz Anaokulu uygulaması için gereken fiziksel donanımı ve malzemeleri UNICEF tarafından sağlanmıştır.

GAP, programın uygulanması ve planlanması sırasında programın başarısını getiren birçok farklı organizasyona yer vermiştir. Programın uygulanması için ÇATOM'lardaki kendi alanlarını (GAP'ın sahip olduğu Çok Amaçlı Toplum Merkezleri) sunmanın yanı sıra, sınıflarını kullanmak için Millî Eğitim Bakanlığı ile de (hem il hem de Bakanlık düzeyinde) iş birliği yapmıştır. GAP ayrıca kullanımda olmayan alanların program için kullanılmasını sağlamak üzere birçok ildeki valilik ve belediyelerle çalışmıştır.

Suriyeli çocuklar için 106 sınıf, Bölge çocukları için ise 34 sınıf açılmıştır. Her bir sınıftaki çocuk sayısı 18 ile 22 arasında değişmiştir. Projedeki sınıf sayısına eşit olarak 140 öğretmen buralarda çalışmıştır. Toplamda 31 süpervizör ve 6 saha uzmanı 140 sınıf/öğretmen için program boyunca destek sağlanmıştır.

Şekil 4: Yaz Anaokulları Uygulama Sahası, Sınıf ve Kadro Sayıları

Uygulama Sahası, Sınıf ve Kadro Sayıları



2.4.4. Uygulama Dili

“Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Yapısı” başlığı altında aktarılan hizmet öncesi eğitim programı belirtildiği şekliyle uygulanmıştır. Ancak çocukların Türkçe dil edinimini ve becerilerini desteklemek olarak belirlenen alt hedef doğrultusunda, çocukların sınıflarda ana dillerini kullanacakları öngörüldüğünden programdaki öğretmenlerin çift dilli öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Çift dilli öğretmenler beyana ya da dil yeterliliği mülakatlarına göre seçilmiş ve işe alınmıştır.

İçeriği ve uygulama dili Türkçe olan OEP, Yaz Anaokulları boyunca Türkçe uygulanmış, öğretmenler ihtiyaca göre zaman zaman çeviri yaparak çocukların sınıfa uyum sağlamalarını ve program etkinliklerine katılımlarını kolaylaştırmışlardır. Ancak OEP dil kurgusuna göre, program dili Türkçeden çocukların ana diline yapılan çeviriler 1. haftadan 10. haftaya kadar giderek azaltılmış ve Türkçenin kullanımı artırılmıştır. Dolayısıyla, gerek Suriyeli çocukların gerekse Bölge çocuklarının Türkçe öğrenme sürecine yumuşak geçiş yapabilmeleri ve Yaz Anaokulları'na uyum sağlayabilmeleri adına, öğretmenlerin

Uygulama İlleri	Sınıf Sayısı
Hatay	47
Şanlıurfa	20
Mardin	21
Gaziantep	14
Kilis	13
Siirt	7
Diyarbakır	6
Şırnak	4
Adıyaman	3
Batman	3
10 İl	140 Sınıf

çift dilli olup ihtiyaca göre çocukların ana dilinde çeviri yapmaları ve özellikle Suriyeli çocuklar için belirli zaman dilimlerinin ana dilde uygulanması gerekmiştir.

Çocukların ihtiyaç duyduğu zamanlarda öğretmen tarafından sağlanan çevirilerin, çocukların Türkçe öğrenme süreçlerine ana dillerindeki yani farklı bir dildeki becerilerinin aktarımını kolaylaştıracağı, bu diller arası beceri aktarımlarının da Türkçe öğrenmelerini destekleyeceği düşünülmüştür (Cummins, 2005).



3

DEĞERLENDİRME METODOLOJİSİ

Raporun bu bölümünde; değerlendirmenin amacı, yöntemsel tasarımı, örneklem, araçlar, veri toplama ve veri analizi ve örnekleme ilişkin demografik bilgiler aktarılacaktır.

UNICEF tarafından finanse edilen değerlendirme, bağımsız bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. OEP müdahalesi içeriğini ve müdahalenin uygulanması için teknik desteği sağlayan ortak AÇEV, değerlendirmeyi yönetmesi için erken çocukluk eğitimi alanından bir akademisyen/araştırmacı ile anlaşmıştır. Anlaşmalı araştırmacı, katılan ortaklar ve kurumların dışında kalarak, değerlendirme boyunca bağımsız olarak ilerlemiştir. Araştırmacı, değerlendirme raporunu tüm ortak kurumlarla paylaşmış ve her bir kurumdan gelen revizyon taleplerini karşılamıştır.

3.1. AMAÇ

Değerlendirmenin temel amacı bir müdahale programı olarak Yaz Anaokulları'nın çocukların gelişimi üzerindeki kısa vadeli etkilerinin incelenmesiydi. İlkokula hazır bulunuşluğu özellikle daha yakından etkileyen 3 erken çocukluk gelişim alanında çocukların nasıl seyir ettiği değerlendirilmiştir (Bkz. Şekil 5). Bu doğrultuda değerlendirmenin üç alt amacı ve her bir alanda test edilen ilgili hipotezler aşağıda sıralanmıştır. Normal EÇE programları için aşağıdaki hipotezlerin oluşturulmasını sağlayan kanıtlar, Perry School Projesi, Chicago Ebeveyn-Çocuk Merkezi Modeli, Abecedarian Projesi ve Head Start gibi yaygın olarak bilinen müdahalelerin, bu müdahaleleri alan çocukların erken gelişimdeki ilerleme ve iyileşme puanlarının müdahalede bulunulmayan çocuklara kıyasla çok daha iyi olduğunu gösteren değerlendirme sonuçlarından gelmektedir.

Amaç 1: Yaz Anaokulları OEP uygulamasının, çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek.

Hipotez 1: Yaz Anaokulları'na katılan çocukların bilişsel gelişim skorları, programa katılmayan çocuklardan yüksek olacaktır.

- Okul Öncesi Sayısal Beceriler
- Okul Öncesi Sözel Beceriler

Amaç 2: Yaz Anaokulları OEP uygulamasının çocukların Türkçe dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek

Hipotez 2: Yaz Anaokulları'na katılan çocukların Türkçe dil gelişimi skorları, programa katılmayan çocuklarınkinden yüksek olacaktır.

- Alıcı Dil Becerileri
- İfade Edici Dil Becerileri

Amaç 3: Yaz Anaokulları OEP uygulamasının çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek

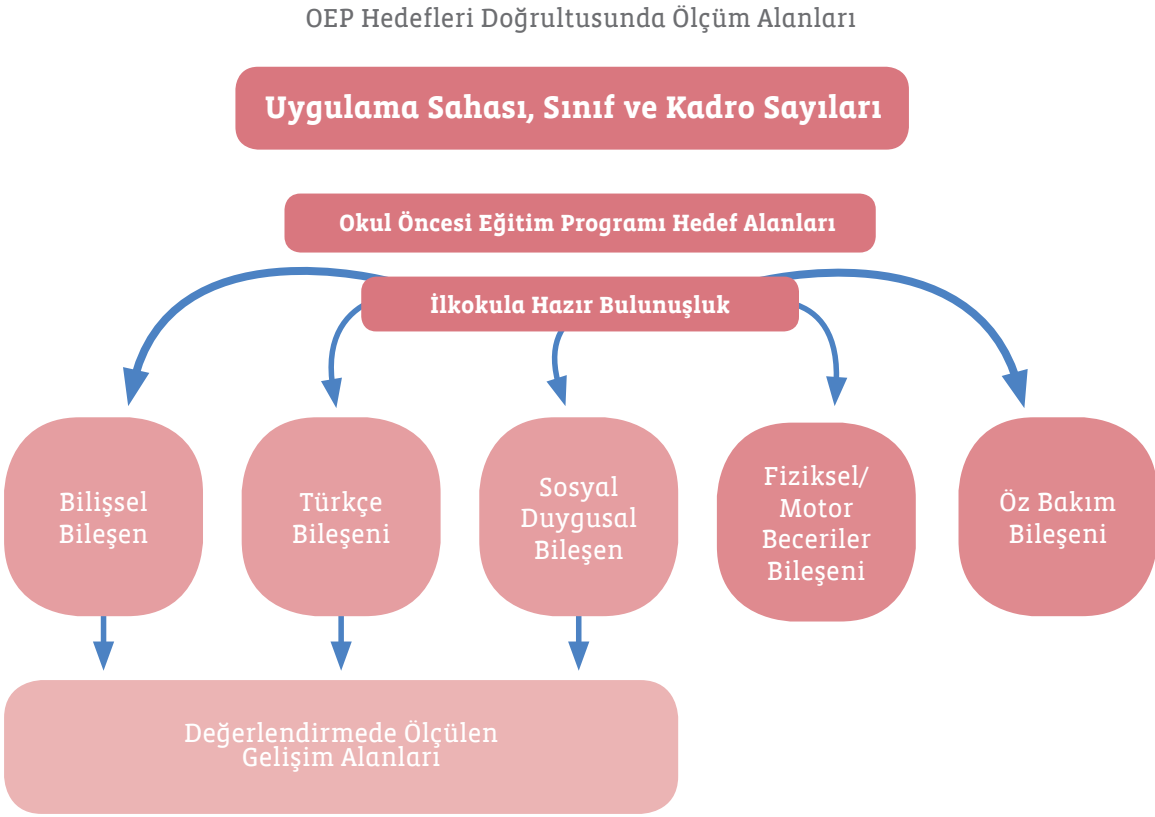
Hipotez 3a: Yaz Anaokulları'na katılmayan çocukların duygu düzenleme konusunda yaşadığı sorunlar, programa katılan çocuklarınkinden daha fazla olacaktır.

- Duygu Düzenleme Becerileri

Hipotez 3b: Yaz Anaokulları'na katılan çocukların sosyal yetkinlik skorları program başından program sonuna yükselecek, davranış sorunları skorları düşecektir.

- Sosyal Yetkinlik Becerileri
- Davranış Sorunları

Şekil 5: Yaz Anaokulları Ölçüm Alanları



3.2. TASARIM

Değerlendirme tasarımı, kontrol gruplu ön test - son test yarı deneysel modeldir. Bu modelde, müdahale programına katılan çocuklar ile aynı yaş grubu ve benzer sosyoekonomik özelliklere sahip ancak programa katılmayan çocuklar arasındaki gelişimsel farklar karşılaştırılır ve incelenir. Değerlendirme tasarımında, *müdahale grubu çocukları* Yaz Anaokulları'na katılan, *kontrol grubu çocukları* ise Yaz Anaokulları'na katılmayan çocuklardan oluşmuştur. Müdahale ve kontrol grubu, karşılaştırma yapılan iki ana grubu oluştururken her bir grup içerisinde Suriyeli çocuklar ve Bölge çocuklarının karşılaştırmaları yapılacak şekilde bir tasarım da kurgulanmıştır. Değerlendirmenin bağımsız değişkenleri kontrol ve müdahale grupları, bu gruplar içerisindeki Suriyeli çocuklar ve Bölge çocukları, bağımlı değişkenleri ise ayrı ayrı ölçülen gelişim alanları ve her alanın alt becerileridir.

Değerlendirmenin özellikle kontrol grubunu da içerecek şekilde kurgulanmış olması iki sebepten dolayı önemsenmiştir. (1) Erken çocukluk yıllarında çocukların oldukça hızlı gelişim gösterdiği bilindiğinden, kontrol grupsuz bir değerlendirmede çocukların gösterdiği gelişimin Yaz Anaokulları OEP uygulamasından mı yoksa doğal yaş gelişim özelliklerinden ve olgunlaşmaktan mı kaynaklanmış olduğunun net bir şekilde ortaya konamayacağı düşünülmüştür. Hedef kitledeki çocukların bilişsel gelişimleri ve sosyal duygusal gelişimleri yaşadıkları çevrede, Türkçe dil gelişimleri de Türkiye toplumunda yaşamaları itibariyle her şeyden bağımsız az veya çok gelişecektir. Bu gelişimin etkin belirleyicileri ve oranı ancak kontrol grubu ile karşılaştırıldığında tespit edilebilir. Dolayısıyla kontrol grubu ile doğal gelişimden farkların ayrıştırılması hedeflenmiştir. (2) Yaz Anaokulları OEP uygulamasına katılan ve katılmayan çocukların karşılaştırılabilmesi, katılanların

katılmayanlara kıyasla ne denli bir gelişim gösterdiğinin ortaya konmasının, bu programın yaygınlaştırılabilmesine ve tekrarlanmasına güçlü bir bilimsel dayanak oluşturacağı düşünülmüştür. Bununla birlikte, programın gelecekte yaygınlaştırılabilmesi ve tekrarlanabilmesi için mevcut alternatif programlarla etki karşılaştırmalarının yanı sıra bu programların maliyeti de göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim ulusal ve uluslararası düzeyde yaygınlaştırılan benzer erken çocukluk müdahale programlarının değerlendirme çalışmaları çoğunlukla kontrol grupları ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla kontrol grubu ile uzun vadede programın yaygınlaştırma politikalarına ilişkin girdi sağlanması hedeflenmiştir.

Kontrol grubu ön testleri Yaz Anaokulları başlamadan 3 gün önce, müdahale grubu ön testleri ise programın 1. haftasının ilk üç gününde tamamlanmıştır. Örneklemi oluşturan çocukların, Eylül ayının ikinci haftası Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda düzenlenen uyum haftasına katılacaklarının öğrenilmesinden ve bu durumun OEP program takvimi ve son test takvimi ile yarattığı çakışma neticesinde, 10 haftalık OEP, araştırma sınıflarında 9 hafta uygulanmıştır. Müdahale grubu

çocukları 9. haftayı tamamladıktan sonra test edilmiştir. Çocukların testleri, 10. haftanın ilk 3 gününde sabah ilkokula uyum programına katılmadan önce veya öğlen saatlerinde uyum programından döndükten sonra yapılacak şekilde ayarlanmıştır. Dolayısıyla müdahale grubu çocukları 9 haftalık OEP katılımları üzerinden değerlendirilmiştir. Bu durumda kontrol grubu son testleri 9. haftanın son üç gününde, müdahale grubu son testleri ise 10. haftanın ilk üç gününde tamamlanmıştır. Böylece iki grup için de ön test - son test aralığı Temmuz ile Eylül ayları arasındaki 9 hafta olmuştur. Değerlendirme tasarımı Şekil 6'da anlatılmıştır.

Değerlendirmenin metodolojisi, elde edilen sonuçların 9 haftalık müdahale programının kısa vadeli etkileri olması açısından sınırlıdır. Bu değerlendirme ile çocukların elde ettikleri kazanımları uzun vadede ne denli sürdürebilecekleri ve örgün öğretim sistemine ne denli taşıyabileceklerini öngörmek ya da hesaplamak mümkün değildir. Uygulamanın kısa sürmesi, dolayısıyla değerlendirme, uzun vadede çocukların kazanımlarının çevresel sürdürülebilirliğine ilişkin öngörülerini sınırlandırmaktadır.

Şekil 6: Yaz Anaokulları Değerlendirme Tasarımı

Değerlendirme Tasarımı			
	Ön Test (Temmuz)	Yaz Anaokulları (45 gün)	Son Test (Eylül)
Müdahale Grubu Suriyeli Çocuklar & Bölge Çocukları	0	X	0
Kontrol Grubu Suriyeli Çocuklar & Bölge Çocukları	0		0

9 Hafta



3.3. ÖRNEKLEM

Değerlendirmenin örneklemini, müdahale grubu ve kontrol grubu içerisinde iki kategori olarak hedef kitle olan Suriyeli çocuklar ve Bölge çocukları oluşturmuştur. Sahada yer alacak insan kaynağı sayı bakımından fazla olacağı için, programın gerçekleştiği 10 ilden mesafe olarak birbirine yakın olan üç il, Mardin, Diyarbakır ve Şanlıurfa olarak belirlenmiş ve bu illerden örneklem seçilmiştir. Geniş bir testör ekibi, il değerlendirme koordinatörleri ve saha destek üyeleriyle bölgedeki 10 farklı uygulama ilinde çalışılması, değerlendirme ekibinin denetimini ve test koşullarının düzenlenmesini imkânsız kılacaktı.

Dolayısıyla, birbirine yakın olan bu üç il lojistik nedenlere bağlı olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda, değerlendirme illerindeki müdahale grubu çocukları bu şehirlerin merkezinde ve/veya ilçelerinde açılan Yaz Anaokulları sınıflarından, kontrol grubu çocukları da bu okulların çevrelerinde yaşayan Yaz Anaokulları'na katılmayan çocuklardan oluşturulmuştur. Müdahale ve kontrol gruplarında test edilen çocuk sayısı, çocukların değerlendirme için örnekleme alınmadığı, ancak programa katıldığı uygulama sınıflarının geri kalanının istatistiksel temsiliyi yapmak için gereken asgari çocuk sayısının üzerindeydi. Bu nedenle, değerlendirmede test edilen çocuk sayısı, değerlendirme için örneklenmemiş ancak programa katılan çocukların geri kalanı için güvenilir bir tahminde bulunmada istatistiksel olarak yeterliydi.

Yaz Anaokulları başlamadan bir hafta önce öğretmenler tarafından yapılan saha tarama sürecinde programa katılacak çocuklar hedef kitle kriterlerine göre belirlenmiş ve OEP sınıflarına kayıtları yapılmıştır. Dolayısıyla saha tarama süreci neticesinde program sınıfları Yaz Anaokulları başlamadan önceden oluşturulmuştur. Müdahale grubu örneklemini, rassal küme örnekleme ile program sınıflarından oluşturulmuştur (Şimşek, 2012). Program sınıfları küme olarak düşünülmüş ve yeterli sayıda müdahale

grubu örneklemini oluşturacak kadar program sınıfı değerlendirme illerinden rastgele belirlenerek örnekleme dâhil edilmiştir.

Müdahale grupları belirlendikten sonra kontrol grubu seçilmiş ve oluşturulmuştur. Saha tarama süreci sonunda program sınıflarının (yani müdahale/kontrol grupları) kayıt kotası dolduktan sonra müdahale grubu kümelerinin/sınıflarının olduğu mahallelerden katılımcılar ile "eşleştirme yöntemi" yoluyla kontrol grupları oluşturulmuştur. Okul ve sınıf ortamlarında yapılan eğitim araştırmalarında kişilerin gruplara (müdahale - kontrol) yansız dağıtılmasının etik açıdan çoğunlukla imkânsız olması sebebiyle, önceden oluşmuş/oluşturulmuş grupların birbiriyle aynı özelliklere sahip olmasının sağlanması, değerlendirme bulgularının temsiliyeti (dolayısıyla yarı-deneysel tasarımdaki çalışmalarda değerlendirmenin bilimsel niteliği) için oldukça önemlidir (Stuart ve Rubin, 2008). Bu araştırmada da örneklemin iki grubu oluşturulurken, çocuk gelişimini etkileyen temel faktörler açısından birbirine denk olmaları gözetilmiştir. Kontrol grubu çocukları müdahale grubu oluştuktan sonra eşleştirme yöntemi ile belirlenmiştir. Müdahale grubunun oluşturulduğu mahallelerde ebeveynlerin beyanına göre Yaz Anaokulları'na katılmayacak olan çocuklara ulaşılmış ve bu çocuklardan Tablo 5'te belirtilen hedef kitle kriterlerinin tümünü karşılayanlar belirlenerek gönüllülük esas ve veli izniyle değerlendirmenin kontrol grubunu oluşturmuştur. Özetle, ilk müdahale grupları ve dolayısıyla sınıflar, çocuklarını program sınıflarına kaydettirme isteklerini dile getiren ilgili ebeveynlere ulaştırılmasıyla oluşturulmuştur. Daha sonra, çocuklarını programa kaydettirmek istemeyen ebeveynlerin çocukları ile de kontrol grupları oluşturulmuştur.

Bir örneklemden toplanacak verilerin genel popülasyondaki değişimi/gelişimi güçlü bir şekilde temsil edebilmesi için bütün illerdeki uygulama sınıflarında programa katılan çocukların sayısı baz

alınıp çeşitli istatistiksel yöntemlerle gerekli olan minimum örneklem sayısı belirlenir⁷. Örneklem temsiliyetinin %80 güven aralığında olabilmesi için müdahale ve kontrol grubunun minimum örneklem sayısı Suriyeli çocuklar için 151, Bölge çocukları için ise 127 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme için tüm test verileri toplanıp analiz edilen Suriyeli çocuk sayısı kontrol grubunda 183, müdahale grubunda 190; Bölge çocuğu sayısı ise kontrol grubunda 170, müdahale grubunda 168'dir. Örneklem sayısı, 136 program sınıfındaki 2405 çocuğun değişimini/gelişimini güvenilir bir şekilde yansıtip temsil edebilecek bir sayıdır. Müdahale grubunda 358 ve kontrol grubunda 353 çocuk ile değerlendirmeye toplamda 711 çocuk katılmıştır. Böylece tüm örneklemde, Suriyeli çocukların oranı %52,5, Bölge çocuklarının oranı ise %47,5 olmuştur (bkz. Tablo 6).

Tablo 6: Örneklem Boyutu

Değerlendirme Örneklemi Sayıları				
		Suriyeli Çocuklar	Bölge Çocukları	Toplam
Kontrol Grubu	Sayı	183	170	353
	%	51,8	48,2	
Müdahale Grubu	Sayı	190	168	358
	%	53,1	46,9	
Toplam	Sayı	373	338	711
	%	52,5	47,5	

Değerlendirme illerine göre örneklem sayısı dağılımında ise, Mardin'de 474 çocuk (Kontrol grubu: 239 / Müdahale grubu: 235), Diyarbakır'da 180 çocuk (Kontrol grubu: 87 / Müdahale grubu: 93), Şanlıurfa'da 57 çocuk (Kontrol grubu: 27 / Müdahale grubu: 30) değerlendirmeye katılmıştır. Kontrol ve müdahale gruplarının karşılaştırılabilirliği ile ilgili kanıtlar raporun dördüncü bölümünde "Demografik Veriler" başlığı altında detaylı olarak verilmektedir.

7 Rapor boyunca "hedef kitle" terimi, tüm uygulama illerinde program sınıflarına katılan tüm çocukları ifade eder.

3.4. ETİK HUSUSLAR

Değerlendirme gruplarının örneklenmesinde dikkate alınan etik kaygılara baktığımızda, müdahale grubunun bir parçası olmanın ölçütleri, ebeveynlerin programa ilgi göstermesi ve yaz anaokuluna kayıt için çocuk adına rıza vermesi iken kontrol grubunun parçası olmanın ölçütleri ebeveynin programa ilgi duymaması ama çocuk adına rıza göstermesidir. Her iki durumda da, hedef çocukların, değerlendirmenin ulaşmak istediği hedef kitleden çocuklar olarak tanımlanması için, Tablo 5'te tarif edilen, ön koşul kriterlere/özelliklere uyan çocuklardan seçilmesi sağlanmıştır. Ebeveynlerin programa ilgi göstermeyişi ve rızalarının olmayışı nedeniyle müdahale kontrol grubuna uygulanmamıştır. Bununla birlikte, kontrol grubunun velileri, çocuklarını yazdırabilsinler diye yeni okul döneminin başında mahallelerindeki ilkökul hizmetleri hakkında bilgilendirildiler.

İki grup için de değerlendirmeye katılım, gönüllülük esasına (yani ebeveynlerin çocukları adına rızasına) dayanmıştır. Ebeveynlere, değerlendirmenin amacı ve kapsamını, toplanan çocuk verilerinin gizliliğini, değerlendirmenin bir parçası olmanın yaratacağı potansiyel riskleri, toplanan verilerin daha sonra nasıl imha edileceğini, çocuklarını istedikleri zaman bir neden belirtme zorunluluğu olmaksızın değerlendirmeden çekebileceklerini, değerlendirmeden elde edilen verilerin nerede ve ne amaçlarla kullanılacağını ana dillerinde açıklayan bilgilendirilmiş ebeveyn onay formu verilmiştir. Okuryazar olmayan ebeveynler için form, testör tarafından ebeveyne okunmuştur.

Hem ön test hem de son test tamamlandıktan sonra iki gruptaki çocuklara da ebeveynlere de teşvikler verilmiştir. Teşviklerle kişilerin değerlendirmeye katılımlarının tanınması ve takdir edilmesi amaçlanmıştır. Sırasıyla, çocuklar ve anneler için bir çift kıyafet ve

elbise, ev için havlu ve diğer kişisel hijyen malzemeleri ve program sonunda da her bir çocuğa yaklaşmakta olan ilkokul başlangıcı için hazırlanan okul çantası seti verilmiştir. Okul çantasının içinde pastel boyalar, defterler, kalemler, silgiler, boyama kitabı vb. bulunmaktadır.

Annelerden toplanan veriler demografik formları ve doldurdıkları ölçeğe verdikleri yanıtları içermektedir. Çocuklardan elde edilen veriler ise her çocukla bireysel oturumlarda toplanan çeşitli ölçek formlarına verdikleri yanıtları içermektedir. Tüm veriler yazılı çıktı şeklindeki formlar üzerindedir ve sahadaki eğitimli testörler tarafından toplanmıştır. Anneleri ve çocukları isimleri/soyadları ile dizinlemek yerine, her anne ve çocuğa, dolayısıyla veri formlarına kimliklerini korumak için bir numara verilmiştir. Veri toplama aşaması tamamlandığında, tüm formlar, onları güvenli bir şekilde depolayan ve analiz için kilitleyen araştırmacılara ve test uzmanlarının süpervizörlerine teslim edilmiştir. Formlar sadece araştırmacılar tarafından görülmüş ve sadece analizler için kullanılmıştır. Katılımcıların kimlikleri ve formları hiçbir şekilde üçüncü şahıslarla paylaşılmamış veya üçüncü şahıslara dağıtılmamıştır. Tüm formlar, sel veya yangın gibi dışarıdan gelen risk faktörleri

tarafından zorlanmayacak ve gelecek beş yıl boyunca güvenli bir şekilde kilitli tutulacak şekilde arşivlenmektedir. Bu önlemler veri korumada yüksek standartların teminini sağlamıştır.

3.5. ÖLÇEKLER

Değerlendirme hedefleri doğrultusunda, çocukların 3 hedef gelişim alanında, yani bilişsel gelişim, Türkçe dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında kapsamlı ölçümünü sağlamak üzere 5 ölçek seçilmiş ve kullanılmıştır. Ölçeklerin bazıları, çocukların ilgili gelişim alanında çeşitli becerileri ölçen kendi alt testlerinden oluşmuş ve böylece ilgili alanı değerlendirmeye yönelik çok yönlü bir bakış açısı sağlamıştır (bkz. Tablo 7).

İstatistiksel açıdan geçerlikleri ve güvenilirlikleri kanıtlanmış olan bu ölçekler uluslararası olarak tanınır ve pek çok ulusal ve uluslararası değerlendirme çalışmasına benzer müdahale tasarımlarında kullanılırlar. Bu ölçeklerin yerel bağlamlara uygun olup olmayışı ölçtükleri kavramlarla ilgilidir. Aslında, yerel kültürel bağlamdan bağımsız olarak, bu ölçekler, dezavantajlı çocukların okula hazır bulunuşluklarını gösteren evrensel gelişim kriterlerini

Tablo 7: Ölçekler, Alt Testler ve Uygulama Yapılan Nüfus

Değerlendirme Ölçekleri, Gelişim Alanı ve Ölçülen Alt Alanlar				
	Ölçekler ve Alt Testler	Uygulamanın Hedef Kitle	Müdahale Grubu	Kontrol Grubu
Bilişsel Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> Okul Öncesi Sözel Beceriler Ölçeği Okul Öncesi Sayısal Beceriler Ölçeği 	Çocuklar	✓	✓
Türkçe Dil Gelişimi	<ul style="list-style-type: none"> Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Becerileri İfade Edici Dil Becerileri 	Çocuklar	✓	✓
Sosyal Duygusal Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> Duygu Düzenleme Ölçeği Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Sosyal Yetkinlik Becerileri Davranış Sorunları 	Anne	✓	✓
		Öğretmen	✓	X

karşılama düzeylerini ölçmektedir. Ölçekler yerel bağlamda çocuklar için uygunluklarını engelleyecek, kültürel olarak yanlı bir yapıda değildir. Daha ziyade, yerel bağlamla olan ilgisine bakılmaksızın, örgün öğretim ve okula hazır bulunuşluk için gerekli gelişimsel kriterleri karşılama düzeylerini ölçmekle ilgilidirler.

3.5.1. Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği

Programın çocukların bilişsel gelişim alanındaki etkilerini ölçmek için, ilkokulda okuma-yazma ve matematik becerilerinin kazanılmasına temel oluşturan okuryazarlık-öncesi ve matematik-öncesi becerileri değerlendiren Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler Adato ve Bekman (1989) tarafından Türkçe geliştirilmiş ve AÇEV okul öncesi eğitim programlarının değerlendirme çalışmalarında uzun yıllar kullanılmıştır (Bekman, 1998; Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan, 2012; Bekman ve Diri, 2016). Her iki ölçeğin değerlendirdiği beceriler Tablo 7’de belirtilmiştir (Bekman, 1998).

Sırasıyla sözel ve sayısal bölümlerinin her birinde 11 soru olmak üzere ölçek toplamda 22 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun çeşitli alt soruları vardır. Sözel bölümden alınabilecek en yüksek puan 81, sayısal bölümden alınabilecek en yüksek puan ise 58’dir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sözel kısmı için 0,74, sayısal kısım için 0,69’dur. Her ölçeğin maddelerinden örnekler raporun sonundaki “Ekler” bölümünde verilmiştir.

Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği çocukların ana dilinde uygulanmıştır. Bunun sebebi ise çocukların bilişsel gelişimini, henüz yetkin olmadıkları ikinci bir dilde incelemenin bildikleri temel zihinsel kavramları ve sahip oldukları zihinsel becerilerin niteliğini iyi yansıtmayacağını düşünülmesidir. İkinci bir dilden etkilenmeksizin, bilişsel gelişimi ana dilde incelemenin daha doğru bir veri sağlayacağı

düşünülmüştür. Bu doğrultuda ölçek çocukların ana diline çevrilmiş ve çocuk ile aynı ana dili konuşan testörler tarafından uygulanmıştır. Her iki ölçek çocuklara birebir, ara vererek iki oturumda uygulanmış ve tamamlanması ortalama 35 ile 40 dakika sürmüştür.

Tablo 8: Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği Ölçüm Alanları

Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçekleri (Adato ve Bekman, 1989)	
Sözel Beceriler	Sayısal Beceriler
<ul style="list-style-type: none"> Görsel tanıma Görsel ayrıştırma Harfleri tanıma Harfleri kopyalama becerisi Kalem hâkimiyeti Sırasal bilgi Görsel hatırlama Dil kurallarını kullanabilme İşitsel bellek Yakın, uzak, arada kavramlarını bilme Görsel bellek Sözlü talimatları takip edebilme Dinlediğini anlama 	<ul style="list-style-type: none"> Geometrik şekilleri tanıma Geometrik şekilleri isimlendirebilme Sayma Görsel eşleşme Birebir eşleşme yapabilme İşitsel dikkat Görsel sayma Sıralı sayma Rakam bilgisi Rakamları tanıma Rakamları ayırt edebilme Toplama Çıkarma

3.5.2. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi

Çocukların Türkçe dil gelişimini ölçmek için Türkçe Erken Dil Gelişim Testi’nin (TEDİL-3) üçüncü versiyonu kullanılmıştır. Ölçek Amerika’da Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilmiş, Topbaş ve Güven (2013) tarafından Türkçeye uyarlanıp norm skorları oluşturulmuştur. Başka dillere de uyarlanan ölçek, gerek Amerika’da gerekse Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve psikolojisi alanlarında yapılan değerlendirmelerde yaygın şekilde kullanılan güvenilir bir ölçektir.

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi, 2 – 8 yaş arası erken çocukluk döneminde dil becerilerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilmiş bir testtir. Test, Türkçe erken dil becerilerinin gelişimini incelemek, dil becerileri bakımından yaşlılarından geride kalmış çocukları belirlemek ve çocuğun dil yeterliliğinin güçlü ve zayıf yönlerini saptamak için kullanılan norma dayalı, geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracıdır. TEDİL iki alt testten oluşmaktadır: (1) Alıcı dil testi, (2) ifade edici dil testi. TEDİL'in Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, alıcı dil testi için 0,95, ifade edici dil testi için 0,96 olarak bulunmuştur (Güven ve Topbaş, 2014). Testin iki boyutta ölçtüğü beceriler Tablo 9'da verilmiştir.

(1) Alıcı dil, çocuğun konuşma yoluyla aktarılan dili anlama becerisini ifade eder. Alıcı Dil Alt Testi, bu doğrultuda, çocuğun dili anlama performansını ölçmek üzere oluşturulmuştur. Bu alt testteki maddeler; yönergeleri takip etmektен sözcük dağarcığına, karmaşık cümleleri anlamaktan doğru ve yanlış dil bilgisel yapıları ayırt etmeye kadar oldukça geniş bir alandaki alıcı dil becerilerini temsil etmektedir. Bu alt testten aldığı skoru zaman içerisinde yükselten çocukların, karşılıklı konuşmaları kavramada, yönergeleri takip etmede ve başkalarının sözel ifadelerini anlamada zorluk çekmeyeceği veya daha az zorluk çekeceği düşünülmektedir. Daha az başarı gösteren çocuklar ise derslerdeki yönergeleri anlamada, karmaşık sohbetleri takip etmede, öğretmen tarafından sözlü olarak sunulan yönergeleri anlamada ve grup tartışmalarına dayalı soruları yanıtlamada güçlük çekebilirler (Topbaş ve Güven, 2013).

(2) İfade edici dil ise dili konuşma yoluyla başkalarına aktarma becerisini göstermektedir. İfade Edici Dil Alt Testi, çocuğun sözel iletişim becerisini ölçmek üzere oluşturulmuştur. Bu alt testteki maddeler; çocukların sorulan sorulara cevap vermesi, karşılıklı konuşmalara katılması, sözcük dağarcığını anlamlı cümleler ve bağlamlar içerisinde ortaya koyması ve karmaşık cümleler üretmesi gibi becerileri

Tablo 9: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Ölçüm Alanları

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (Topbaş ve Güven, 2013)	
Alıcı Dil Becerileri	İfade Edici Dil Becerileri
<ul style="list-style-type: none"> Eylem komutlarına tepki Nesneleri ayırt etme Sayı kavramlarını bilme Eylemin nasıl yapıldığını gösterme Uzamsal yer kavramlarını anlama Karşılaştırma sıfatlarını anlama Edatları anlama Nicelik kavramlarını anlama Yer-yön zarflarını bilme Kim/nerede/hangi sorularını anlama Söz dizimi yapılarını ayırt etme Sözcüklerde anlam ilişkisini anlama Soyut sözcükleri anlama Anlam ve dilbilgisi hatalarını anlama Zıt, eş, yakın anlamlı sözcükleri anlama 	<ul style="list-style-type: none"> Fiil kullanımı Sözcük kullanımı Cümle oluşturma Nesne adlandırması Ad bildiren sözcükleri ayırt etme Kişi adları/zamir kullanımı Çoğul adların kullanımı Yapım ekleri kullanımı Niçin/neden/nerede sorularına yanıt Kim/kimler sorularına yanıt Eksiksiz cümle tekrarı Özne-yüklem uyumlu cümle üretimi Cümlede eksik öğeleri tamamlama Dinlediğini sözel olarak anlatma Resim/olay betimleme Mantıklı çıkarım yapabilme

temsil etmektedir. Çocuğun bu testten aldığı skor zaman içerisinde yükselmişse sorulara cevap verebilme, karşılıklı konuşmalara katılma, yeni sözcükler öğrenme ve karmaşık cümleler üretme gibi becerilerinin zaman içerisinde gelişmiş olduğu söylenebilir. Testte daha az başarı gösteren çocukların ise doğru dilbilgisi veya cümle yapısı üretmede, sözcükleri hatırlayıp kullanmada ve karşılıklı konuşmalara dâhil olmada zorlanacağı tahmin edilebilir (Topbaş ve Güven, 2013).

TEDİL testi A ve B olmak üzere iki paralel ölçme kümesinden oluşmaktadır. Her küme

görsellerden oluşan ayrı bir kitapçıkla uygulanır. Alıcı dil testinin iki formu da 37 madde içermektedir. Çocuğun alıcı dil testinden alabileceği en yüksek puan 37'dir. İfade edici dil testinin 39 maddesi vardır. İfade edici dil testinden alınabilecek en yüksek puan 39'dur.

TEDİL testinin dil içeriğine ilişkin maddeleri (cümle yapıları, sözcükler, vb.) Türkçe uygulanırken, ilgili yönergeler çocuğun ana diline çevrilmiştir. Örneğin, alıcı dil testinde testör resim kitapçığını açarak, şu yönergeyi verir: *“Bu resimlere bak ve söylediğim şeyin resmini göster.”* Ardından sırayla *“taşıt,”* *“gölgelik,”* *“salyangoz”* ve *“koşu”* sözcüklerini söyler ve çocuğun doğru resmi göstermesini bekler. İfade edici dilden bir örnek olarak testör yönergeyi çocuğun ana dilinde verir: *“Beni dikkatle dinle. Sana Türkçe birkaç cümle söyleyeceğim ama bu cümlelerin bazı sözcükleri eksik. Senden cümlenin eksik olan kısmını tamamlamanı istiyorum.»* Daha sonra dil maddelerini Türkçe söyler ve eksik olan sözcükleri çocuğun Türkçe tamamlamasını bekler: *“Ayşe koşmayı seviyor. Biraz koşacak. Kardeşi de onunla...”* Çocuk ana dilinde cevap verirse, testör Türkçesini söylemesi için çocuğu teşvik eder.

Bu doğrultuda test maddelerinin yönergeleri uzman tercümanlar tarafından çevrilmiştir. TEDİL her iki alt test için çocukla birebir, ara vererek iki oturumda uygulanmış ve tamamlanması ortalama 35 ile 40 dakika sürmüştür.

3.5.3. Duygu Düzenleme Ölçeği

Çocukların sosyal-duygusal gelişimini değerlendirmek için annelerine Duygu Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır. Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ölçek, çocukların duygusal duyarlılığını ve duygularını ortam koşullarına göre düzenleyip ifade etme becerilerini değerlendiren 24 maddelik bir ölçektir. Türkiye’de yapılan çalışmalar ölçeğin okul öncesi yaş grubunda çocuğu olan annelere

uygulanan Türkçe uyarlamasının güvenilir olduğunu göstermektedir (Batum ve Yağmurlu, 2007; Yağmurlu ve Altan, 2010).

Ölçek iki alt testten oluşmaktadır. Annelerin iki alt testte de belirtilen davranışları çocuklarında ne sıklıkla gözlemlediklerini 1 ile 4 arasında (hiçbir zaman=1, bazen=2, sık sık=3, hemen her zaman=4) değişen Likert tipi derecelendirme sistemine göre değerlendirmeleri beklenir. (1) *Değişkenlik/Olumsuzluk* alt testi, çocuktaki duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygular gösterme eğilimini ölçer. (2) *Duygu Düzenleme* alt testi ise, çocuğun duygularını ortama uygun olarak ifade etme, sosyal olarak uygun duygular sergileme ve duyguları kontrol etme becerisini ölçer.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 96’dır. İç tutarlılık katsayısı Değişkenlik/Olumsuzluk alt testi için 0,75, Duygu Düzenleme için 0,73 olarak belirlenmiştir (Batum ve Yağmurlu, 2007). İki alt testten alınan toplam/kümülatif puanlar üzerinden yapılan çalışmalarda ise, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,83 (Arı ve Yaban, 2016) ve 0,75 (Yağmurlu ve Altan, 2010) olarak bulunmuştur. Literatürde ölçeğin alt test puanlarını kümülatif olarak kullanılan başka çalışmalar olsa da (Arı ve Yaban, 2016; Danışman vd., 2016), mevcut değerlendirmede, analizler her iki alt testte alınan puanların toplamıyla elde edilen birleştirilmiş bir puan üzerinden yapılmıştır⁸. Ölçeğin her iki alt testinde değerlendirilen beceriler Tablo 9’da belirtilmiştir. Ölçekler, Ekler bölümünde paylaşılmıştır.

Duygu Düzenleme Ölçeği değerlendirme öncesinde pilot bir çalışma olarak Türkçe bilmeyen Suriyeli anneler ve Bölge annelerine uygulanmak üzere Arapça ve Kürtçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması akademik çevirmenler tarafından hedef dillere çevrilmiş ve ardından Türkçeye geri çevrilmiştir. İki çeviri arasındaki farklılıklar üçüncü bir

⁸ Tablo 7, DDÖ’nün alt testlerini sunmamaktadır, bunun nedeni bu alt testlerin iki testin toplam puanlarına dayanarak analiz ediliyor olmasıdır.

geri bildirim doğrultusunda çevrilerek son haline bağlanmıştır. Düşük sosyoekonomik hanelerde yaşayan ve daha önce okul öncesi eğitimi almamış 5-6 yaş grubu çocukları olan 40 Suriyeli anne ve 40 Bölge annesi grubu oluşturulmuş ve çeviri sürecinden geçmiş ölçekler eğitilmiş kişiler tarafından annelere ana dillerinde uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı Suriyeli annelerin dilinde 0,63, Bölge annelerin dilinde 0,56 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sadece Bölge anneleri arasından eğitim düzeyi ve gelir düzeyi düşük olan grup ile tekrarlandığında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,6 olmaktadır.

Ölçek, araştırmanın ön test ve son test sürecinde kontrol ve müdahale grubunda çocuğu olan anneler ile annelerin ana dillerini konuşan testörler tarafından çoğunlukla bireysel şekilde uygulanmıştır. Test yaklaşık 20 ila 30 dakika sürmüştür.

Tablo 10: Duygu Düzenleme Ölçeği Ölçüm Alanları

Duygu Düzenleme Ölçeği (Batum ve Yağmurlu, 2007)	
Duygusal Değişkenlik/ Olumsuzluk	Duygu Düzenleme
Duygu durum dalgalanmaları	Duyguların sözel yolla ifadesi
Ani duygu geçişleri yaşama	Duyguların jest/mimik ile ifade edilmesi
Yoğun duygular hissetme	Hissedilen duyguların farkında olma
Ani tepkiler verme	Empati kurma
Öfkelenme/öfke patlamaları	Heyecanını kontrol etme
Enerji patlamaları/ taşkınlıklar	Karşılıklı olumlu etkileşimde bulunma
Aşırı enerjik ve hareketli olma	Olumlu duygular hissetme
Kurallara/sınırlara karşı gelme	
Huysuzluk nöbetleri	
Aşırı derecede heyecanlanma	
Endişelenme/kaygılanma	

3.5.4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada çocukların sosyal-duygusal gelişimini ölçmek için kullanılan bir diğer araç Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (SYDD) öğretmen versiyonu olmuştur. Ölçeğin maddeleri sınıf ortamındaki çocukları temsil ettiği için, SYDD sadece program sınıflarındaki müdahale grubu çocuklarını değerlendirmek üzere öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Dolayısıyla bu ölçek müdahale grubundaki çocukların sınıf ortamında sosyal-duygusal davranışları ve becerilerinin, OEP uygulaması süresince ne denli değişim gösterdiğini görmek üzere bir ek ölçek olarak kullanılmıştır.

SYDD ölçeği Amerika'da LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Çorapçı vd. tarafından yapılmıştır (2010). Ölçek okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taramasını yapmaya yönelik geliştirilmiş olup, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içer dönüklük gibi çocukların bu dönemde gelişmesi beklenen sorun / davranış sorunu belirtilerinin ve sosyal etkileşim becerilerinin niceliğini değerlendirir. Otuz maddeden oluşan ölçekte, öğretmenin belirtilen davranışları çocukta ne sıklıkta gözlemlediğini 1 ile 6 arasında (hiçbir zaman=1, bazen=2 veya 3, sık sık=4 veya 5, her zaman=6) değişen Likert tipi derecelendirme sistemine göre değerlendirmesi beklenir.

Ölçek 3 alt testten oluşur. (1) *Sosyal Yetkinlik* alt testi çocukların akranlarıyla beraberken gösterdiği iş birliği, yardımlaşma ve anlaşmazlıklara çözüm yolları arama gibi olumlu davranışlarını ölçmektedir. (2) *Kızgınlık-Saldırganlık* alt testi, yetişkinlere veya sınırlara karşı gelme, akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranma, çevreye fiziksel zarar verme gibi dışsallaştırma/ dışadönüklük sorun belirtilerini değerlendirmektedir. (3) *Anksiyete-İçer*

Tablo 11: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Ölçüm Alanları

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (Çorapçı vd., 2010)		
Sosyal Yetkinlik	Kızgınlık-Saldırganlık	Anksiyete-İçe Dönüklük
<ul style="list-style-type: none"> Grup içerisinde iş birliği Anlaşmazlıklara çözüm yolları arama Yardımlaşma Akran görüşlerini dikkate alma Eşyalara iyi bakma Başarıdan memnuniyet duyma 	<ul style="list-style-type: none"> Kurallara/sınırlara karşı gelme Önerilere karşı gelme Akran ilişkilerinde uyumsuz davranma Akran ilişkilerinde saldırgan davranma Hayal kırıklığına uğrama Sinirlenme/öfkelenme Huysuzluk nöbetleri Fiziksel saldırganlık 	<ul style="list-style-type: none"> Üzgün/mutsuz/depresif duygu durumu Çekingen/ürkek davranma Grup içinde faaliyetlere katılmama Duyguların jest/mimik ile ifade edilmesi Karşılıklı etkileşime girme Bireysel hareket etme Fiziksel yorgunluk

Dönüklük alt testi ise çocukların mutsuz, üzgün, karamsar duygu durumlarını, grup içinde çekingenlik gösterme veya endişe geliştirme gibi içselleştirme/içe yönelim sorun belirtilerini ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları alt testler için sırasıyla, 0,88, 0,87 ve 0,84 olarak hesaplanmıştır (Çorapçı vd., 2010). Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 180'dir. Alt testlerinin her birinde değerlendirilen beceriler Tablo 10'da belirtilmiştir. Ölçek, Ekler bölümünde paylaşılmıştır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Araştırmacı, ölçeğin nasıl doldurulması gerektiğini maddelerin üzerinden giderek bireysel şekilde açıklamak için müdahale grubu olarak seçilen her sınıfın öğretmenini ziyaret etmiştir. Ölçeğin her çocuk için doldurulması, öğretmenin çocuğun davranışlarını gözlemlemesini gerektirdiğinden, ön test verileri Yaz Anaokulları'nın ikinci haftasının başlangıcında, öğretmenlerin çocukları gözlemleyerek ve tanıyarak geçirdiği bir tam haftanın sonrasında toplanmıştır. Öğretmenlerin aynı çocuklar için doldurduğu son test formları ise 10. haftanın başında toplanmıştır.

Alt-ölçeklerin üçünün de skorları hesaplanmıştır. Tanı koyma amaçlı kullanılmayacağı için, ölçek uyarlamacıların

bilgisi ve onayı dâhilinde, çocukların "Kızgınlık-Saldırganlık" ve "Anksiyete-İçe Dönüklük" alt testlerinden aldıkları puanlar toplanarak "Davranış Sorunları" adı altında bir skala oluşturulmuştur. Dolayısıyla SYDD verileri araştırmada (1) Sosyal Yetkinlik ve (2) Davranış Sorunları olarak iki alt ölçekte değerlendirilmiştir.

3.6. SAHA SÜRECİ

Tasarım, örneklem ve ölçekler belirlendikten sonra saha çalışmaları sürecine ilişkin planlamalar yapılmıştır. Çocuklar ve annelerle ölçekleri uygulayacak testörler, araştırmacıların belirlediği kriterler doğrultusunda değerlendirme illerindeki üniversitelerden belirlenmiştir. Testörlerin belirlenmesinde, (1) çift dilli olup Suriyeli çocuklar veya Bölge çocuklarının ana dilinde konuşma yetkinliklerinin olması, (2) üniversitelerin sosyal bilimler alanındaki herhangi bir programa kayıtlı veya mezun olması ve (3) çocuklarla çalışma deneyimi olanların önceliklendirilmesi gibi kriterler gözetilmiştir. Bu doğrultuda Artuklu Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi'nden 53 kişilik testör ekibi belirlenmiştir. 2017 Haziran ayında araştırmacılar testör ekibine 5 günlük eğitim vermiştir. Eğitimde ölçeklerin uygulanışı ve puanlama yöntemleri üzerinde durulmuştur. Pilot

çalışma olarak testörlerin 2 gün boyunca her ölçeği 5-6 yaş grubu en az 3 çocuğa uygulamaları ve puanlamaları sağlanmıştır. Verilen bu teorik eğitimin ve pilot uygulama eğitiminin ardından, testör ekibinden asil ve yedekler belirlenmiştir.

Araştırmanın ön test ve son test veri toplama safhaları 45 testör ile gerçekleştirilmiştir. Testörler, testin uygulama diline göre Suriyeli çocuklar veya Bölge çocuklarının olduğu okullarda görevlendirilmiştir. Ayrıca her bir değerlendirme iline bir ya da iki il koordinatörü tahsis edilmiş, koordinatör bulunduğu ildeki testörleri yönlendirmek, süpervizyonlarını yapmak ve sorumlu oldukları merkezlerde yaşanabilecek aksaklıkları çözmek üzere saha çalışmalarını sürecinde görev almıştır.

Değerlendirme örnekleme, Yaz Anaokulları için kullanılmak üzere hazırlanan merkezlerde ön ve son teste tabii tutulmuştur. Çocuklara bireysel uygulanan testler için merkezdeki boş odalar kullanılmıştır. *Duygu Düzenleme Ölçeği*'nin bireysel uygulandığı durumların dışında gerçekleştirilen anne oturumlarında, anneler merkezdeki boş bir odaya toplanarak ölçek uygulanmıştır. Merkez yöneticileri ve çalışanları test için çocuğu ile gelen annelerle ilgilenmiş ve gün içerisinde merkezdeki test sürecinin sorunsuz ilerlemesi sağlamak için destek olmuştur. GAP İdaresi Başkanlığı ve AÇEV destek ekibi Mardin ve Diyarbakır'daki merkezlerde test sürecine lojistik destek sağlamıştır. Baş araştırmacılar da gün içerisinde il içi veya iller arası bir ya da iki merkezde bulunarak, test uygulama ortamlarını gözlemlemiş, testörlere süpervizyon sağlamış ve gün sonunda testörlerin puanlamaya ilişkin sorularına dönüt sağlamıştır. Tüm değerlendirme illerinde ön test ve son testler kontrol ve müdahale grupları için 3'er günde tamamlanmıştır. Sayıca örneklemin fazla olduğu merkezlerde test takviminde sarkmalar yaşanmış, testlerin 4 günde tamamlanabildiği merkezler olmuştur. Anneler ve çocuklara değerlendirmeye katılımları için hediyeler verilmiştir. Saha

sürecinin ardından test formları filtrelenmiş, puanlar kontrol edilmiş ve veri girişi yapılarak analizler gerçekleştirilmiştir.



4

DEMOGRAFİK VERİLER

Örneklemdaki çocukların cinsiyet ve doğum yılları dağılımları, kontrol ve müdahale grupları arasında herhangi bir fark göstermemektedir. Yaz Anaokulları'nda 2011 ve 2012 doğumlu çocuklara ulaşmak hedeflenmiş ve Tablo 12'de görüldüğü üzere bu hedefe ulaşılmıştır. Okula gitmede geç kalmış az sayıda 2010 doğumlu çocuk, 2017 yılı Eylül ayında ilkokula başlayacağı için değerlendirilmeye dâhil edilmiştir.

Örnekleme oluşturan annelerin ve babaların ortalama yaşları ve çocukların sahip oldukları kardeşlerinin sayısı kontrol ve müdahale grupları arasında anlamlı bir fark göstermemektedir (bkz. Tablo 13). Ailelerin sahip oldukları ortalama çocuk sayısı en az 1 en fazla 15 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar kardeş sayısına eklenerek hesaplandığında, ailelerin ortalama 4,35 çocuk sahibi olduğu görülmüştür.

Örneklemin çoğunluğunu evinde hiç oyuncacı olmayan veya en fazla 5 adet oyuncacı olan çocukların oluşturduğu görülmektedir. Benzer bir durum evde bulunan çocuk kitabı sayısı için de geçerlidir (bkz. Tablo 14). Bu temsil, evde yaşayan çocuk sayısına bakılmaksızın hane başına düşen kitap sayısını gösterdiğinden, bu verilerden yola çıkarak her çocuğa düşen oyuncak ve kitap sayısının ortalamada 1'den az olduğu hesaplanmıştır (kitap ortalaması: 0,14, oyuncak ortalaması: 0,29; en yüksek değer her iki değişken için 3 olarak saptanmıştır). Çocuk başına düşen oyuncak sayısında müdahale ve kontrol grubu arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, bir müdahale grubu çocuğunun ortalama kitap sayısı ($Ort. = 0,1088$, $SS = 0,193$) bir kontrol grubu çocuğunun sahip olduğundan daha azdır ($Ort. = 0,1635$, $SS = 0,292$, $t(707) = 2,946$, $p < 0,01$).

Tablo 12: Çocukların Cinsiyeti ve Doğum Yılı

Cinsiyet ve Doğum Yılı						
		Cinsiyet		Doğum Yılı		
		Erkek	Kız	2010	2011	2012
Kontrol Grubu	Sayı	198	155	2	161	190
	%	56,1	43,9	0,6	45,6	53,8
Müdahale Grubu	Sayı	186	172	5	226	127
	%	52	48	1,4	63,1	35,5
Toplam	Sayı	384	327	7	387	317
	%	54	46	1	54,4	44,6

Tablo 13: Ebeveyn Yaşı ve Kardeş Sayısı

Ortalama Ebeveyn Yaşı ve Kardeş Sayısı						
	Anne		Baba		Kardeş Sayısı	
	Kontrol Grubu	Müdahale Grubu	Kontrol Grubu	Müdahale Grubu	Kontrol Grubu	Müdahale Grubu
Ortalama	32,7	33,33	37,62	38,33	3,24	3,45
SS	6,43	6,86	6,99	8,15	2,12	2,06

Tablo 14: Ev Ortamında Oyuncak ve Çocuk Kitabı Oranları

Oyuncak ve Çocuk Kitabı Oranları					
		Oyuncak Sayısı		Çocuk Kitabı Sayısı	
		Kontrol Grubu	Müdahale Grubu	Kontrol Grubu	Müdahale Grubu
Hiç yok	Sayı	131	166	211	246
	%	37,4	46,4	60,1	68,7
1-5 adet	Sayı	140	108	88	76
	%	40,0	30,2	25,1	21,2
6-10 adet	Sayı	35	44	25	24
	%	10,0	12,3	7,1	6,7
10'dan fazla	Sayı	44	40	27	12
	%	12,6	11,2	7,7	3,4

Tablo 15: Aylık Toplam Hane Geliri

Aylık Toplam Hane Geliri						
		Gelir Grubu				
		500 TL veya altı	500 TL - 749 TL	750 TL - 999 TL	1000 TL - 1399 TL	1400 TL ve üzeri
Kontrol Grubu	Sayı	98	86	69	63	25
	%	28,7	25,2	20,2	18,5	7,3
Müdahale Grubu	Sayı	87	110	55	69	22
	%	25,4	32,1	16,0	20,1	6,4

Çocukların ailelerinin büyük çoğunluğunun aylık hane gelirinin 750 TL ve altında olduğu saptanmıştır (bkz. Tablo 15). Müdahale grubunda sadece %6,4 oranında ailede gelirin 1400 TL'nin üzerine çıktığı saptanmıştır. Bu doğrultuda, programın hedeflendiği gibi düşük ekonomik gelirli ailelerden gelen çocuklara ulaştığı söylenebilir. Kontrol ve müdahale grubu arasında hane gelir düzeyi açısından bir fark bulunmamıştır.

Örnekleme oluşturan annelerin neredeyse tamamının herhangi bir işte çalışmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 16). Her iki grupta da babaların yarısından fazlasının yarı zamanlı

veya tam zamanlı işlerde çalıştığı tespit edilmiştir. Kontrol ve müdahale grubu arasında annenin çalışma durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Babanın çalışma durumu açısından ise iki grup arasında fark bulunmuştur. Çalışmayan babaların çoğu kontrol grubunda iken tam zamanlı bir işte çalışanların çoğu müdahale grubundadır. Gruplardaki bu dağılımda anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(3) = 12,433, p < 0,01$).

Anne ve baba eğitim durumu, ankette ayrıntılı olarak sorulmuş, her eğitim kategorisine düşen kişi sayısının dengelenmesi amacıyla yeniden gruplanmıştır. Tablo 17'de yer alan *ilkokul + ortaokul* terk, kişinin ilkokulu

Tablo 16: Anne ve Baba Çalışma Durumu

Anne ve Baba Çalışma Durumu					
		Anne		Baba	
		Kontrol Grubu	Müdahale Grubu	Kontrol Grubu	Müdahale Grubu
Çalışmıyor	Sayı	340	346	72	44
	%	97,1	97,5	21	12,6
Yarı zamanlı çalışıyor; Haftada 40 saatten az	Sayı	9	4	123	125
	%	2,6	1,1	35,9	35,9
Tam zamanlı çalışıyor; Haftada 40 saat	Sayı	0	4	93	128
	%	0	1,1	27,1	36,8
Fazla mesai ücreti almadan haftada 40 saatten fazla çalışıyor	Sayı	1	1	55	51
	%	0,3	0,3	16	14,7

Tablo 17: Anne ve Baba Eğitim Durumu

Anne ve Baba Eğitim Durumu					
		Anne		Baba	
		Kontrol Grubu	Müdahale Grubu	Kontrol Grubu	Müdahale Grubu
Daha önce kaydolmamış	Sayı	104	128	34	34
	%	29,9	36,4	9,9	9,8
İlkokul terk	Sayı	67	88	60	70
	%	19,3	25,0	17,4	20,2
İlkokul + Ortaokul terk	Sayı	90	74	127	137
	%	25,9	21,0	36,8	39,6
Ortaokul + Lise terk	Sayı	49	29	65	55
	%	14,1	8,2	18,8	15,9
Lise ve üzeri	Sayı	38	33	59	50
	%	10,9	9,4	17,1	14,5

bitirmiş veya ilkokuldan sonra ortaokula başlamış fakat yarım bırakmış olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde, *ortaokul + lise terk*, ortaokulu bitirmiş ya da ortaokuldan sonra liseye başlayıp yarım bırakmış olmayı göstermektedir. Müdahale grubu annelerinde hiç okula gitmemiş ve ilkokul

terk gruplarında yer alan anne sayısı, kontrol grubundan anlamlı derecede farklı bulunmuştur ($\chi^2(4) = 12,347, p < 0,05$). Bu durum, rassal da olsa, anne eğitim düzeyi daha düşük seviyede olan sayıca daha fazla çocuğun Yaz Anaokulları'na katıldığını göstermektedir.



5

SONUÇLAR

Raporun bu bölümünde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Sonuçlar, öncelikle ön test değerlendirmeleri ile kontrol ve müdahale grubundaki çocukların ne seviyede programa başladıklarını değerlendirmekte, daha sonra sırasıyla her alt teste ilişkin çocukların saptanan fark skorları Kontrol/Müdahale ve Bölge/Suriyeli grupları ekseninde verilmektedir. Son olarak, Müdahale grubu ekseninde fark skorları ve bağımsız değişkenler arasında nedensellik değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar paylaşılmaktadır.

5.1. ÖN TEST DEĞERLENDİRMELERİ

Programa katılan ve katılmayan çocukların değerlendirmenin başlangıcında birbirlerinden farklı olup olmadıklarını görmek amacıyla, tüm testlerin ön test puanları müdahale ve kontrol grupları arasında t-testi'ne tabi tutulmuştur.

Sadece müdahale grubu çocuklarından toplanan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği dışında, kontrol ve müdahale grubunun tüm testler için puan ortalamaları Şekil 7'de verilmektedir. Ön test puan ortalamaları için grupların (Kontrol/Müdahale, Suriyeli/Bölge) sayıları,

ortalamaları ve standart sapmaları rapor sonu "Ekler" bölümünde Tablo 18'de belirtilmiştir.

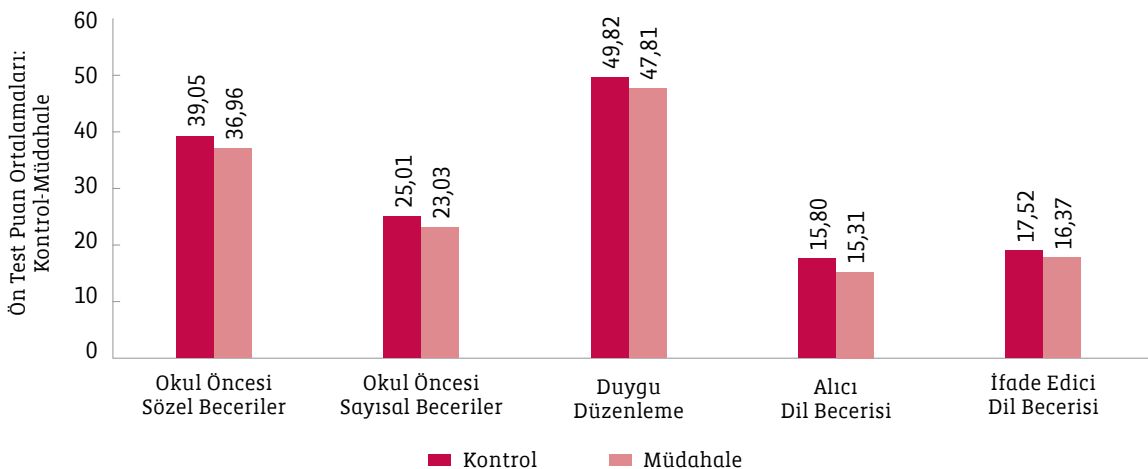
Okul Öncesi Sözel Beceriler, Okul Öncesi Sayısal Beceriler, Türkçe Alıcı Dil ve Türkçe İfade Edici Dil testlerinin ön test puanları müdahale ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

Annelerden alınan Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ön test sonuçlarına göre, müdahale grubu çocukları (Ort. = 47,81, SS = 7,91), kontrol grubu çocuklarından (Ort. = 49,82, SS = 7,55) anlamlı derecede düşük puanlanmış ve müdahale grubu annelerinin çocukları hakkında daha olumlu düşündükleri, olumsuz davranışların daha az görüldüğünü belirttikleri görülmüştür, $t(698) = 3,446, p < 0,01$.

Okul Öncesi Sözel Beceriler, Okul Öncesi Sayısal Beceriler, Türkçe Alıcı Dil, Türkçe İfade Edici Dil ve DDÖ testlerinin ön test puanları Suriyeli çocuklar ve Bölge çocukları arasında t-testine tabii tutulduğunda, Okul Öncesi Sözel Beceriler ve DDÖ puanlarında, iki grup arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Suriyeli çocuklar ve Bölge çocukları ön test değerlendirmesinde okul öncesi sayısal becerileri açısından karşılaştırıldığında Bölge çocuklarının skorları (Ort. = 25,54 SS = 13,22)

Şekil 7: Ön Test Puan Ortalamaları



Suriyeli çocuklarınkinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ($Ort. = 22,70$, $SS = 14,43$, $t(698) = 3,446$, $p < 0,01$).

Türkçe alıcı dil ve ifade edici dil puanları da Suriyeli çocuklarda (alıcı dil $Ort. = 10,86$, $SS = 7,19$, ifade edici dil $Ort. = 11,26$, $SS = 7,39$), Bölge çocuklarına göre (alıcı dil $Ort. = 20,75$, $SS = 6,01$, ifade edici dil $Ort. = 23,23$, $SS = 6,27$) anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Hesaplamalara göre değerler alıcı dil için $t(708) = 19,77$, $p < 0,01$ ifade edici dil için $t(706) = 23,09$, $p < 0,01$ çıkmıştır.

Özetle, Bölge çocuklarının, sayısal becerilerde ve TEDİL Türkçe alt testlerinde Suriyeli çocuklardan ilerde olduğu kaydedilmiştir. Türkçe, Suriyeli çocukların ana dili olmadığı için, bu alanlarda gözlenen farklılıklar beklenen ve makul kabul edilebilecek farklılıklardır. Çevrelerinden Türkçeye nispeten daha fazla ve daha uzun süre maruz kalan Bölge çocukları, müdahalenin başlangıcında daha avantajlı pozisyonlardadı.

5.2. ÖN TEST VE SON TEST FARK SKORLARI

Araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin ön test sonuçları, son test sonuçlarından çıkarılarak, her biri için bir fark skoru elde edilmiştir. Her bir fark skorunun bağımlı değişken olduğu, Kontrol/ Müdahale grupları ve Suriyeli/Bölge gruplarının iki ayrı bağımsız değişken olduğu, beş adet İki Yönlü ANOVA⁹ Testi yürütülmüştür. Fark skorları ve değişkenlerin bu şekilde gruplandırılmasıyla yapılan bu testlerin amacı, kontrol veya müdahale gruplarında yer almanın ve Suriyeli veya Bölge ailelerine mensup çocuklar olmanın 9 haftalık gelişmeyi gösterebilecek bu fark skorları üzerindeki etkilerinin beraberce incelenebilmesiydi. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ise sadece

⁹ İki Yönlü ANOVA, iki bağımsız faktöre bölünmüş gruplar arasındaki ortalama farklarını karşılaştıran önemli bir istatistiksel testtir.

müdahale grubunda öğretmenler tarafından doldurulan bir ölçek olduğundan, bu ölçeğin iki alt testinin fark skorları için sadece Suriyeli/Bölge çocuklarını belirleyen bağımsız değişken yardımı ile Tek Yönlü ANOVA testi yürütülmüştür. Bu analizlerden elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

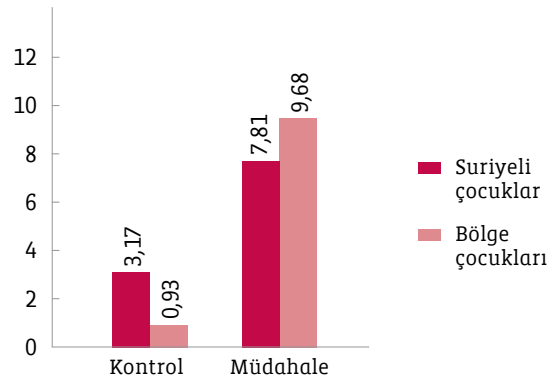
Fark skorlarıyla hesaplanan ön test ve son test puan ortalamaları, standart sapmaları ve sayıları, her test için “Ekler” bölümünde Tablo 19, Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen fark skorları “Ekler” bölümünde Tablo 22’de her test için bütünleştirilmiş haliyle sunulmaktadır.

5.2.1. Okul Öncesi Sözel Beceriler

Okul Öncesi Sözel Beceriler Testi fark skoru için yürütülen ANOVA testinde, Kontrol veya Müdahale grubunda olmanın anlamlı etkisi saptanmıştır $F(1, 656) = 64,33$, $p < 0,01$. Müdahale grubu çocuklarının fark skorlarının ortalaması ($Ort. = 8,65$, $SS = 10,43$), kontrol grubu ortalamasından ($Ort. = 2,12$, $SS = 10,92$) yüksek çıkmıştır.

Müdahale grubunda Bölge çocuklarının fark skoru daha yüksek, kontrol grubunda ise Suriyeli çocukların fark skoru daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç istatistiksel açıdan yorumlandığında, kontrol veya müdahale grubunda olmak değişkeni ile, Bölge veya Suriyeli olmak değişkeni arasında anlamlı etkileşim bulunduğu şeklinde ifade edilebilir

Şekil 8: Okul Öncesi Sözel Beceriler Fark Skorları



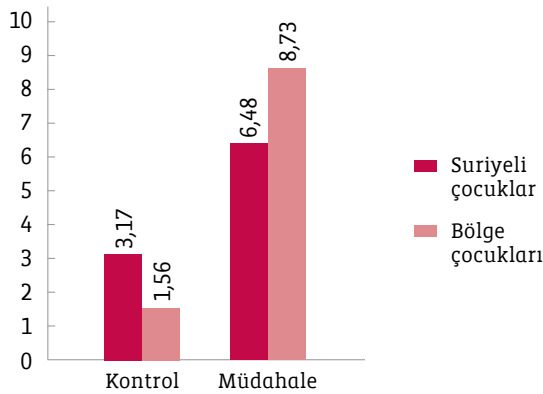
$F(1, 656) = 5,87, p < 0,05$ (Bkz. Şekil 8). Başka bir deyişle, bu farklılıklar, müdahale grubu içinde, Bölge çocuklarının Suriyelilere kıyasla okul öncesi sözel becerilerde daha fazla kazanım gösterdiğine işaret etmektedir. Ancak, kontrol grubu içerisinde ise Suriyeli çocuklar, okul öncesi sözel becerilerde Bölge çocuklara kıyasla daha fazla kazanım göstermiştir.

5.2.2. Okul Öncesi Sayısal Beceriler

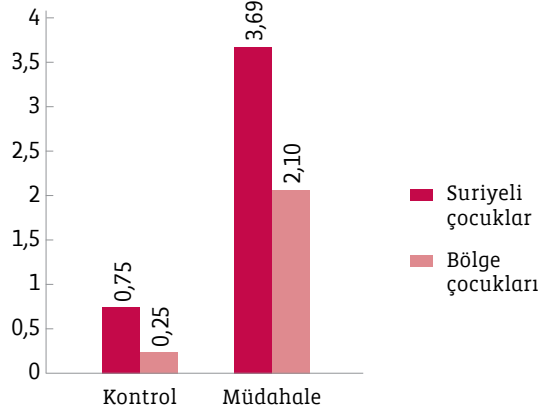
Okul Öncesi Sayısal Beceriler Testi fark skoru için yürütülen ANOVA testinde, benzer şekilde, Kontrol veya Müdahale grubunda olmanın fark skoru üzerinde anlamlı etkisi saptanmıştır $F(1, 656) = 55,56, p < 0,01$. Müdahale grubu çocuklarının ortalaması ($Ort. = 7,53, SS = 9,48$), kontrol grubu ortalamasından ($Ort. = 2,41, SS = 8,58$) yüksektir.

İki değişken arasında da anlamlı etkileşim bulunmuştur $F(1, 656) = 7,57, p < 0,01$. Müdahale grubunda Bölge çocuklarının fark skoru daha yüksek, Kontrol grubunda ise Suriyeli çocukların fark skoru daha yüksek çıkmıştır (Bkz. Şekil 9).

Şekil 9: Okul Öncesi Sayısal Beceriler Fark Skorları



Şekil 10: Alıcı Dil Becerileri Fark Skorları



5.2.3. Türkçe Alıcı Dil Becerileri

TEDİL Alıcı Dil Testine ait fark skoru üzerinde, her iki değişkenin de anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Kontrol/Müdahale değişkeninde, Kontrol grubu ortalamasının ($Ort. = 0,517, SS = 6,67$) Müdahale grubu ortalamasından ($Ort. = 2,94, SS = 5,89$) anlamlı derecede farklı olduğu saptanmıştır. Bu durumda, $F(1, 667) = 24,34, p < 0,01$ 'dir. Müdahale grubunun fark skoru ortalamaları, Kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Bölge/Suriyeli çocuklar değişkeninde ise, ortalamalar arası fark Suriyeli çocuklar lehinedir (Bölge $Ort. = 1,20, SS = 5,25$), (Suriyeli $Ort. = 2,24, SS = 7,24$). Bu durumda, $F(1,667) = 4,62, p < 0,05$ 'tir. Hem Müdahale hem Kontrol grubunda Suriyeli çocukların fark skoru ortalamaları Bölge çocuklarından daha yüksek çıkmıştır (bkz. Şekil 10).

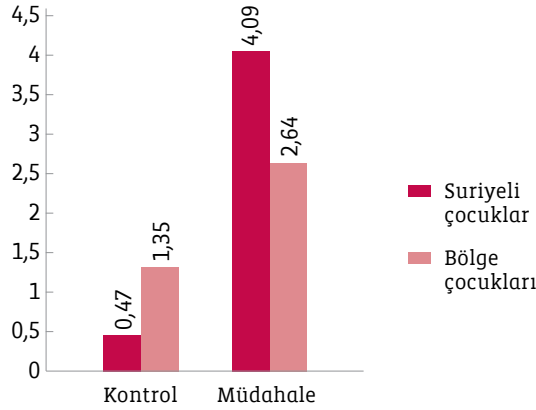
5.2.4. Türkçe İfade Edici Dil Becerileri

TEDİL İfade Edici Dil Testindeki fark skorunun kontrol/müdahale grubu ekseninde gözden geçirilmesi ile burada anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu ortalamasının ($Ort. = 0,877, SS = 5,69$) Müdahale grubu ortalamasından ($Ort. = 3,40, SS = 6,24$) anlamlı derecede farklı olduğu saptanmıştır. Bu durumda, $F(1, 665) = 28,34, p < 0,01$ 'dir. Müdahale grubunun fark

skoru ortalamaları, Kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Bu testin fark ortalaması, Kontrol grubunda Bölge çocukları lehine, Müdahale grubunda ise Suriyeli çocuklar lehine çıkmıştır (Bkz. Şekil 11). Bu bulgu, iki bağımsız değişken arasında anlamlı bir etkileşime yol açmaktadır $F(1, 665) = 6,40, p < 0,05$. Müdahale grubunda yer alan Suriyeli çocuklar İfade Edici Dil göstergelerine göre, Yaz Anaokulundan, Bölge çocuklarından daha çok faydalanmışlardır. Okula devam etmeyen grupta Bölge çocukları, geçen zamanda Suriyeli çocuklardan daha fazla ilerlemişlerdir. Bu durumun arkasındaki olası nedenler raporun “Tartışma” başlıklı 6. kısmında yorumlanmaktadır.

Şekil 11: İfade Edici Dil Becerileri Fark Skorları

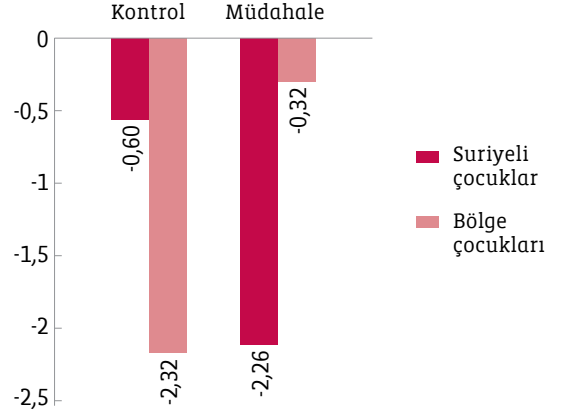


5.2.5. Duygu Düzenleme Becerileri

Annelerin doldurdukları Duygu Düzenleme Ölçeği testi Fark Skoru üzerinde her iki bağımsız değişkenin de tek başlarına anlamlı etkisine rastlanmamıştır. Ancak iki değişken arasındaki etkileşim anlamlı sonuç vermiştir $F(1, 659) = 7,30, p < 0,01$. Bölge çocukları veya Suriyeli çocuklar arasında genel anlamda bir fark yoktur. Müdahale ve Kontrol grubunda olmak da DDÖ farkı üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır, ancak, Bölge veya Suriyeli olma durumu, müdahale ve kontrol grupları içinde, aynı etkiye sebep olmamıştır. Kontrol grubunda Bölge çocuklarının fark puanı

daha yüksek, Müdahale grubunda ise Suriyeli çocukların fark puanı daha yüksek çıkmıştır (bkz. Şekil 12). DDÖ testinin yüksekliğinin sosyal duygusal konularda probleml olmayı gösterdiği göz önünde bulundurulursa, son test ile ön test arasındaki farkın negatif olması, anneler tarafından son testte daha az olumsuz davranış raporlandığı anlamına gelmektedir. Olumsuz bir bulgunun ortalamada artması çocukların duygu düzenleme becerilerinde iyi yönde ilerlemeye işaret eder. Örneğin Müdahale grubunda, Suriyeli çocuklara ait fark skorunun Bölge çocuklarına kıyasla daha negatif olması, bu grupta daha çok Suriyeli annenin, son test sırasında çocuğunda daha az olumsuz davranış gördüğünü raporlaması anlamına gelmektedir.

Şekil 12: Duygu Düzenleme Becerileri Fark Skorları



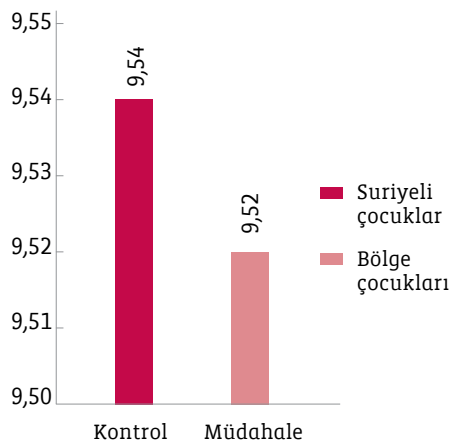
5.2.6. Sosyal Yetkinlik Becerileri

Müdahale grubundaki çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan SYDD Ölçeği Sosyal Yetkinlik alt-testinin bağımlı değişken olduğu Tek Yönlü Varyans analizi yürütülmüştür. Müdahale grubu çocukları içinde Bölge çocukları ve Suriyeli çocukların fark puanları arasında hiçbir anlamlı farka rastlanmamıştır. Aynı şekilde, Davranış Sorunları alt boyutu fark skorunda da Bölge ailelerinden olmak ya da Suriyeli ailelerden olmak, çocukların puanlarını farklılaştırmamıştır. Müdahale

grubundaki Bölge çocukları ve Suriyeli çocuklar arasında sosyal yetkinlik puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemesinin nedeni, her iki grubun da bu alandaki becerilerinde benzer veya neredeyse eşit ilerleme göstermiş olmaları olabilir.

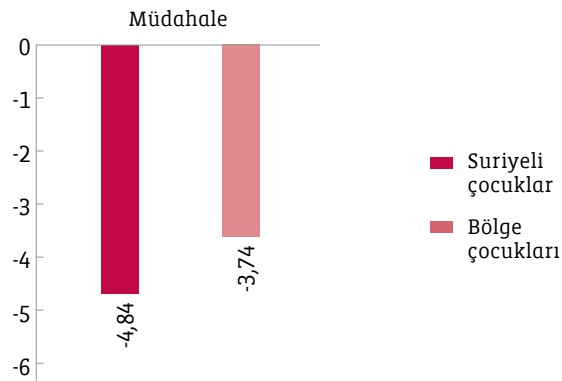
Müdahale grubunun puanları arasında Bölge ve Suriyeli farkı saptanmadığından, tüm Müdahale grubu, Bölge/Suriyeli diye ayrılmaksızın tek bir grup olarak değerlendirmeye alınmış, Sosyal Yetkinlik alt testine ait ön test ve son test kapsamında, elde edilen ortalamalar arasında fark olup olmadığına bakmak amacı ile Bağımlı Örnek t-testi yürütülmüştür. Müdahale grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasındaki farkın ortalama değeri 9,53 çıkmıştır ($SS = 10,70$). Program sonrasında Sosyal Yetkinlik puanları program öncesine göre anlamlı şekilde artmıştır $t(338) = 16,39$, $p < 0,01$. Bu sonuç, Müdahale grubu çocukları için öğretmenleri tarafından puanlanan Sosyal Yetkinlik test skorlarının ön testten son teste anlamlı ve olumlu derecede yükseldiğini göstermektedir (bkz. Şekil 13).

Şekil 13: Sosyal Yetkinlik Becerileri Fark Skorları¹⁰



¹⁰ Dikkat: Otomatik olarak oluşturulan grafikteki birimler küçük aralıklarla verilirken, görsel farkı çok büyük gösteriyor olabilir. Sosyal Yetkinlik Becerileri fark puanları, ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiş olsa da, görsel, okuyucuları değişikliği çok büyükmüş gibi hatalı bir şekilde yorumlamaya sevk etmemelidir.

Şekil 14: Davranış Sorunları Fark Skorları



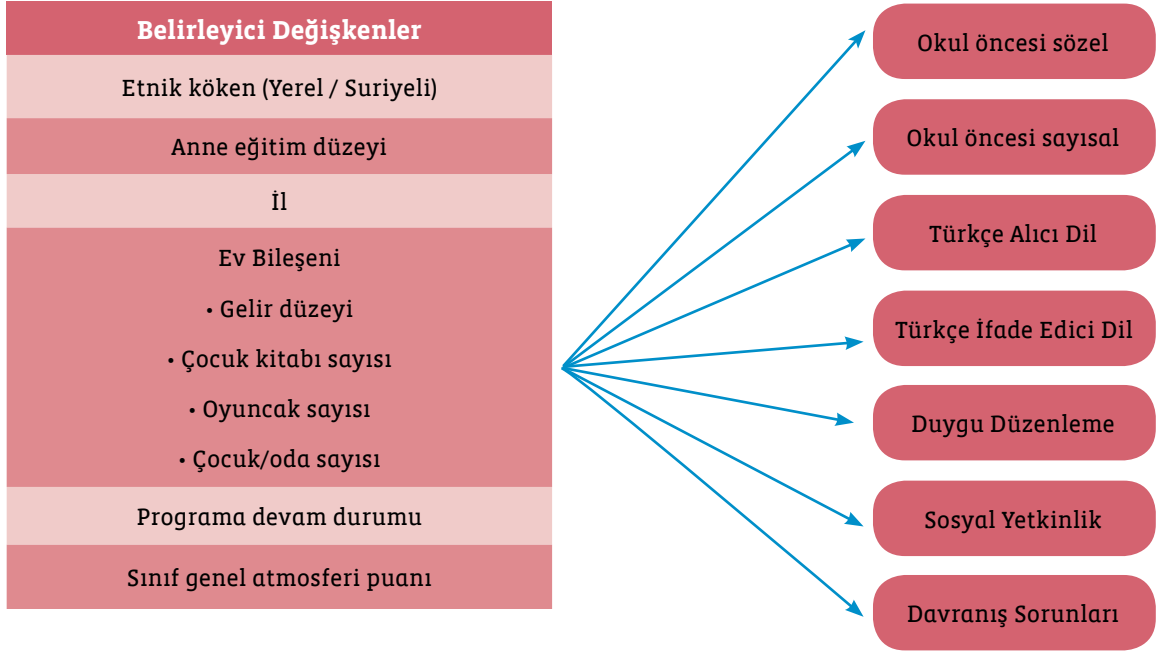
5.2.7 Davranış Sorunları

SYDD Ölçeği Davranış Sorunları alt testi ön test ve son test ölçümleri arasında yürütülen Eşleştirilmiş Örnek t-testi sonucuna göre, Müdahale grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farkın ortalama değeri 4,32 çıkmıştır ($SS = 9,74$). Program sonrasında Davranış Sorunları puanları program öncesine göre anlamlı şekilde azalmıştır $t(338) = 8,18$, $p < 0,01$. Bu sonuç, Müdahale grubu çocukları için öğretmenleri tarafından puanlanan Davranış Sorunları test skorlarının ön testten son teste anlamlı derecede azaldığını göstermektedir (bkz. Şekil 14). Suriyeli çocuklar ve Bölge çocukları arasında Davranış Sorunları değişikliği skorları açısından anlamlı bir fark görülmemiştir.

5.3. SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM ÖLÇEKLERİNİN UYUMU

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (SYDD) iki alt skalası (Sosyal Yetkinlik, Davranış Sorunları) ve Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) için ön ve son testler arasındaki korelasyon değerlendirildiğinde, DDÖ ön test ve son test puanları arasında anlamlı pozitif korelasyon görülmüş ($r = 0,423$, $p < 0,01$), aynı şekilde SYDD ön test ve son test puanları arasında da anlamlı pozitif

Şekil 15: Müdahale Grubu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizleri



korelasyon bulunmuştur. Bu değerler, Sosyal Yetkinlik alt ölçeği için ($r = 0,558, p < 0,01$), Davranış Sorunları Alt Ölçeği için ($r = 0,803, p < 0,01$)'dir.

DDÖ ölçeği ve SYDD iki alt ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı, sadece programa katılan çocuklar için hesaplanmış, bu değer ön test için, DDÖ-Sosyal Yetkinlik, $r = -0,042, p = 0,422$, DDÖ-Davranış Sorunları, $r = 0,143 p < 0,01$, son test için ise, DDÖ-Sosyal Yetkinlik, $r = -0,134, p < 0,05$, DDÖ-Davranış Sorunları, $r = 0,117, p < 0,05$ olarak bulunmuştur.

Sosyal duygusal gelişimi ölçen ölçeklerin kendi aralarında ve ön test son test aşamalarında tespit edilen korelasyonları, rapor sonunda “Ekler” bölümünde Tablo 23’de verilmiştir.

5.4. FARK SKORLARI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER ARASINDA NEDENSELLİK DEĞERLENDİRMELERİ

Her ölçek için ön test ve son test puanları arasındaki fark hesaplanmıştır. Elde edilen fark skorları bağımlı değişken olarak alınıp, bu değişkeni tahmin etmesi beklenen değişkenler ile beraber Çoklu Doğrusal Regresyon analizine tabii tutulmuştur. Müdahale grubu için kullanılan belirleyici değişkenler ve bu doğrultuda fark skorları incelenen testler, Şekil 15’te gösterilmektedir.

Bu değişkenler içinde yer alan “ev bileşeni,” çocuğun ailesi ile paylaştığı evde, çocuk başına düşen oda sayısı, çocuk kitabı sayısı, oyuncak sayısı ve ailenin gelir düzeyinden elde edilen birleşik bir puandır.

Program sınıfının genel atmosferi puanı ise AÇEV süpervizörleri tarafından öğretmenler hakkında yapılan standart ve sistematik bir değerlendirme sonucunda elde edilen bir puandır. Öğretmenin, sınıfındaki çocuklarla

programı işleyişi ne derece başarılı ise puanı da o derece yüksek olmaktadır.

Programa devam durumu ise 45 günlük Yaz Anaokullarına çocukların devam ettiği gün sayısını ifade etmektedir. Her çocuk için öğretmeni tarafından tutulan günlük yoklama çizelgesi baz alınarak programa devam durumu hesaplanmıştır.

Okul Öncesi Sözel Beceriler testinin bağımlı değişken olduğu regresyon modelinde, anlamlı bir regresyon denklemi elde edilmiştir. Bu durumda, $(F(1, 278) = 3,958, p < 0,05) R^2 = 0,014$ 'tür.

Öğrencinin annesinin eğitim düzeyi ($B = -0,592, p < 0,05$), Okul Öncesi Sözel Beceriler fark skorunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Anne eğitim düzeyinin yükselmesi, ilgili fark skorunda azalmaya sebep olmaktadır. Regresyon analizi, anneleri daha eğitilmiş olan çocukların yaz okulu öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasındaki farkın, anne eğitimi daha düşük olan çocukların elde ettiği gelişmeden daha az olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, annelerinin eğitim düzeyi daha ileri olan çocukların programa daha önde başlamaları ve dolayısıyla daha az ilerleme göstermeleri şeklinde yorumlanabilir.

Okul Öncesi Sayısal Beceriler testinin bağımlı değişken olduğu bu regresyon modelinde, anlamlı bir regresyon denklemi elde edilmiştir. Bu durumda, $(F(2, 277) = 7,708, p < 0,01) R^2 = 0,046$ 'dır.

Çocuğun programa devam etmediği gün sayısı ($B = -0,20, p < 0,01$) ve kitle değişkeni ($B = 2,253, p < 0,05$), Sayısal Beceriler fark skorunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Devam edilmeyen gün sayısı arttıkça, fark skoru azalmaktadır. Programa daha düzenli devam eden çocukların yaz okulu öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasındaki fark, düzenli devam etmeyen çocukların elde ettiği gelişmeden daha fazla çıkmıştır. Sayısal beceri kazanımında, Bölge ailelerinin çocuklarının Suriyeli ailelerin çocuklarından daha önde olduğu görülmüştür.

Türkçe alıcı dil ölçeği fark skorunun bağımlı değişken olarak kullanıldığı bir regresyon modelinde, anlamlı bir regresyon denklemi elde edilmiştir. Bu durumda, $(F(2, 286) = 5,525, p < 0,05) R^2 = 0,019$ 'dur.

Çocuğun Bölge/Suriyeli olması ($B = -1,58, p < 0,05$), alıcı dil fark skorunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Bölge örneklemine dâhil olan çocuklarla olmayanlar arasında, Suriyeli çocukların lehine, alıcı dil fark skorunda ortalama 1,5 puan fark vardır.

Türkçe ifade edici dil ölçeği fark skoru regresyon modeli ile incelendiğinde yine anlamlı bir regresyon denklemi elde edilmiştir. Bu durumda, $(F(1, 286) = 5,720, p < 0,05) R^2 = 0,020$ 'dir. Ev bileşeni değişkeni ($B = -0,385, p < 0,05$), ifade edici dil fark skorunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Ev şartlarının kötü oluşu, yaz okulunda daha fazla kazanım elde etmeyi beraberinde getirmektedir. Evdeki şartları daha iyi olan çocuklar, ön testte daha yüksek puanlar alarak yaz okuluna başlamışlar, ev şartları daha dezavantajlı olan ve daha alt seviyede puanlar alarak başlayan çocuklar, yaz okulu sonunda daha fazla gelişme göstermiş, fark puanları daha yüksek olmuştur.

DDÖ fark skorunun bağımlı değişken olduğu modelde, sunulan hiçbir değişken regresyon denklemine girememiştir. Şekil 14'te belirtilen bağımsız değişkenlerden hiçbiri, DDÖ fark puanı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildi.

SYDD ölçeği Sosyal Yetkinlik alt testi fark skorunun bağımlı değişken olarak kullanıldığı bir regresyon modelinde, anlamlı bir regresyon denklemi elde edilmiştir. Bu durumda, $(F(4, 282) = 20,206, p < 0,01) R^2 = 0,22$ 'dir.

Çocuğun bulunduğu il, Sosyal Yetkinlik fark skorunu anlamlı derecede etkilememektedir. Değerlendirme illeri, regresyon modeline dâhil edilebilmek için ayrı birer değişken olarak ifade edilmiştir. Diyarbakır değişkeni çocuğun Diyarbakır'da ikamet edip etmediğini, Mardin değişkeni çocuğun

Mardin’de ikamet edip etmediğini göstermektedir. Regresyon modelinde, çocuğun Diyarbakır’da ikamet etmesi ($B = -19,08, p < 0,01$), ya da Mardin’de ikamet etmesi ($B = -9,86, p < 0,01$), çocuğun Bölge/ Suriyeli olması ($B = 3,94, p < 0,01$) ve çocuğun programa devam etmediği gün sayısı ($B = -0,20, p < 0,01$) Sosyal Yetkinlik fark skorunu anlamlı şekilde yordayabilmiştir. Öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre, Diyarbakır’da ikamet eden çocukların Sosyal Yetkinlik alt testindeki fark puanları diğer illerden 19 puan daha az çıkmıştır. Mardin’de ikamet eden çocukların Sosyal Yetkinlik alt testindeki fark puanları diğer illerden 9 puan daha az çıkmıştır. Bölge örnekleme dâhil olan çocuklarla olmayanlar arasında, Bölge çocuklarının lehine, Sosyal Yetkinlik fark skorunda ortalama 3,94 puan fark görülmüştür. Devam edilmeyen gün sayısı arttıkça, fark skoru gelinmeyen gün sayısının yaklaşık 2/10’u kadar azalmaktadır. Programa daha düzenli devam eden çocukların yaz okulu öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasındaki fark, düzenli devam etmeyen çocukların elde ettiği gelişmeden daha fazla çıkmıştır.

SYDD ölçeği Davranış Sorunları alt testi fark skorunun bağımlı değişken olarak kullanıldığı bir regresyon modelinde, anlamlı bir regresyon denklemi elde edilmiştir. Bu durumda, ($F(5, 281) = 9,52, p < 0,01$) $R^2 = 0,15$ ’tir.

Davranış Sorunları alt testinin fark puanını, öğretmenin sınıf atmosferi puanı, öğrencinin bulunduğu il, annenin eğitim seviyesi ve programa devam anlamlı derecede etkilemiştir. Regresyon modelinde, sınıf atmosferi skoru ($B = 0,21, p < 0,01$), çocuğun Diyarbakır’da ($B = 12,02, p < 0,01$) ya da Mardin’de yaşaması ($B = 8,1, p < 0,01$), annenin eğitimi ($B = 0,92, p < 0,01$), çocuğun devamsızlık yaptığı gün sayısı ile ($B = -0,17, p < 0,05$) Davranış Sorunları fark skoru anlamlı şekilde yordayabilmiştir.

Bu modelde, bağımlı değişken olumsuz bir puandır. Son test ile ön test puanı arasındaki fark pozitif ise çocuğun davranış sorunları artmış anlamına gelmektedir. Çocukların

çok büyük çoğunluğunda (%75), son testte daha az veya hemen hemen ön test ile aynı derecede davranış sorunu raporlanmıştır. Ancak ön test ile son test arasındaki farkın daha az veya daha çok olması, bu sayılan değişkenler ile bağlantılı bulunmaktadır. Sonuçlar, sınıf atmosferi puanı yüksek olan sınıflarda olan çocukların, Diyarbakır’da ve Mardin’de ikamet edenlerin daha az ilerleme gösterdiğini, annenin eğitiminin yüksek olmasının da çocukların Davranış Sorunları alt testi fark puanlarını azalttığını göstermiştir. Ancak programa düzenli devam eden çocuklarda, düzenli devam etmeyen çocuklara kıyasla, öğretmenler tarafından son testte daha az davranış sorunu tespit edildiği söylenebilir.



6

TARTIŞMA

Raporun bu kısmında yukarıda verilen değerlendirme sonuçları ana hatlarıyla belirtilmekte ve ilgili literatürün ışığında dezavantajlı çocuklara yönelik yapılan erken çocukluk eğitimi müdahale programları ve çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeyi açısından yorumlanmaktadır. Rapor, değerlendirmenin kısıtları ve bu kısıtlar doğrultusunda benzer çalışmalara veya programın ileriki uygulamalarına öneriler ile tamamlanmaktadır.

6.1. GENEL SONUÇLAR

“Suriyeli ve Türk Çocukların Kapsayıcı EÇE Hizmetlerine Erişiminin ve Oyun Hakkının Desteklemesi” projesinin “Erken Çocukluk Eğitimi” bileşeni, Suriyeli çocukların ve Bölge çocuklarının merkez ve ev temelli erken çocukluk eğitimi hizmetlerine erişimini artırmayı hedefliyor. “Erken Çocukluk Eğitimi” kapsamında uygulanan Yaz Anaokulları Projesi ile sosyoekonomik koşulları nedeniyle elverişsiz çevrelerde yaşayan ve okul öncesi eğitim hizmetlerine erişimi kısıtlı olan Suriyeli çocuklar ve Bölge çocuklarına Okul Öncesi Eğitim Programı (OEP) ulaştırılmıştır. On ilde 2620 çocuğa ulaşan OEP uygulaması ile dezavantajlı çocukların ilkökul başlangıcı öncesinde gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarına cevap vererek ilkökula hazır bulunuşluklarını artırmak hedeflenmiştir. Yaz Anaokulları uygulamasının çocuklar üzerindeki etkileri, okul öncesi dönemde ilkökula hazırbulunuşluğu önemli derecede etkilediği bilinen (bkz. Duncan vd., 2007; Hair vd., 2006) bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında, okul öncesi eğitim almayan akranları ile karşılaştırmalı şekilde incelenmiştir.

Değerlendirme sonuçları, Yaz Anaokulları uygulamasının programa katılan çocukların bilişsel gelişim alanını temsil eden okul öncesi sayısal ve sözel becerilerde, dil gelişim alanını temsil eden Türkçe alıcı ve ifade edici dil becerilerinde programa katılmayan çocuklara göre gözle görülür bir farklılık yarattığını göstermektedir. Yaz

Anaokulları’na katılan çocukların bu gelişim alanlarında edindikleri kazanımların, programa devam etmedikleri takdirde ortaya çıkacak gelişimin önemli derecede üzerinde olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca, programa katılan çocukların sosyal yetkinlik beceri skorları program başlangıcından sonuna yükselirken davranış sorunu skorlarında görülen azalma, Yaz Anaokulları’nın çocukların sosyal-duygusal gelişiminde de olumlu bir fark yarattığını göstermektedir.

6.2. BİLİŞSEL GELİŞİM

Örgün öğretimde okuma-yazma ve matematik becerilerinin gelişmesine temel oluşturan okul öncesi sözel ve sayısal becerileri test eden Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği, programa katılan çocukların ilgili becerilerde katılmayanlara göre önemli derecede ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Yaz Anaokulları’ndaki çocukların okul öncesi sözel beceriler skorundaki artış, görsel hafızalarının yükselmesiyle harfleri, nesnelere, şekilleri, karmaşık resimlerdeki öğeleri/detayları tanıyıp ayırt etmelerinin kolaylaştığına; cümledeki sesleri daha iyi ayırt ederek fonolojik (sessel) farkındalıklarının arttığına; işitsel belleklerinin gelişmesiyle sözlü talimatları daha iyi takip edip ve duyduklarını daha iyi anlayabildiklerine; olayları zaman ve nedene göre daha iyi sıralayabildiklerine; kalem hâkimiyeti, çizgi çizme, kopyalama becerilerinin yükseldiğine ve çocukların dikkat ve odaklanma becerilerinin arttığına işaret etmektedir. Sayısal beceriler skorundaki artış ise çocukların nicelik (az-çok, büyük-küçük, uzun-kısa, kalın-ince) ve nitelik (aynı-farklı, altında-üstünde-yanında) bildiren temel kavramları daha iyi ayırt ettiklerine; geometrik şekilleri daha iyi tanıyıp isimlendirdiklerine, sayı ve rakam bilgisi edinmeleriyle 1’den 10’a kadar sayma becerilerinin geliştiğine; sayı, rakam gibi sıralı bilgileri daha iyi ayırt edebildiklerine; grupta, eşleştirme, ayırttırma yapabilme, parça-bütün ilişkisini anlama ve yorumlama gibi zihinsel becerilerinin geliştiğine ve

basit toplama-çıkarma işlemlerini daha iyi yapabildiklerine işaret etmektedir.

Şüphesiz ki bu bilişsel becerilerin gelişmesi, ilkokul başlangıcında çocukların eğitim sürecinden etkin fayda sağlamalarına yardımcı olacaktır. Bu değerlendirmede ölçülen okul öncesi sözel ve sayısal beceriler, örgün öğretimin ilk yıllarında çocukların okul başarılarında etkin rol oynayacak temel akademik becerilerdir ve programa katılmanın ilkokulda gerekli olacak bu temeli oluşturmaya katkı sağladığı görülmektedir. Araştırma literatürü bu gibi bilişsel becerilerin okul öncesi dönemde ne denli geliştiğinin özellikle ilkokul birinci sınıftaki okuma-yazma edinimini (Scarborough, 1998) ve matematik başarısını (Sarama ve Clements, 2009) belirlediğini göstermektedir. Bu doğrultuda, Yaz Anaokulları'na katılan çocukların bilişsel gelişim açısından 9 haftada edindiği kazanımların, ilkokula hazır olma düzeyini artırarak kısa vadede okul başarısına önemli bir temel oluşturduğu söylenebilir.

6.3. TÜRKÇE DİL GELİŞİMİ

Değerlendirmenin önemli sonuçlarından biri de çocukların Türkçe dil gelişiminde gösterdiği kayda değer ilerlemedir. Erken çocukluk döneminde çocukların Türkçe anlama ve Türkçe konuşma becerilerini ölçen TEDİL ölçeği sonuçları, programa katılan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde programa katılmayan çocuklara göre önemli derecede artış olduğunu göstermektedir. Yaz Anaokulları'na katılan çocukların Türkçe alıcı dil becerileri skorlarındaki anlamlı artış, bu çocukların Türkçede verilen karmaşık yönergeleri gittikçe daha iyi takip edebildiklerine, sözcük dağarcıklarının geliştiğine, karmaşık cümleleri daha iyi anlayabildiklerine ve Türkçe dilbilgisi kurallarına hâkimiyetlerinin yükseldiğine işaret etmektedir. Alıcı dil skorunu zaman içerisinde yükselten çocukların, karşılıklı konuşmaları

kavramada, yönergeleri takip etmede ve çevredeki bireylerin söylediklerini anlamada zorluk yaşamayacakları veya başladıkları düzeye göre daha az zorluk yaşayacakları öngörülebilir (Topbaş ve Güven, 2013). Bu çocuklar, ilkokulda öğretmen tarafından sunulan Türkçe yönergeleri anlamada, derslerde veya okudukları kitaplarda geçen sözcüklerin anlamlarını bilmede veya tahmin etmede, çevrelerindeki bireylerin veya sınıf ortamındaki akranların konuşmalarını takip etmede ve bu bireylerin ihtiyaçlarını yorumlayabilmede daha yetkin olabilirler.

Programa katılan çocukların ifade edici dil becerilerindeki artış ise bu çocukların Türkçeyi sözel olarak konuşma yoluyla başkalarına gittikçe daha iyi aktarabildiklerine, çocukların sorulan sorulara daha yetkin ve anlam bütünlüğü içinde cevap verebildiklerine, karşılıklı konuşmalara daha çok katılmaya başladıklarına, sözel iletişimde kullandıkları sözcük sayısının arttığına ve bu sözcüklerin nitelik olarak farklılaşıp zenginleştiğine ve giderek karmaşık cümleler üretebilme gibi sözel iletişim becerilerde başladıkları noktadan daha ileride olduklarına işaret etmektedir. İfade edici dil skorunu zaman içerisinde yükselten çocukların, dili bir öğrenme aracı olarak daha etkin kullanabilecekleri, doğru dilbilgisi ile cümle yapısı üretmeleri neticesinde sınıf ortamında daha aktif olabilecekleri, sözcükleri hatırlayıp kullanmada ve karşılıklı konuşmalara tam olarak dâhil olmakta daha az zorlanacakları söylenebilir (Topbaş ve Güven, 2013). Bu çocukların, ilkokulda öğretmen tarafından sorulan sorulara karşılık verebileceği, akranları ile sözel etkileşime daha sıklıkla girebileceği, topluluk içerisinde konuşma gerektiren durumlara daha rahatlıkla yaklaşabilecekleri, isteklerini öğretmeni veya arkadaşlarına sözel olarak aktararak ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilecekleri; sözel betimleme, söylem geliştirme, hikâye/ olay anlatımı gibi becerilerinin gelişmesiyle bilişsel becerilerinin de pekişeceği ve bu gibi bağlamlarda kendilerini daha iyi

ifade edebilmeleri neticesinde öz güven ve motivasyonlarının yükseleceği düşünülebilir.

Bu doğrultuda Yaz Anaokulları'na katılan çift dilli çocukların örgün öğretim sistemi dili olan Türkçeyi anlama ve ifade etme becerilerinin ilkokula başlamadan önce 9 haftalık bir uygulama ile anlamlı derecede gelişmiş olması, çocukların birinci sınıfa uyum sürecini kolaylaştırabilir ve ilkokul başarısına katkı sağlayabilir. Konuşma yoluyla aktarılan Türkçeyi daha iyi anlayabilmeleri ve ifade edebilmeleri, çocukların ilkokulda eğitim sürecinden daha etkin fayda sağlamalarına yardımcı olmanın dışında, çocukların akranları ile sosyalleşme becerilerini ve arkadaşlık kültürü geliştirmelerini de desteleyecektir (Corsaro, 2000). Nitekim Suriyeli çocukların Türkiye eğitim sisteminde çoğunluktan farklı bir kültürel ve dilsel kesimi oluşturması ve okullarda akran zorbalığına maruz kalmaları; akranlarıyla yaşadıkları dil bariyerine bağdaştırılırken (ÇOÇA, 2015; ERG 2016), Yaz Anaokulları'na katılan 1800'ün üzerinde Suriyeli çocuğun ilkokul başlangıcında bu yöndeki yetkinliklerinin artmış olması, ilkokulda okul ortamı ile daha iyi bütünleşmelerini sağlayacak ve sosyalleşme alanlarını genişletecektir.

6.4. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM

Değerlendirme sonuçları bilişsel ve dil gelişiminin yanı sıra, Yaz Anaokulları'nın çocukların sosyal-duygusal gelişiminde de olumlu bir fark yarattığını göstermektedir. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin iki alt ölçekteki sonuçları, program sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal olgunluğunun yükseldiğini ve uyumsuz ya da normalin dışında davranışlar sergileme eğilimlerinde azalma olduğunu göstermektedir. Çocukların Sosyal Yetkinlik alt testinden aldıkları puanların yükselmiş olması, öğretmenlerinin gözünden, çocukların akranlarıyla beraberken gösterdiği iş birliği, yardımlaşma ve

anlaşmazlıklara çözüm yolları arama gibi olumlu sosyal etkileşim davranışlarının program süresince arttığını göstermektedir. Araştırma literatürü, ilkokul akademik başarısının sadece bilişsel ve dil yetkinliğiyle değil, sosyal yetkinlikle beraber geliştiğini ortaya koymaktadır (Bernard, 2006). 9 haftalık Yaz Anaokulları'na katılmış çocukların sosyal yetkinlik becerilerinin gelişmiş olmasının, ilkokula uyum sürecini kolaylaştıracağı ve bunun da dolaylı olarak okuldaki başarılarına olumlu yansıtacağı varsayılabilir.

Yaz Anaokulları'na katılan çocukların sosyal yetkinlik becerilerinin programın uygulanma süresince geliştiği görülmüşken, Davranış Sorunları alt testinden aldıkları puanların düşmüş olması kızgınlık, saldırganlık, anksiyete ve içe dönüklük gibi olumsuz davranışların azaldığını göstermektedir. Dolayısıyla, sosyal uyumu ve okul başarısını etkileyebilecek olumlu davranışların gelişmesi, aynı zamanda olumsuz davranışlarındaki azalma ile pekişmiş olabilir. Özellikle okul öncesi yıllarda kimi çocuklarda dürtüsellik, öfke patlamaları ve karşı gelme gibi dışsallaştırma/dışa yönelim sorun belirtilerinin (Egger ve Angold, 2006; Spence vd. 2001), kimi çocuklarda da endişe, içe kapanıklık, ürkeklik gibi içselleştirme/içe yönelim sorun belirtilerinin yaygın olduğu bilinmekteyken (Çorapçı vd. 2010, Keenan ve Wakschlag, 2004), Yaz Anaokulları'na katılan çocukların bu davranışlara eğilimlerinin proje boyunca azalmış olması önemli bir sosyal-duygusal kazanımdır. Sınıf ortamının davranış sorunlarını azaltıcı ve sosyal yetkinliği destekleyici bir faktör olması, öğretmenle çocuk arasındaki sıcak ve zenginleştirici etkileşimden ve çocukların dil ve kültürel zenginliklerinin sınıf ortamında kabul edilmesiyle çocuğun oluşturulan bu güven verici sınıf ortamına olan aidiyet duygusunun gelişmesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, çocukların bu gibi olumlu kazanımları okulun ötesinde ev ve mahalle ortamına taşınabilir ve çocukların bu ortamlarda duygusal, davranışsal ve sosyal uyumunu artırabilir.

6.5. SURIYELİ VE BÖLGE ÇOCUKLARININ KAZANIM KARŞILAŞTIRMALARI VE BELİRLEYİCİ FAKTÖRLER

Programa katılan Suriyeli çocuklar ve Bölge çocuklarının sonuçları karşılaştırıldığında, iki grubun da incelenen üç gelişim alanında Yaz Anaokulları'ndan önemli kazanımları olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kazanım oranlarının iki grup arasında kimi alanlarda farklılaştığı görülmektedir (Bkz. Tablo 22: Fark Skoru Ortalamaları).

Okul öncesi sözel ve sayısal becerilerde müdahale grubundaki Bölge çocuklarının 9 haftada gösterdiği ilerleme Suriyeli çocuklara göre daha fazladır. Anne eğitim düzeyi bu grubun okul öncesi sözel becerilerinde bağımsız bir değişken olarak bulunmuştur. Çocukların anne eğitim düzeyi yükseldikçe, okul öncesi sözel beceriler fark skoru azalmaktadır. Bu da anne eğitim düzeyi daha yüksek olan çocukların okul öncesi sözel becerilerde daha önde başlamaları ve dolayısıyla anne eğitim düzeyi daha düşük olan çocuklara göre 9 haftada daha az ilerleme gösterdikleri anlamına gelebilir. Bu doğrultuda müdahale grubunda eğitim düzeyi Suriyeli annelere göre düşük olan Bölge annelerinin sayıca fazla olması, bu gruptaki Bölge çocuklarının okul öncesi sözel becerilerde daha fazla ilerleme göstermesine bir sebep olabilir.

Bölge çocuklarının sayısal becerilerde Suriyeli çocuklara göre daha fazla gelişim göstermesi ise Türkçe yeterlilik seviyelerinin Suriyeli çocuklara göre daha iyi bir noktada olmasından kaynaklanabilir. Araştırma literatürü çocukların kelime dağarcığı ve dilbilgisi yetkinliğinin, sayısal becerilerini etkilediğini göstermektedir (Davidse, Jong ve Bus, 2014; Kleemans vd. 2012). Uygulama dili Türkçe olan OEP ile sayısal becerileri sınıf

ortamında Türkçe üzerinden kazandırmak hedeflenmektedir. Çevrelerinde duymak kaydıyla Türkçeye aşinalıkları ve kulak dolgunlukları Suriyeli çocuklara göre daha yüksek olan Bölge çocukları, sınıf ortamında Türkçe işlenen sayısal becerileri daha kolay geliştirmiş olabilirler.

Türkçe alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde müdahale grubundaki Suriyeli çocukların Bölge çocuklarına göre fark skorlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu da Suriyeli çocukların Bölge çocuklarına göre 9 haftalık Yaz Anaokulları ile Türkçe dil becerilerinde daha fazla ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Bu sonuç, Suriyeli çocukların Türkçe alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde Bölge çocuklarına göre programa daha geride başlayıp, 9 haftada daha fazla kazanım elde etmiş olmalarıyla açıklanabilir. Erken müdahale programları, desteklenen hedef alanlarındaki gelişimi müdahale öncesinde en düşük seviyede olan çocuklarda en fazla etkiyi yaratır. (Guralnick, 2017; Guralnick, 2004).

Değerlendirme sonuçları, programa devam etmenin belirli alanlarda çocukların elde ettiği kazanımları özellikle olumlu etkilediğini göstermektedir. Sayısal becerilerde programa devam durumunun fark skorunu belirlediği saptanmıştır. Programa daha düzenli devam eden çocukların sayısal beceriler fark skoru yüksek çıkmıştır. Okul öncesi sözel beceriler testi gün boyu okulda ve çevrede dilden dile desteklenen becerileri ölçerken, sayısal beceriler testi daha spesifik ve akademik becerileri ölçmektedir. Çocukların okul öncesi sözel beceriler testinde ölçülen becerileri günlük hayatlarında öğrenip pekiştirebilecekleri alanlar daha fazlayken, sayısal becerileri günlük hayatta öğrenme ve kullanma alanları daha sınırlıdır. Çocukların bu sayısal becerileri programa devam etmeleri koşuluyla öğrenebildikleri görülmektedir.

Sosyal yetkinlik becerilerinin geliştirilmesinde ve davranış sorunlarının azalmasında da yine çocukların programa

devam ettikleri gün sayısı belirleyici olmuştur. Kırk beş günlük program uygulamasına daha düzenli devam eden çocuklar, gelmediği gün sayısı fazla olan çocuklara göre sosyal etkileşim becerilerinde daha fazla ilerleme göstermiş ve kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük gibi davranış sorunlarını daha az sergileme eğiliminde olmuşlardır. Bu doğrultuda, çocukların Yaz Anaokulları'na devam ettikleri gün sayısının özellikle hem sayısal hem de sosyal yetkinlik becerilerinin anlamlı derecede gelişmesinde önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) sonuçları da Suriyeli annelerin program sonrasında çocukların davranışlarında Bölge annelerine göre daha çok olumlu düzelmeye gördüklerini saptamıştır. Her ne kadar anne eğitim düzeyi DDÖ'nün etkin bir belirleyicisi olarak saptanmamış olsa da eğitim seviyesi daha yüksek Suriyeli anneler ev ortamında çocukların davranışsal durumları ve duygusal ihtiyaçlarına Bölge annelerine göre daha bilinçli ve destekleyici yaklaşmış olabilirler. Suriyeli anneler için benzer bir varsayım, çocukların dil gelişimi açısından da yapılabilir. Anneleri daha eğitilmiş olan Suriyeli çocukların Yaz Anaokulları'nda Türkçe öğrendikçe evde anne ile konuşma fırsatının arttığı, eğitilmiş annenin de göç sonrası Türkçe öğrenmeye gayret ettiği, çocuğunun adaptasyon için bu şekilde bilinçli bir çaba göstermiş olabileceği varsayımında, annenin bu bağlamdaki rolü Bölge çocuklarına göre Suriyeli çocuklar için daha önemli olmuş olabilir.

6.6. PROGRAM ÖZELLİKLERİ VE HEDEF KİTLE

Suriyeli çocuklar ve Bölge çocuklarının ana dil, etnik köken ve kültür bakımından bariz farklılıkları göz önüne alınca, program Yaz Anaokulları'na katılan iki gruptaki çocuklara da fayda sağlamıştır. Bu da Okul

Öncesi Eğitim Programı'nın (OEP) içerik ve uygulama yöntemi olarak her iki kitleye de benzer bir verimle nüfuz edebildiğini ve fayda sağladığını göstermektedir. Bu durum programın çocukların yaşadıkları çevre koşullarına, sınıfa taşıdıkları kültürel özellikleri ve toplumsal kimliklerine uyumlu ve şüphesiz ki farklılaşan ihtiyaçlarına cevap verici olduğunu göstermekte, aynı zamanda OEP uygulamasının bu farklı değişkenlere rağmen iki gruptaki çocuklarda da anlamlı bir etki yaratması, içerik ve yöntemsel kurgusunun bilimsel niteliğini teyit etmektedir.

Demografik verilere ilişkin sonuçlar, Yaz Anaokulları'nın ailesel kaynakları kısıtlı olan ve ev ortamında gelişimini destekleyici öğelerden yoksun olan çocuklara ulaşmayı başardığını göstermektedir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun toplam gelir seviyesi asgari ücret eşliğinde veya altındadır ve baba ev ortamında çalışan tek bireydir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi de düşüktür. Hiç okula gitmemiş ve ilkokul terk gruplarında yer alan müdahale grubu anneleri kontrol grubu annelerine kıyasla rassal olarak sayıca daha fazladır. Aslında, eğitim seviyesi düşük olan sayıca daha fazla annenin çocuğunun programdan yararlanmış olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Keza demografik veriler, çocukların yaşadıkları hanelerde özellikle bu hassas yıllarda gelişimin desteklenmesinde önemli rol oynayan oyuncak ve çocuk kitabı sayısının da az olduğunu göstermektedir. Ortalama 4,35 çocuk sahibi olduğu saptanan örneklem ailelerinde, her çocuğa ortalamada 1'den az oyuncak ve kitap düşmektedir. Tümü değerlendirildiğinde, bu veriler çocukların ev ortamında gelişimlerine destek olabilecek uyarıcı bir çevreden yoksun büyüdüklerine işaret etmektedir. Dolayısıyla, programın hedeflendiği gibi düşük sosyoekonomik bir kitleye ulaştığı görülmektedir.

Dokuz hafta gibi kısa bir sürede uygulanan programın dahi çocukların temel erken çocukluk gelişim alanlarında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir farklılık

yaratması ilgili bilimsel çalışmalar için kayda değer bir sonuçtur. Çocukların bu yıllarda oldukça hızlı gelişim gösterdiği bilinse de programın kısa bir zaman diliminde bu gelişimi önemli derecede destekleyici ve artırıcı bir etmen oluşturduğu, programa katılmayan çocukların gösterdiği ilerleme ışığında ortaya konmaktadır. Bu sonuç, bir erken müdahale destek programı olarak OEP'in hedef kitledeki çocukların ihtiyaçlarına cevap verdiğini göstermektedir. “Tartışma” bölümünde yapılan tüm bu değerlendirmeler göz önüne alındığı zaman, Yaz Anaokulları'nın elverişsiz koşullarda yaşayan, yoksun çevrelerden gelen, çevresel risk faktörleri gelişim süreçlerine olumsuz etki eden ve psikososyal olarak örselenebilir konumda olan dezavantajlı çocukların ilkökula hazır olma düzeyini desteklediği ve yükselttiği söylenebilir. Bu sonuçlar, dezavantajlı çocuklara var olan potansiyellerini kullanabilmeleri için müdahale programlarında yer alma fırsatı sunulduğunda, yetersiz sosyoekonomik koşullarına rağmen bu fırsata sahip olmayan akranlarına göre gelişim ve beceri düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

6.7. ÖĞRETMEN FAKTÖRÜ

Müdahaledeki öğretmenler OEP'i ilk kez uyguluyorlardı. Yaz okulları başlamadan önce yoğun teorik ve pilot uygulama eğitimi alsalar da, aralarında önceki meslek yaşamlarında deneyimli anaokulu öğretmeni olmayanlar da vardı. Birçoğu çocuklarla farklı eğitim düzeylerinde çalışmış olsa da, insan kaynaklarının yetersiz oluşundan dolayı, hiç öğretmenlik deneyimi olmayan kişiler de işe alınmış ve eğitilmiştir. Ancak konu bir müfredat olarak özünde geleneksel EÇE müfredatından farklı olan OEP uygulamasına geldiğinde öğretmenlerin hepsi bu işte yeniydi. Önceden deneyimli öğretmenlerin oluşu, uygulamanın müdahaledeki çocuklar üzerindeki pozitif etkilerinin kesinkes programdan

değil de öğretmenin deneyiminden kaynaklanmış olup olamayacağı sorusunu gündeme getiriyor. Değerlendirmenin asıl amacı yaz anaokullarının, dolayısıyla OEP müdahalesinin çocukların dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini ölçmek olduğundan öğretmenlerin deneyimleri bir değişken olarak ölçülmedi. Programın nihai olumlu etkisi, doğrudan öğretmenlerin deneyimine bağlı olamaz çünkü sonuçlar, programa katılan çocukların deneyimli ya da deneyimsiz öğretmenlerle (deneyim bir değişken olarak alınmasa da), programa katılmayan çocuklarla karşılaştırıldığında istatistiksel olarak çok daha anlamlı bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Bu sonuçların arkasındaki kanıtlanmış nedenin öğretmenlerin deneyimi değil programın etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, programı çocuklara sunan kişiler öğretmenlerdir. Bu nedenle, etkileri hafife alınamaz ve değersiz görülemez. Program için çocukların ana dilini ve Türkçe konuşabilen çift dilli öğretmenlerin işe alınması programın başarısında önemli bir faktör olabilir. Bununla birlikte, odaklanılan nokta programın etkisinin ölçülmesiydi. Bu nedenle, öğretmenin çift dilliliğini değişken olarak ölçmek bu program değerlendirmesinin kapsamı dışındaydı.

6.8. SOSYAL UYUM (SOCIAL COHESION)

Değerlendirmede çocuğun “sosyal duygusal” gelişim alanı OEP'e katılmanın veya katılmamanın ışığında ölçülecek bir değişken olarak alınmış olsa da, çocukların sosyal uyumu bir alan olarak buna dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni OEP'in yalnızca okula uyum sağlayabilmek ve okulda başarılı olmak için beceriler elde etmelerini sağlamak amacıyla çocukları asıl gelişim alanlarında ilerletmeyi hedefleyen bir ilkökula hazır bulunuşluk programı oluşudur. Kendi başına, OEP, doğrudan çocukların toplumdaki sosyal uyumunu geliştirmeyi amaçlayan bir müdahale

değildir. Dolayısıyla, sosyal uyum, doğrudan OEP’te ele alınan bir boyut değildir. Ayrıca, çocukların sosyal uyumunun zaman aldığı ve çocukların ev sahibi ülkeye ne kadar adapte olduklarını, ülke tarafından ne kadar kabul edildiklerini ve memnuniyetle karşıladıklarını incelemek için zaman içinde izlenmeleri gerektiği göz önüne alındığında böyle 10 haftalık bir hızlandırılmış müdahale programının, bu değerlendirmedeki gibi, müdahaleden hemen sonra sosyal uyumu ölçmesi mümkün değildir. Bu nedenle, uzun bir süre ve çocukların yakından izlenmesini gerektiren sosyal uyumun, müdahalenin sona ermesinin hemen ardından değerlendirilmesi mümkün olmamıştır. Durum böyle olunca, sosyal uyumu ölçmek bu değerlendirmenin kapsamı dışındaydı.

Az önce sözü edilen düşüncelerden dolayı sosyal uyumu ölçmek mümkün olmasa da, değerlendirmenin müdahaleye katılanlar lehine kısa vadede olumlu sonuçları, çocukların yaz anaokullarına katılımları sayesinde edindikleri becerilerle ev sahibi ülkedeki sosyal uyumlarının önünde sonunda sağlanabilme ihtimaline işaret etmektedir. Özellikle dil, bireylerin topluluklarındaki sosyalleşme süreci için temel anahtardır. Bu bakımdan, yaz anaokulları süresince müdahale çocuklarının geliştirdiği Türkçe dil becerileri sosyal kaynaşmalarının kilidini açacak anahtar olabilir. Türkiye’deki mülteci çocuklar ve farklı bir ana dili olan Bölge çocukları için, toplumun genel dili ve devlet okulunda eğitim dili olan Türkçeyi öğrenmek, sadece okulda başarılı olmak için değil toplumun her alanında faaliyette bulunabilmek açısından da hayati öneme sahiptir. Yaz okullarına katılan çocukların ilkokulun akademik gereksinimlerine daha iyi uyum sağlayabilmeleri ve edindikleri Türkçe dil becerileri ile sosyalleşme becerilerini daha iyi geliştirmeleri beklenebilir. Bu nedenle, Türkçe dil becerileri okul, içinde buldukları topluluk ve toplumla sosyal uyumlarının önünü açabilir. Ayrıca, birçok temel bilişsel kavram, beceri ve toplumun beklediği çeşitli sosyo-duygusal davranış ve yetkinlikleri

edinmiş olduklarından, programa katılan çocukların sosyal uyumu daha etkin bir şekilde ilerleyebilir ve gelişebilir. Bununla beraber, ikinci bir değerlendirme ile bu çocukların zaman içerisinde sergilediği sosyal kaynaşma modellerini ve süreçlerini araştırmak ve anlamak çok önemlidir. Yaz anaokullarında edindikleri becerilerin sosyal uyumu nasıl etkilediğini daha iyi anlamak için aynı çocukların ilkokul eğitimi aldıkları esnada ikinci bir değerlendirmeye tabi tutulması OEP’in sosyal uyum üzerindeki etkilerine ışık tutabilir.



7

PROGRAMIN KISITLARI VE ÖNERİLER

Yaz Anaokulları Programı'nın değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken belli kısıtlar vardır. Programın gelecek yıllarda benzer hedef kitlelere yeniden uygulanmasına bir yol haritası oluşturabilmesi adına, bu kısıtlara işaret edilmesi önemlidir.

Müdahale içeriğini oluşturan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (OEP) geliştirildiği şekilden sapmadan sınıflarda uygulanabilmesi amacıyla, süpervizörler ve saha uzmanları tarafından tüm program sınıflarındaki öğretmenlere sağlanan hizmet içi destek sistemi, değerlendirme sınıflarına daha yoğun sıklıkla sağlanmıştır. Müdahale sınıflarına uygulama boyunca sağlanan hizmet içi destek sistemi, süpervizör ve saha uzmanı kaynağı sayıca kısıtlı olduğu için program sınıfları dışındaki diğer sınıflara aynı yoğunlukta sağlanamamıştır. Bu durum müdahale sınıflarından edinilen sonuçların programın genel popülasyonuna (diğer bir deyişle örnekleme dâhil olmayan sınıflardaki çocuklara) temsiliyetini kısıtlamaktadır. Müdahale grubundaki çocukların test sonuçlarının sıklıkla gerçekleştirilen hizmet içi destek sistemi şartları altında edinildiği, değerlendirmenin genel sonuçlarını yorumlarken ve programın gelecekte tekrarlanmasında göz önüne alınmalıdır. Bundan sonraki uygulamalarda bu sonuçları alabilmek için hizmet içi destek sisteminin eşit dağılımlı ve daha sık bir yoğunlukta yapılandırılıp uygulanması önemlidir.

OEP sınıflarının fiziksel ortamı için gerekli olan masa, sandalye, dolap ve kitap rafı gibi temel donanımlar ve programın uygulanabilmesi için gerekli olan görsel kartlar ve kırtasiye malzemeleri bazı sınıflara 4. veya 5. haftada ulaştırılmıştır. Aynı zamanda bazı sınıflardaki program malzemelerinin diğer sınıflara göre yetersiz kaldığı raporlanmıştır. Bu sınıflardaki temel fiziksel donanımın programın ortalarında tamamlanabilmiş olması ve uygulama malzemelerinin geç gelmiş veya yetersiz kalmış olması, bu sınıflardaki günlük akışın planladığı şekliyle uygulanabilmesine engel oluşturmuştur. Bu sınıflardan toplanan

değerlendirme verilerinin, dolayısıyla araştırma sonuçlarının bu durumdan olumsuz etkilenmiş olduğu düşünülebilir. Gelecek uygulamalarda, OEP sınıflarının gerekli olan donanımı ve malzemelerinin etkili bir lojistik destek ve ivedilikle program başlangıcından önce tüm sınıflara ulaştırılması ve çocukların 1. haftadan itibaren tüm fiziksel uygulama koşullarının olduğu bir ortamda programa başlamaları, haftalık çocuk kazanım ve göstergelerine daha çabuk şekilde ulaşılmasını sağlayacaktır.

Yaz Anaokulları Programı 10 haftalık bir program olarak planlanmıştır. Ancak çocukların 2017 Eylül ayının ikinci haftası (yani programın son haftalarında) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilkökul oryantasyonuna katılacakları öğrenilmiştir. Bu durumun program takvimiyle yarattığı çakışma sebebiyle, yaz anaokulları için 10 haftalık tasarlanan OEP, değerlendirme sınıflarında çocukların son test verilerini toplayabilmek adına 9 hafta uygulanmıştır. Dolayısıyla sonuçlar, çocukların 10. hafta programına maruz kalmadan 9 haftalık Yaz Anaokulları katılımı üzerinden elde edilmiştir. Tablo 4: Okul Öncesi Eğitim Programı Haftalık Temalar'da görüldüğü üzere programın son haftası olan 10. haftada "İlkokula Hazırlık" teması işlenmektedir. Bu haftada çocuklara ilkökulun ne olduğunu ve ilkökul ortamını anlatmak için çeşitli etkinlikler gerçekleştirilir. Özellikle ilkökula hazır bulunuşluğun desteklenmesinin hedeflendiği bir programın araştırmasında, çocukların 10 haftalık program yerine 9. haftayı tamamladıktan sonra son teste tabi tutulmaları daha yüksek son test skoru alma ihtimallerini engellemiş olabileceğinden önemli bir kısıt olarak değerlendirilmektedir. Bu da gelecek uygulamalarda MEB ilkökul oryantasyon tarihlerinin önceden öğrenilerek, Yaz Anaokulları'nın 10 haftalık şekliyle uygulanmasının kurumlar arası daha etkin bir iletişim sistemi çerçevesinde planlanması gerektiğini göstermektedir.

Yaz Anaokulları OEP müdahalesi, maddi kaynakların ve insan kaynaklarının

sınırlı oluşundan dolayı ebeveyn katılımı veya Anne Destek Programı olmaksızın uygulanmıştır. Bu nedenle, ebeveyn katılımını ile programın verilen sonuçları arasındaki bağ ile ilgili gözleme dayalı sonuçlar çıkarmak mümkün değildir. Programın ebeveyn katılımı olmadan gerçekleştirilmiş olması, daha yüksek potansiyel etkileri önlemiş olabileceğinden bir kısıt olarak değerlendirilebilir. Ekonomik, insani ve sosyal sermayeye uzun vadede toplumsal katkısı en yüksek okul öncesi eğitim modeli; kurum temelli okul öncesi eğitim hizmetiyle eş zamanlı sürdürülen ebeveyn destekli eğitim modelidir (Bekman, 1998). Hem çocukları hem de ebeveynlerini merkeze alan bir okul öncesi eğitim modeli, çocuğun destekleyici çevresini zenginleştirerek elde edilecek kazanımları artırır ve sürdürülebilir kılar. Doğrudan sadece çocuğa hizmet götüren müdahale programları kısa vadede bir etki yaratsa da ebeveyn güçlendirme programları olmadan bu etkilerin sürdürülebilirliği azalır ve kısıtlanır (Guralnick, 1988; Seitz ve Provence, 1990). Doğrudan çocuğa hizmet götüren programların aynı zamanda çocukların yakın çevresindeki bireyleri destekleyecek hizmetleri bu kişilere ulaştırması önemlidir. Dolayısıyla ekolojik temelde bir müdahale hizmeti (Bronfenbrenner, 1979), çocukların kazanımını ve ebeveynlerin müdahale programı sonrasında bile çocuklarının gelişimini otonom bir yetkinlikle destekleyebilmeleri açısından daha uzun vadeli kazanımları beraberinde getirebilir. Yaz Anaokulları'nın ebeveyn destek programı olmadan uygulanmış olmasının, bu kayda değer sonuçların ya da kazanımların sürdürülebilirliğini uzun vadede kısıtlayacağı düşünülebilir. Programın gelecek yıllardaki uygulamalarında Yaz Anaokulları'na katılan çocukların aynı zamanda annelerine de ebeveyn destek programının uygulanması dolayısıyla (çocuk ve ebeveyne eş zamanlı destek modeli), hem çocuklar için hem de ebeveynler için uzun vadeli kazanımların elde edilmesi sağlanacaktır.

Özetle, Yaz Anaokulları değerlendirme sonuçları programa katılan çocukların

incelenen gelişim alanlarında katılmayan çocuklara göre daha fazla kazanım elde ettiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda program bilimsel açıdan kayda değer sonuçlar vermiş olsa da; OEP uygulaması için sınıf fiziksel ortamı ve donanımında elzem olan malzemelerin birçok değerlendirme sınıfı için geç tedarik edilmiş olması, programın 10 hafta yerine 9 hafta uygulanmış olması ve ebeveyn destek programı olmadan hedef kitleye ulaştırılmış olması, değerlendirmenin çok daha yüksek ve etkili olabilecek sonuçlara ulaşmasını mümkün kılmamıştır.

Ayrıca, elde edilen sonuçlar 9 haftalık müdahale programının kısa vadeli etkileridir. Çocukların program sayesinde elde ettikleri kazanımları uzun vadede ne denli sürdürebildikleri ve örgün öğretim sistemine ne denli taşıyabildikleri, dolayısıyla Yaz Anaokulları'nın boylamsal etkileri, ancak örneklem ile gelecek yıllarda yapılabilecek bir takip değerlendirmesi ile bilinebilir.

TEŞEKKÜRLER

Bu değerli ve etkili programı dolayısıyla değerlendirmeyi mümkün kıldıkları için (1) UNICEF Türkiye, Türkiye Kalkınma Vakfı (TKV), Güneydoğu Anadolu Projesi Bölge Kalkınma İdaresi (GAP) ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı'na (AÇEV), (2) bu faydalı değerlendirmenin bilimsel tasarımının belirlenmesinden sonuçlarının raporlanmasına kadar tüm aşamalarında sağladığı sonsuz destek ve rehberlik sağladığı ve erken müdahale alanındaki uzmanlığını paylaştığı için Prof. Dr. Sevda Bekman'a (Boğaziçi Üniversitesi'nden emekli), (3) dil gelişimi ve çift dillilikle ilgili konuların yanı sıra uygun ölçeklerin belirlenmesinde sağladıkları rehberlik ve yorumlamalardan dolayı Prof. Dr. Ayhan Aksu-Koç'a, (4) bütün değerlendirme süreci boyunca özellikle de veri analizinde ortaya koyduğu inanılmaz iş birliği ve dayanışmadan dolayı Ayşesim Diri'ye, (5) saha çalışmasına, veri toplanmasına ve veri yönetimine yardımcı olan SAM Araştırma personeline, (6) saha çalışması ve veri toplama sırasındaki hayranlık uyandıran destekleri için AÇEV Erken Çocukluk Eğitim Birimi ekibi, süpervizörleri ve saha danışmanlarına ve (7) saha çalışması öncesi ve veri toplama aşamalarındaki işbirlikleri ve desteklerinden dolayı AÇEV'den Mustafa Uğur Kaya ve Burcu Gündüz'e içten şükranlarımı sunuyorum.

Yrd. Doç. Dr. Ersoy Erdemir



8

EKLER

Tablo 18: Ön Test Puan Ortalamaları

			Okul öncesi sözel	Okul öncesi sayısal	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Duygu Düzenleme	Sosyal Yetkinlik	Davranış Sorunları
Kontrol Grubu	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	39,6409	24,5249	11,13	11,81	49,2541		
	Sayı	181	181	183	182	181			
	SS	17,10972	14,28930	7,229	7,524	7,75181			
	Bölge Çocukları	Ortalama	38,4201	25,5385	20,83	23,66	50,4398		
	Sayı	169	169	170	169	166			
	SS	12,70292	13,25393	6,003	6,537	7,28839			
	Toplam	Ortalama	39,0514	25,0143	15,80	17,52	49,8213		
	Sayı	350	350	353	351	347			
	SS	15,13389	13,78872	8,238	9,214	7,54618			
Müdahale Grubu	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	37,7609	20,8967	10,59	10,73	48,5882	37,8757	47,0270
	Sayı	184	184	190	190	187	185	185	
	SS	17,62132	14,37382	7,164	7,246	7,69768	13,12692	16,68162	
	Bölge Çocukları	Ortalama	36,0552	25,5399	20,66	22,79	46,9277	34,7590	41,7229
	Sayı	163	163	167	167	166	166	166	
	SS	12,21528	13,23167	6,032	5,980	8,07433	10,03943	14,80157	
	Toplam	Ortalama	36,9597	23,0778	15,31	16,37	47,8074	36,4017	44,5185
	Sayı	347	347	357	357	353	351	351	
	SS	15,32381	14,02258	8,338	8,992	7,90945	11,85464	16,01906	
Toplam	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	38,6932	22,6959	10,86	11,26	48,9158	37,8757	47,0270
	Sayı	365	365	373	372	368	185	185	
	SS	17,37116	14,42708	7,191	7,393	7,72102	13,12692	16,68162	
	Bölge Çocukları	Ortalama	37,2590	25,5392	20,75	23,23	48,6837	34,7590	41,7229
	Sayı	332	332	337	336	332	166	166	
	SS	12,50326	13,22299	6,009	6,272	7,87857	10,03943	14,80157	
	Toplam	Ortalama	38,0100	24,0502	15,55	16,94	48,8057	36,4017	44,5185
	Sayı	697	697	710	708	700	351	351	
	SS	15,25374	13,92938	8,287	9,114	7,79141	11,85464	16,01906	

Tablo 19: Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları: Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler

			Ön Test Okul öncesi sözel	Son Test Okul öncesi sözel	Ön Test Okul öncesi sayısal	Son Test Okul öncesi sayısal
Kontrol Grubu	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	39,6409	42,3103	24,5249	27,4655
		Sayı	181	174	181	174
		SS	17,10972	18,52342	14,28930	15,20900
	Bölge çocukları	Ortalama	38,4201	38,8247	25,5385	27,3182
		Sayı	169	154	169	154
		SS	12,70292	13,19097	13,25393	14,04228
	Toplam	Ortalama	39,0514	40,6738	25,0143	27,3963
		Sayı	350	328	350	328
		SS	15,13389	16,30877	13,78872	14,65072
Müdahale Grubu	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	37,7609	45,4860	20,8967	27,5140
		Sayı	184	179	184	179
		SS	17,62132	17,61012	14,37382	14,75468
	Bölge çocukları	Ortalama	36,0552	45,7089	25,5399	34,1203
		Sayı	163	158	163	158
		SS	12,21528	11,44597	13,23167	12,78901
	Toplam	Ortalama	36,9597	45,5905	23,0778	30,6113
		Sayı	347	337	347	337
		SS	15,32381	15,01720	14,02258	14,23569
Toplam	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	38,6932	43,9207	22,6959	27,4901
		Sayı	365	353	365	353
		SS	17,37116	18,11028	14,42708	14,95906
	Bölge çocukları	Ortalama	37,2590	42,3109	25,5392	30,7628
		Sayı	332	312	332	312
		SS	12,50326	12,79153	13,22299	13,82672
	Toplam	Ortalama	38,0100	43,1654	24,0502	29,0256
		Sayı	697	665	697	665
		SS	15,25374	15,84782	13,92938	14,52037

Tablo 20: Ön Test–Son Test Puan Ortalamaları: Türkçe Alıcı Dil ve İfade Edici Dil

			Ön Test Alıcı Dil	Son Test Alıcı dil	Ön Test İfade Edici Dil	Son Test İfade Edici Dil
Kontrol Grubu	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	11,13	11,99	11,81	12,24
		Sayı	183	175	182	175
		SS	7,229	6,809	7,524	8,731
	Bölge çocukları	Ortalama	20,83	20,95	23,66	24,90
		Sayı	170	154	169	154
		SS	6,003	4,972	6,537	4,594
	Toplam	Ortalama	15,80	16,19	17,52	18,17
		Sayı	353	329	351	329
		SS	8,238	7,495	9,214	9,504
Müdahale Grubu	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	10,59	14,29	10,73	14,66
		Sayı	190	180	190	180
		SS	7,164	6,434	7,246	9,113
	Bölge çocukları	Ortalama	20,66	22,70	22,79	25,60
		Sayı	167	163	167	163
		SS	6,032	4,594	5,980	4,867
	Toplam	Ortalama	15,31	18,29	16,37	19,85
		Sayı	357	343	357	343
		SS	8,338	7,025	8,992	9,199
Toplam	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	10,86	13,16	11,26	13,46
		Sayı	373	355	372	355
		SS	7,191	6,711	7,393	8,996
	Bölge çocukları	Ortalama	20,75	21,85	23,23	25,26
		Sayı	337	317	336	317
		SS	6,009	4,853	6,272	4,742
	Toplam	Ortalama	15,55	17,26	16,94	19,03
		Sayı	710	672	708	672
		SS	8,287	7,329	9,114	9,381

Tablo 21: Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları: Duygu Düzenleme, Sosyal Yetkinlik, Davranış Sorunları

			Ön Test Duygu Düzenleme	Son Test Duygu Düzenleme	Ön Test Sosyal Yetkinlik	Son Test Sosyal Yetkinlik	Ön Test Davranış Sorunları	Son Test Davranış Sorunları
Kontrol Grubu	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	49,2541	48,5600				
		Sayı	181	175				
		SS	7,75181	8,54236				
	Bölge çocukları	Ortalama	50,4398	48,1364				
		Sayı	166	154				
		SS	7,28839	7,73167				
	Toplam	Ortalama	49,8213	48,3617				
		Sayı	347	329				
		SS	7,54618	8,16334				
Müdahale Grubu	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	48,5882	46,2514	37,8757	47,3167	47,0270	42,2849
		Sayı	187	179	185	180	185	179
		SS	7,69768	8,65366	13,12692	11,01826	16,68162	14,79874
	Bölge çocukları	Ortalama	46,9277	46,5399	34,7590	44,3272	41,7229	37,9813
		Sayı	166	163	166	162	166	160
		SS	8,07433	8,56655	10,03943	10,11845	14,80157	11,66162
	Toplam	Ortalama	47,8074	46,3889	36,4017	45,9006	44,5185	40,2537
		Sayı	353	342	351	342	351	339
		SS	7,90945	8,60084	11,85464	10,69116	16,01906	13,56228
Toplam	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	48,9158	47,3927	37,8757	47,3167	47,0270	42,2849
		Sayı	368	354	185	180	185	179
		SS	7,72102	8,66408	13,12692	11,01826	16,68162	14,79874
	Bölge çocukları	Ortalama	48,6837	47,3155	34,7590	44,3272	41,7229	37,9813
		Sayı	332	317	166	162	166	160
		SS	7,87857	8,19780	10,03943	10,11845	14,80157	11,66162
	Toplam	Ortalama	48,8057	47,3562	36,4017	45,9006	44,5185	40,2537
		Sayı	700	671	351	342	351	339
		SS	7,79141	8,44083	11,85464	10,69116	16,01906	13,56228

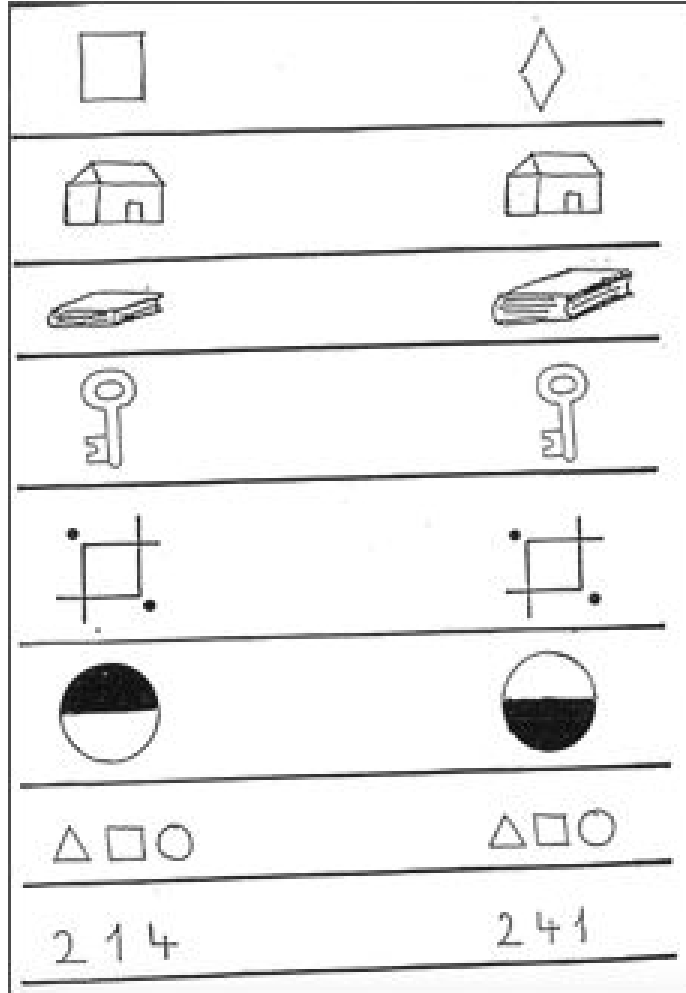
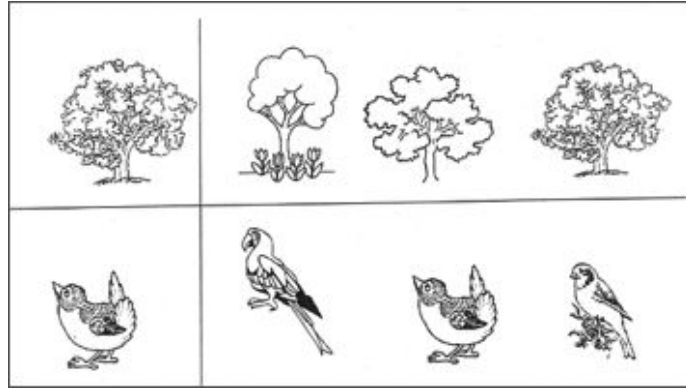
Tablo 22: Ön Test-Son Test Fark Skoru Ortalamaları

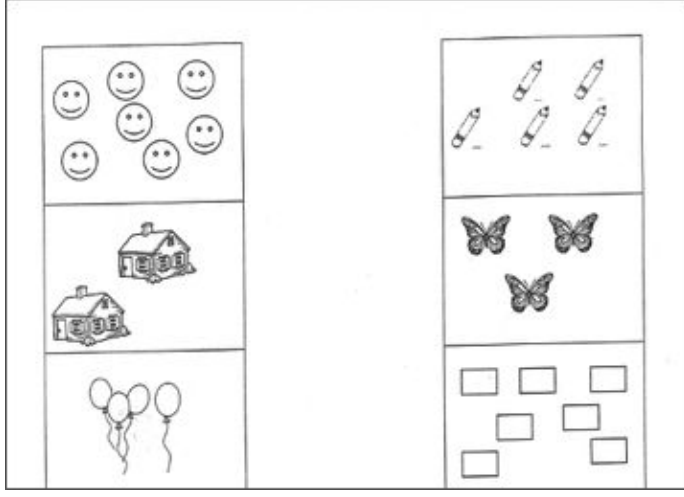
			Okul öncesi sözel	Okul öncesi sayısal	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Duygu Düzenleme	Davranış Sorunları	Sosyal Yetkinlik
Kontrol Grubu	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	3,1676	3,1734	0,7486	0,4655	-6034		
		Sayı	173	173	175	174	174		
		SS	12,49049	10,01418	7,79291	6,30226	8,82640		
	Bölge çocukları	Ortalama	0,9346	1,5621	0,2532	1,3464	-2,3267		
		Sayı	153	153	154	153	150		
		SS	8,69337	6,51297	5,12913	4,88596	8,57380		
	Toplam	Ortalama	2,1196	2,4172	0,5167	0,8777	-1,4012		
		Sayı	326	326	329	327	324		
		SS	10,91595	8,57676	6,67452	5,69229	8,73941		
Müdahale Grubu	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	7,8146	6,4775	3,6889	4,0889	-2,2640	-4,8436	9,5419
		Sayı	178	178	180	180	178	179	179
		SS	11,46966	10,12030	6,34949	7,15377	8,74000	10,96051	11,43777
	Bölge çocukları	Ortalama	9,6026	8,7308	2,0988	2,6358	-3,230	-3,7438	9,5188
		Sayı	156	156	162	162	161	160	160
		SS	9,03661	8,56425	5,23511	4,94033	8,66934	8,14510	9,85554
	Toplam	Ortalama	8,6497	7,5299	2,9357	3,4006	-1,3422	-4,3245	9,5310
		Sayı	334	334	342	342	339	339	339
		SS	10,42750	9,47879	5,89363	6,23821	8,74766	9,73530	10,70453
Toplam	Suriyeli Çocuklar	Ortalama	5,5242	4,8490	2,2394	2,3079	-1,4432	-4,8436	9,5419
		Sayı	351	351	355	354	352	179	179
		SS	12,19058	10,18893	7,23899	6,97901	8,80961	10,96051	11,43777
	Bölge çocukları	Ortalama	5,3107	5,1812	1,1994	2,0095	-1,2894	-3,7438	9,5188
		Sayı	309	309	316	315	311	160	160
		SS	9,86075	8,41031	5,25733	4,94845	8,66769	8,14510	9,85554
	Toplam	Ortalama	5,4242	5,0045	1,7496	2,1674	-1,3710	-4,3245	9,5310
		Sayı	660	660	671	669	663	339	339
		SS	11,15277	9,39271	6,39939	6,10503	8,73707	9,73530	10,70453

Tablo 23: Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçekleri Korelasyonları

		Ön Test Duygu Düzenleme	Son Test Duygu Düzenleme	Ön Test Sosyal Yetkinlik	Son Test Sosyal Yetkinlik	Ön Test Davranış Sorunları	Son Test Davranış Sorunları
Ön Test	Pearson r	1	0,423**	-0,042	-.160**	0,143**	0,140**
Duygu Düzenleme	Sayı	700	663	359	343	359	340
Son Test	Pearson r	0,423**	1	-0,088	-0,134*	0,091	0,117*
Duygu Düzenleme	Sayı	663	671	350	345	350	342
Ön Test	Pearson r	-0,042	-0,088	1	0,558**	-0,438**	-0,428**
Sosyal Yetkinlik	Sayı	359	350	362	343	362	343
Son Test	Pearson r	-0,160**	-0,134*	0,558**	1	-0,359**	-0,496**
Sosyal Yetkinlik	Sayı	343	345	343	346	343	343
Ön Test	Pearson r	0,143**	0,091	-0,438**	-0,359**	1	0,803**
Davranış Sorunları	Sayı	359	350	362	343	362	343
Son Test	Pearson r	0,140**	0,117*	-0,428**	-0,496**	0,803**	1
Davranış Sorunları	Sayı	340	342	343	343	343	343
** p < 0,01							
* p < 0,05							

Okul Öncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçek Maddelerinden Örnekler (Adato ve Bekman, 1989)





7 2 10 5 7 1 3 6 9 2
1 4 3 8 5 4 10 1 7 9
9 8 2 1 6 4 9 8 5 3

Duygu Düzenleme Ölçeği (Batum ve Yağmurlu, 2007)

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak aşağıdaki davranışları çocuğunuzda ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz:

Bu davranışı: HİÇBİR ZAMAN/NADİREN, BAZEN, SIK SIK, NEREDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR ZAMAN/ NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NEREDEYSE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali çok değişkendir. (Çocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluysa kolayca üzgünleşebilir.)	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kayılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	1	2	3	4
5. Üzüntüsünü ve sıkıntısını kolayca atlatabilir (örneğin, canını sıkın bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya üzgün durmaz).	1	2	3	4
6. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	1	2	3	4
7. Yaşlılarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir (örneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4
10. Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar (örneğin, biri incindiğinde veya ceza aldığında güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).	1	2	3	4
11. Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).	1	2	3	4
12. Mızımızdır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	1	2	3	4
13. Ortalığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.	1	2	3	4
14. Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.	1	2	3	4
15. Üzüldüğünü, kızıp öfkelenmişini veya korktuğunu söyleyebilir.	1	2	3	4
16. Üzgün veya halsiz görünür.	1	2	3	4
17. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	1	2	3	4
18. Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılır.	1	2	3	4
19. Yaşlılarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da ürkek davranabilir).	1	2	3	4
20. Düşünmeden, ani tepkiler verir.	1	2	3	4
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	1	2	3	4
22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	1	2	3	4
23. Yaşlıları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışırsa, bu durumda hissedeceği olumsuz duygularını (örneğin, kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	1	2	3	4
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık, üzüntü).	1	2	3	4

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (Çorapçı vd., 2010)

Çocuğun Adı: _____

Anketin Tamamlanma Tarihi: ___Gün ___Ay ___Yıl

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygu durumu ve davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak aşağıdaki davranışları çocuğunuzda ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz: Bu davranışı: (1) HİÇBİR ZAMAN (2 ya da 3) BAZEN, (4 ya da 5) SIK SIK ya da (6) HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR ZAMAN 1	BAZEN 2 ya da 3	SIK SIK 4 ya da 5	HER ZAMAN 6		
1. Yüz ifadesi duygularını belli etmez.	1	2	3	4	5	6
2. Zordan olan bir çocuğu teselli eder ya da yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6
3. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4	5	6
4. Faaliyeti kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4	5	6
5. Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir.	1	2	3	4	5	6
6. Günlük işlerde yardım eder (örneğin, sınıf toplanırken veya beslenme dağıtılırken yardımcı olur).	1	2	3	4	5	6
7. Çekingen, ürkektir; yeni ortamlardan ve durumlardan kaçınır.	1	2	3	4	5	6
8. Üzgün, mutsuz ya da depresiftir.	1	2	3	4	5	6
9. Grup içinde içe dönük ya da grupta olmaktan huzursuz görünür.	1	2	3	4	5	6
10. En ufak şeyde için bağıır ya da çığlık atar.	1	2	3	4	5	6
11. Grup içinde kolaylıkla çalışır.	1	2	3	4	5	6
12. Hareketsizdir, oynayan çocukları uzaktan seyreder.	1	2	3	4	5	6
13. Anlaşmazlıklara çözüm yolları arar.	1	2	3	4	5	6
14. Gruptan ayrı, kendi başına kalır.	1	2	3	4	5	6
15. Diğer çocukların görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer çocuklara vurur, onları ısırır ya da tekmeler.	1	2	3	4	5	6
17. Grup faaliyetlerinde diğer çocuklarla birlikte çalışır, onlarla iş birliği yapar.	1	2	3	4	5	6
18. Diğer çocuklarla anlaşmazlığa düşer.	1	2	3	4	5	6
19. Yorgundur.	1	2	3	4	5	6
20. Oyuncaklara iyi bakar, oyuncakların kıymetini bilir.	1	2	3	4	5	6
21. Grup faaliyetleri sırasında konuşmaz ya da faaliyetlere katılmaz.	1	2	3	4	5	6
22. Kendinden küçük çocuklara karşı dikkatlidir.	1	2	3	4	5	6

	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN		SIK SIK		HER ZA- MAN
	1	2	3	4	5	6
23. Grup içinde fark edilmez.	1	2	3	4	5	6
24. Diğer çocukları istemedikleri şeyleri yapmaya zorlar.	1	2	3	4	5	6
25. Öğretmene kızdığı ona vurur ya da çevresindeki eşyalara zarar verir.	1	2	3	4	5	6
26. Endişeye kapılır.	1	2	3	4	5	6
27. Akla yatan açıklamalar yapıldığında uzlaşmaya varır.	1	2	3	4	5	6
28. Öğretmenin önerilerine karşı çıkar.	1	2	3	4	5	6
29. Cezalandırıldığında (örneğin herhangi bir şeyden yoksun bırakıldığında) başkaldırır, karşı koyar.	1	2	3	4	5	6
30. Kendi başarılarından memnuniyet duyar.	1	2	3	4	5	6

KAYNAKÇA



- Ackerman, X., Jalbout, M. ve Peterson, S. (2014) *A fourth year of war in Syria: What we still need to know about educating refugees*. Brookings Institute. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2014/03/14/a-fourth-year-of-war-in-syria-what-we-still-need-to-know-about-educating-refugees/> adresinden erişildi.
- Adato, B. ve Bekman, S. (1989). *Preliteracy and prenumeracy skills scale*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Ahmadzadeh, H., Çorabatır, M., Hashem, L., Husseini, J. A. ve Wahby, S. (2014). *Ensuring quality education for young refugees from Syria: A mapping exercise*. Refugee Studies Centre, University of Oxford.
- Ahmadzadeh, H., Çorabatır, M., Hashem, L., Husseini, J. A. ve Wahby, S. (2014). *Ensuring quality education for young refugees from Syria: A mapping exercise*. Refugee Studies Centre, University of Oxford.
- Aksu-Koç, A., Erguvanlı-Taylan, E. ve Bekman, S. (2002). *Preschool education in Turkey: Needs analysis and evaluation of children's language proficiency level research report*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Akpınar, T. (2017). The problems of Syrian refugee children and women in Turkey in the context of social policy. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 3(3), 16-29.
- Angel, B., Hjern, A. ve Ingleby, D. (2001). Effects of war and organized violence on children: A study of Bosnian refugees in Sweden. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 4-15.
- Arı, M. ve Yaban, E.H. (2016). Social behavior in preschool children: The role of temperament and emotion regulation. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(1), 125-141.
- Arnold, DH, Zeljo, A., Doctoroff, GL ve Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool; Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Bangpan, M., Dickson, K., Felix, L. ve Chiumento, A. (2017). *The impact of mental health and psychosocial support interventions on people affected by humanitarian emergencies: A systematic review humanitarian evidence program*. Oxford: Oxfam GB.
- Barnett, WS ve Boocock, S.S (Editörler). (1998). *Early care and education for children in poverty*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294.
- Bekman, S. (1998). *Equal opportunity: Evaluation of the Mother-Child Education Program*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Bekman, S. ve Diri, A. (2013). *The effects of a summer school program on Lao children: Final report*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A. ve Erguvanlı-Taylan, E. (2004). *A model of early intervention in Southeastern Anatolia Region: Summer preschool pilot implementation*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A. ve Erguvanlı-Taylan, E. (2012). Effectiveness of an intervention program for six-year-olds: A summer school model. *Turkish Journal of Psychology*, 27(70), 48-60.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A. ve Erguvanlı-Taylan, E. (2011). Effectiveness of an intervention program for six-year-olds: A summer school model. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 409-431.

- Bekman, S., Aksu-Koç, A. ve Erguvanlı-Taylan, E. (2002). *The Preschool Education Program*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Bekman, S. ve Atmaca-Koçak. (2011). Mothers reporting II: The effects of the Mother-Child Education Program. *Education and Science*, 36(161), 131-144.
- Bekman, S. ve Diri, A. (2015). *The effects of a summer school program on Lao children*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Bernard, N.E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 103-119.
- Berrueta-Clement, J. R., Schweinhart, L. L., Barnett, W. S., Epstein, A. ve Weikart, D. (1986). Changed lives: Perry preschool programme on youths through age 19. M. F. Hechinger, (Ed.), *Better start: New choices for early learning* içinde (s. 11-40). New York: Walker Company.
- Betancourt, T., McBain, R., Newnham, E., Akinsulure-Smith, A., Brennan, R., Weisz, J. ve Hansen, N. (2014). A behavioral intervention for war-affected youth in Sierra Leone: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53, 1288-1297.
- Bodegård, G. (2005). Life-threatening loss of function in refugee children: Another expression of pervasive refusal syndrome? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(3), 337-350.
- Bredenkamp, S. ve Copple, S. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Briggs, F. ve Potter, G. (1999) *The early years of school: Teaching and learning*. Addison Wesley: Longman, NSW.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Is early intervention effective? *Teachers College Record*, 76, 279-303.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Publishing.
- Cameron, G., Frydenberg, E. ve Jackson, A. (2011). Young refugees in Australia: Perspectives from policy, practice and research. *Children Australia*, 36(2) 46-55.
- Campbell, F. A. ve Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Capstick, T. ve Delaney, M. (2016). *Language for resilience: The role of language in enhancing the resilience of Syrian refugees and host communities*. British Council Press.
- Chase-Lansdale, P. L. ve Brooks-Gunn, J. (2014). Two-Generation programs in the twenty-first century, *The Future of Children*, 24(1), 13-39.
- ÇOÇA-Çocuk Çalışmaları Birimi (2015). *The state of Syrian refugee children in public schools*. İstanbul Bilgi University Press.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Emotional, behavioral and social adjustment screening at school entry: Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17, 3-14.
- Corsaro, W. (2000). Early childhood education, children's peer culture, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89-102.
- Cummins, Jim. (2005). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Danışman, Ş., Dereli-İman, E., Akın-Demircan, Z. ve Yaya, D. (2016). Examining the psychometric properties of the Emotional Regulation Checklist in 4- and 5-year-old preschoolers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 534-556.
- Davidse, N. J., De Jong, M. T. ve Bus, A. G. (2014). Explaining common variance shared by early numeracy and literacy. *Reading and Writing*, 27(4), 631-648.

- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K. ve Çarmıklı, E. Ö. (2013). *Suriyeli mülteciler krizi ve Türkiye: Sonu gelmeyen misafirlik*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/USAKBrookings-report-final-version14November13.pdf> adresinden erişildi.
- 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. ve Japel, C. (2007). *School readiness and later achievement*. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Dybdahl, R. (2001). Children and mothers in war: An outcome study of a psychosocial intervention program. *Child Development*, 72(4), 1214-1230.
- Egger, H. L. ve Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337.
- Ehnholt, K. A. ve Yule, W. (2006). Practitioner review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(12), 1197-1210
- Eisenbruch, M. (1988). The mental health of refugee children and their cultural development. *International Migration Review*, 22(2), 282-300.
- ERG-Eğitim Reformu Girişimi. (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-17*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf adresinden erişildi.
- Erdemir, E. (2016). *Summer preschools program for Syrian refugee children: Monitoring & evaluation final report*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Fazel, M. ve Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood*, 87, 366-370.
- Fox, P. G., Burns, K. R., Popovich, J. M., Belknap, R. ve Frank-Stromborg, M. (2004). Southeast Asian refugee children: Self-esteem as a predictor of depression and scholastic achievement in the US. *International Journal of Psychiatric Nursing Research*, 9, 1063-172.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2016). *2016 Türkiye göç raporu*. http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf adresinden erişildi.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for young children with developmental delays: Contributions of the developmental systems approach. H. Sukkar, C. J. Dunst ve J. Kirkby (Editörler), *Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs* içinde (s. 17-35). Oxon, UK: Routledge
- Guralnick, M. J. (2004). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. M. A. Feldman (Ed.), *Early intervention: Essential readings* içinde (s. 9-50). Malden, MA: Blackwell.
- Guralnick, M. J. (1998). Efficacy research on early childhood intervention programs. S. Odom ve M. Karnes (Editörler), *Early intervention for infants and children with handicaps* (s. 75-88). Baltimore: P. H. Brooks.
- Gümüştan, D. (2017). Review on intervention programs for refugee children's education and adaptation. *Nesne*, 5(10), 247-264.
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2014) Adaptation of the test of early language development third edition (TELD-3) into Turkish: Reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2),151-176.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. ve Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in the first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-454.
- Heckman, J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324.

- Heckman, J. (2012). *The case for investing in disadvantaged young children. European Expert Network on Economics of Education, Policy Brief 1/2012*. Munich: European Expert Network of Economics of Education.
- Heckman, J. J. ve Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493.
- Hess, R. D. (1970). Social class and ethnic influences on socialization. P. H. Mussen (Editörler), *Carmichael's Manual of Child Psychology* içinde (s. 457-558). New York: Wiley.
- Hresko, W. P., Reid, D. K. ve Hammill, D. D. (1999). *Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 5(2), 57-68.
- Ingleby, D. ve Watters C. (2002). Refugee children at school: Good practices in mental health and social care. *Education and Health*, 20(3), 43-45.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). *Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller: Kayıp nesil olmalarını önlemek*. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf adresinden erişildi.
- Jensen, B. T. (2007). Understanding immigration and psychological development: A multilevel ecological approach. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 5(4), 27-48.
- Jordans, M., Komproe, I., Tol, W., Kohrt, B., Luitel, N., Macy, R. ve de Jong, J. (2010). Evaluation of a classroom-based psychosocial intervention in conflict-affected Nepal: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 818-826.
- Jordans, M., Tol, W. A., Komproe, I. H. ve De Jong, J. (2009). Systematic review of evidence and treatment approaches: Psychosocial and mental health care for children in War. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1), 2-14.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. ve Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low- income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. ve Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 764-779.
- Karoly, L. A., Greenwood, P. W., Everingham, S. S., Hoube, J., Kilburn, M. R., Rydell, C. P., Sanders, M.ve Chiesa, J. (1998). *Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*. Santa Monica, CA: RAND.
- Keenan, K. ve Wakschlag, L. S. (2004). Are oppositional defiant and conduct disorder symptoms normative behaviors in preschoolers? A comparison of referred and nonreferred children. *The American Journal of Psychiatry*, 161(2), 356-358.
- Kleemans, M. A. J., Peeters, M. H. J., Segers, P. C. J. ve Verhoeven, L. T. W. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 471-477.
- Koury, A. S. ve Votruba-Drzal, E. (2014). School readiness of children from immigrant families: Contributions of region of origin, home, and childcare. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 268-288.
- LaFreniere, P. J. ve Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- Lazar, I. ve Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47, (2-3, Seri No. 195).
- Lee, V. ve Burkman, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

- MacDermid Wadsworth, S. M. (2010). Family risk and resilience in the context of war and terrorism. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 537-556.
- Maegusuku-Hewett, T., Dunkerley, D., Scourfield, J. ve Smalley, N. (2007) Refugee children in Wales: Coping and adaptation in the face of adversity. *Children and Society*, 21, 309-321.
- McEwen, B. (2000). The neurobiology of stress: From serendipity to clinical relevance. *Brain Research*, 886, 172-189.
- McFarlane, C. A., Kaplan, I. ve Lawrence, J. A. (2010). Psychosocial indicators of wellbeing for resettled refugee children and youth: Conceptual and developmental directions. *Child Indicators Research*, 4, 647-677.
- Modica, S, Ajmera, M. ve Dunning, V. (2010). Culturally adapted models of early childhood education. *Young Children*, 21, 20-26
- Morrison, J., Pikhart, H. ve Goldblatt, P. (2017). Interventions to reduce inequalities in health and early child development in Europe from a qualitative perspective. *International Journal for Equity in Health*, 16(87), 1-9.
- National Scientific Council on the Developing Child (2004). *Children's emotional development is built into the architecture of their brains: Working paper no.* <https://developingchild.harvard.edu/resources/childrens-emotional-development-is-built-into-the-architecture-of-their-brains/> adresinden erişilmiştir.
- Panther-Brick, C., Dajani, R., Eggerman, M., Hermosilla, S., Sancilio, A. ve Ager, A. (2017a). Insecurity, distress, and mental health: Experimental and randomized controlled trials of a psychosocial intervention for youth affected by the Syrian crisis. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.12832/full> adresinden erişildi.
- Panther-Brick, C., Hadfield, K., Dajani, R., Eggerman, M., Ager, A. ve Ungar, M. (2017b). Resilience in context: A brief and culturally grounded measure for Syrian refugee and Jordanian host community adolescents. *Child Development*. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12868/epdf> adresinden erişildi.
- Papageorgiou, V., Frangou-Garunovic, A., Lordanidou, R., Yule, W., Smith, P. ve Vostanis, P. (2000). War trauma and psychopathology in Bosnian refugee children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(2), 84-90.
- Pehrson, K. L. ve Robinson, C. C. (1990). Parent education: Does it make a difference? *Child Study Journal*, 20(4), 221-36.
- Perry, B. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. D. Schetky ve E. P. Benedek (Editörler), *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry* içinde (s. 221-238). Washington D.C.: American Psychiatric Press.
- Porter, M. ve Haslam, N. (2005). Predisplacement and postdisplacement factors associated with mental health of refugees and internally displaced persons: A meta-analysis. *Jama*, 294(5), 602-612.
- Ramey, C. T. ve Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 471-491.
- Reynolds, A. J. (1998). Developing early childhood programs for children and families at risk: Research-based principles to promote long-term effectiveness. *Children and Youth Services Review*, 20, 503-523.
- Reynolds, A. J. (2000) *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers and youth through age 15*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruczko, N. ve Hagemann, M. (1996). Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development*, 67, 1119-1140.
- Reynolds, A. J. ve Ou, S. (2003). Promoting resilience through early childhood intervention.

- S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* içinde (s. 436-459). New York: Cambridge University Press.
- Rousseau, C., Beaugard, C., Dagnault, K., Petrakos, H., Thombs, B. D., Steele, R., Vasiliadis, H-M. ve Hechtman, L. (2014). A cluster randomized-controlled trial of a classroom-based drama workshop program to improve mental health outcomes among immigrant and refugee youth in special classes. *Plos One*, 9(8), 1-9.
- Sarama, J. ve Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. New York, NY: Routledge.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. B. K. Shapiro, P. J. Accardo ve A. J. Capute (Editörler), *Specific reading disability: A view of the spectrum* içinde (s. 75-119). Timonium, MD: York Press.
- Seitz, V. ve Provence, S. (1990). Caregiver-focused models of early intervention. S. J. Meisels ve J. P. Shankoff (Editörler), *Handbook of early childhood intervention* içinde (s. 400-427). Cambridge: Cambridge University Publishing.
- Seitz, V. (1990). Intervention programs for impoverished children: A comparison of educational and family support models. *Annals of Child Development*, 7, 73-103.
- Shallow, N. ve Whittington, V. (2014). The wellbeing of refugee children in an early childhood education context: Connections and dilemmas. *Journal of Educational Inquiry*, 13(1), 18-34.
- Sheridan S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. ve Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156.
- Shields A. ve Cicchetti D. (1997). Emotion regulation among school age children: The development and validation of a new criterion Q-Sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.
- Shonkoff, J. P. (2000). Science, policy, and practice. Three cultures in search of a shared mission. *Child Development*, 71, 181-187.
- Shonkoff, J. ve Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Research Council and Institute of Medicine, National Academy Press.
- Sommer, T. E., Sabol, T. J., Chor, E., Schneider, W., Chase-Lansdale, P. L., Brooks-Gunn, J., Small, M. L., King, C. ve Yoshikawa, H. (2018). A two-generation human capital approach to anti-poverty policy. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 4(3), 118-143.
- Stuart, E. A ve Rubin, D. B. (2008). Best practices in quasi-experimental designs: Matching methods for causal inference. J. W. Osborne (Editörler), *Best practices in quantitative methods*, içinde (s. 155-176). Los Angeles, CA: Sage Publishing.
- Sullivan, A. L. ve Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, 86(2), 503-530.
- Spence, S. H., Rapee, R. M., McDonald, C. ve Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behavior Research on Therapy*, 39, 1293-1316.
- Şimşek, A. (2010). Evren ve örneklem. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 108-133). Eskişehir: Anadolu University Open Education Faculty Publishing.
- Şenocak, D., Çorapçı N.S., Hanöz S., Yaşar D., Sabırlı I., Eker, A.D., Bekman, S., Aksu-Koç, A., Göl-Güven, M. ve Hacıömeroğlu, H. (2015). *The Preschool Education Program*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2013). *Turkish Early Language Development Test-3: TEDİL*. Ankara: Detay.

- Tol, W.A., Song, S. ve Jordans, M. J. D. (2013). Annual research review–Resilience in children and adolescents living in areas of armed conflict: A systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 445-460.
- Tol, W. A., Komproe, I. H., Susanty, D., Jordans, M., Macy, D. ve De Jong, J. (2008). School-based mental health intervention for children affected by political violence in Indonesia: A cluster randomized trial. *JAMA*, 300(6), 655-662.
- UNCHR–The United Nations High Commissioner for Refugees. (2016). *Global trends: Forced displacement in 2016*. <http://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf> kaynağından erişildi.
- UNICEF. (2017). *Türkiye’de “kayıp bir kuşak” oluşmasını önlemek*. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf adresinden erişildi.
- UNICEF. (2018). *Turkey humanitarian situation report*. <https://reliefweb.int/report/turkey/unicef-turkey-humanitarian-situation-report-18-1-28-february-2018> adresinden erişildi.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Teacher’s views regarding the challenges Syrian refugee children in preschool centers encounter. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1(1), 72-83.
- Vostanis, P. (2016). New approaches to interventions for refugee children. *World Psychiatry*, 15(1), 75-77.
- Waniganayake, M. (2001). From playing with guns to playing with rice: The challenges of working with refugee children – An Australian perspective. *Childhood Education*, 77(5), 289-294.
- Weikart, D. P. ve Schweinhart, L. J. (1987). The High/Scope cognitively oriented curriculum in early education. J. L. Roopnarine ve J. E. Johnson (Editörler), *Approaches to early education* içinde (s. 253-268). New York: Merrill/Macmillan.
- Wilder, S. (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis, *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yağmurlu, B. ve Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 275-296.
- Zigler, E. ve Muenchow, S. (1992). *Head Start: The inside story of America’s most successful educational experiment*. New York: Basic Books.

