



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF SURİYELİ
ÖĞRENCİLERİN OKULA HAZIRBULUNUŞLUK VE OKUMA-YAZMA
ÖĞRENMELERİNE KATKISI**

Rümeysa GÜYEN
ORCID: 0000-0002-8171-0682

Danışman
Prof. Dr. Ahmet SABAN
ORCID: 0000-0003-0853-1853

Konya – 2025

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluklarına ve okuma-yazma öğrenmelerine katkılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulguların, mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik politika ve uygulamalara katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Bu çalışma, birçok kişinin desteği ve katkıları sayesinde tamamlanmıştır. Öncelikle, tez çalışmam boyunca beni yönlendiren ve değerli zamanımı esirgemeyen, önerileriyle çalışmamı geliştirmeme yardımcı olan değerli danışmanım Prof. Dr. Ahmet SABAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tezimi okuyarak katkıda bulunan kıymetli jüri üyelerim Prof. Dr. İsa KORKMAZ ile Prof. Dr. Gizem SAYGILI'ya çok teşekkür ederim.

Araştırma yaptığım okullarda, görüş ve fikirlerini içtenlikle paylaşarak bu çalışmaya katkıda bulunan öğretmenlere, beni her zaman destekleyen, anlayışlarıyla motivasyonumu artıran ve bu süreçte bana sabır gösteren aileme çok teşekkür ederim. Özellikle kardeşim Edibe GÜYEN çalışmam süresince sağladığı destekle hep yanımda olmuştur. Ayrıca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Hatice GÖREN ve Prof. Dr. Remzi GÖREN'e, bu süreçte beni cesaretlendiren değerli arkadaşlarım Ayşe AKTAŞ ile Feyza GÜSÜN'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Rümeysa GÜYEN

Ocak 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
2. ALAN YAZIN	10
2.1. Göç ve Mültecilik.....	10
2.1.1. Göç Türleri	11
2.1.2. Göçün Nedenleri.....	12
2.1.3. Suriyeli Mülteciler.....	14
2.2. Eğitim ve Mülteciler.....	17
2.2.1. Mülteci Çocukların Eğitim Hakkı	18
2.2.2. Türkiye’de Mülteci Eğitimi.....	22
2.3. Okul Öncesi Eğitim	26
2.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Amacı ve Önemi.....	27
2.3.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuk Gelişimine Etkisi.....	28
2.4. Okula Hazırbulunuşluk.....	31
2.4.1. Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler	31
2.4.2. Hazırbulunuşluk ve Okuma-Yazma İlişkisi	33
2.4.3. Mülteci Çocuklarda Okula Hazırbulunuşluk.....	35
2.5. Okuma-Yazma Öğrenme Süreci	36
2.5.1. Okuma Yazma Öğrenmenin Önemi	36
2.5.2. Okuma-Yazma Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler	37
2.5.3. Mülteci Çocukların Okuma-Yazma Öğrenme Süreci	39
2.6. İlgili Araştırmalar	41
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	54

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	56
3.3.1. İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği	56
3.3.2. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Anket.....	57
3.4. Verilerin Toplanması.....	57
3.5. Verilerin Analizi.....	58
3.5.1. İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği	58
3.5.2. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Anket.....	59
4. BULGULAR	61
4.1. Nicel Bulgular	61
4.1.1. Hazırbulunuşluk ve Cinsiyet	63
4.1.2. Hazırbulunuşluk ve Yaş	64
4.1.3. Hazırbulunuşluk ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	65
4.1.4. Hazırbulunuşluk ile Anne Eğitim Durumu	67
4.1.5. Hazırbulunuşluk ile Baba Eğitim Durumu	69
4.1.6. Hazırbulunuşluk ve Ailede Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı.....	71
4.2. Nitel Bulgular	74
4.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Etkisi.....	76
4.2.1. Okul Öncesi Eğitime Ek Faktörler	88
4.2.3. Okul Öncesi Eğitimi Almış Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler	91
4.2.4. Okul Öncesi Eğitimi Almamış Öğrencilerin Dezavantajları.....	97
4.3. Karma Yöntem Sorusuna Yönelik Bulgular	108
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	111
5.1. Nicel Araştırma Sorularına Yönelik Tartışma.....	111
5.1.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Tartışma.....	111
5.1.2. Yaş Değişkenine Yönelik Tartışma.....	112
5.1.3. Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Yönelik Tartışma	114
5.1.4. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Tartışma.....	116
5.1.5. Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Tartışma	117
5.1.6. Ailede Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Yönelik Tartışma	118
5.2. Nitel Araştırma Sorularına Yönelik Tartışma	120
5.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Etkisine Yönelik Tartışma.....	120
5.2.2. Okul Öncesi Eğitime Ek Faktörlere Yönelik Tartışma	122
5.2.3. Okul Öncesi Eğitimi Almış Öğrencilerin Güçlüklerine Yönelik Tartışma.....	124
5.3. Sonuç	127
5.3.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar	127
5.3.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuçlar	128
5.3.3. Genel Değerlendirme	131
5.4. Öneriler.....	132
EKLER.....	157

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Birinci Sınıf Suriyeli Öğrencilerin Okula Hazırbulunuşluk ve Okuma-Yazma Öğrenmelerine Katkısı başlıklı tez çalışmamın toplam 135 sayfalık kısmına ilişkin, 14/01/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %12 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

22/01/2025

Rümeysa GÜYEN

Prof. Dr. Ahmet SABAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

22/01/2025

Rümeysa GÜYEN



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN OKULA HAZIRBULUNUŞLUK VE OKUMA-YAZMA ÖĞRENMELEİNE KATKISI

Rümeysa GÜYEN

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırlanış düzeyine ve okuma-yazma öğrenme süreçlerine etkisini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin hazırlanış düzeyleri ve okuma-yazma öğrenme süreçleri analiz edilmiştir. Araştırmada karma yöntem yaklaşımlarından açıklayıcı ardışık desen benimsenmiş; nicel veriler toplandıktan sonra nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören, okul öncesi eğitim almış ve almamış toplam 339 Suriyeli mülteci öğrenci oluştururken; nitel verilerin örneklemini ise bu öğrencilerin öğretmenleri (184 öğretmen) oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin hazırlanış düzeylerini belirlemek amacıyla “İlkokula Hazırlanış Ölçeği” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, anne ve baba eğitimi düzeyi ve ailede Türkçe konuşan bireylerin varlığı gibi demografik özellikleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Okuma yazma öğrenme süreçlerinde öğrencilerin tecrübe ettiği avantaj ve dezavantajları belirlemek amacıyla ise araştırmacı tarafından hazırlanmış olan açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmış ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Nicel bölümde, Suriyeli mülteci öğrencilerin hazırlanış düzeyleri, SPSS yazılımı kullanılarak t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Nitel bölümde ise öğretmenlerin okul öncesi eğitimin öğrencilerin uyum sürecine, okuma yazma öğrenme deneyimlerine ve karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri MaxQDA yazılımı kullanılarak tematik olarak değerlendirilmiştir. Nicel araştırma sonuçları, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ilkokula hazırlanış düzeyininin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, anne ve baba eğitimi düzeyinin artması ve ailede Türkçe konuşan bireylerin bulunması, öğrencilerin hazırlanış düzeyini olumlu yönde etkilemiştir. Ancak yaş değişkeninin hazırlanış düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Nitel bulgular ise okul öncesi eğitime ek olarak bireysel ve ailevi faktörlerin de öğrencilerin okula hazırlanış düzeyini etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmen görüşlerine göre, okul öncesi eğitim, Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırlanış düzeyi ve okuma yazma öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca, okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin deneyimlediği dezavantajlar öğretmenlerin değerlendirmeleri doğrultusunda ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu çalışma, okul öncesi eğitimin mülteci çocukların eğitimine olan etkilerini anlamak ve bu alanda yapılacak politika ve uygulamalara yön vermek açısından önemli bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, İlkokul, Hazırlanışluk, Okuma-Yazma Öğretimi

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

PRESCHOOL EDUCATION'S CONTRIBUTION TO FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL SYRIAN STUDENTS' SCHOOL READINESS AND LITERACY LEARNING

Rümeysa GÜYEN

The primary aim of this study is to examine the impact of preschool education on Syrian refugee students' first-grade school readiness levels and literacy learning processes based on teachers' evaluations. In this context, the school readiness levels and literacy learning processes of students who attended and did not attend preschool education were analyzed. The research employed a mixed-method approach, specifically the explanatory sequential design, in which quantitative data were collected first, followed by qualitative data. The quantitative sample of the study consisted of 339 Syrian refugee students attending the first grade of primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the Selçuklu district of Konya during the 2022-2023 academic year, including those who attended and did not attend preschool education. The qualitative sample consisted of these students' teachers (217 teachers). The "School Readiness Scale" was used to determine students' readiness levels. The quantitative analysis focused on demographic characteristics such as students' gender, age, preschool education attendance, parental education levels, and the presence of Turkish-speaking family members. To identify the advantages and disadvantages experienced by students during the literacy learning process, an open-ended questionnaire prepared by the researcher was used, and teachers' evaluations were obtained. In the quantitative phase, the school readiness levels of Syrian refugee students were analyzed using t-tests and ANOVA via SPSS software. In the qualitative phase, teachers' views on the impact of preschool education on students' adaptation processes, literacy learning experiences, and challenges were thematically analyzed using MaxQDA software. The quantitative findings indicated that preschool education students had higher school readiness levels. Additionally, higher parental education levels and the presence of Turkish-speaking family members positively influenced students' readiness levels. However, age and variable did not significantly affect readiness levels. The qualitative findings revealed that individual and familial factors also influenced students' school readiness and preschool education. According to teachers' evaluations, preschool education significantly impacts Syrian refugee students' first-grade school readiness and literacy learning processes. Moreover, the disadvantages experienced by students who attended and did not attend preschool education were thoroughly discussed based on teachers' assessments. This study provides important insights into the contributions of preschool education to the education of refugee children and offers guidance for future policies and practices in this field.

Keywords: Preschool Education, Primary School, School Readiness, Literacy Instruction

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu açıklanmakta, amacı ve önemi hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Göç, insanlık tarihi boyunca var olan ve çeşitli sebeplerle meydana gelen bir olgudur. İnsanlar, bazen kendi tercihleri doğrultusunda daha elverişli bir hayat sürdürmek amacıyla başka ülkelere gönüllü olarak göç etmektedir. Bazen de savaş gibi beklenmedik sebeplerle, zorunlu olarak ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmaktadırlar (Karasu, 2022). Mart 2011’de Suriye’de demokrasi ve reform talepleriyle başlayan olaylar, Türkiye’yi tarihindeki en büyük göç dalgasıyla karşı karşıya bırakmıştır (Seydi, 2014). İlk olarak 29 Nisan 2011’de 250 kişiden oluşan bir grup Türkiye’ye göç etmiş ve zamanla Suriye’den Türkiye’ye göç edenlerin sayısı milyonlara ulaşmıştır (Karasu, 2022). Günümüzde Türkiye, dünya genelinde en yüksek mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan ülkelerden biridir (UNICEF, 2019).

Başlangıçta geçici bir durum olduğu düşünülen ve misafir statüsünde kabul edilen Suriyeli mülteciler, zaman içinde Suriye’de savaşın uzaması ile birlikte Türkiye’ye kalıcı olarak yerleşmeye başlamıştır. Bu göç hareketi, hem Suriyeli bireyleri hem de Türkiye’nin genel dinamiklerini etkilemiş, birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Savaştan kaçan Suriyeli çocuklar sosyo-ekonomik, psikolojik, kültürel birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır (Gencer, 2017). Mültecilerin karşılaştıkları temel sorunlar arasında öncelikli olarak fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaları; daha sonra ise dilini, kültürünü, değerlerini, toplumsal kurallarını öğrenerek yerleştikleri topluma uyum sağlayabilmeleri ön plana çıkmaktadır (Temiz, 2020).

Suriyelilerin zorunlu göçü beraberinde birçok ihtiyacı da ortaya çıkarmıştır. Mülteci çocukların en önemli ihtiyaçlarından biri de eğitimidir. Eğitim ile çocuklar sosyalleşme, bilgiye erişme, uyum sağlama ve güvenlik gibi birçok ihtiyacını karşılayabilecektir (Sakız, 2016). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre her çocuğun dört temel hakkı vardır. Bunlar; yaşama, katılım, korunma ve gelişim hakkıdır. Sözleşmeyi imzalayan ülkelerdeki tüm çocuklar bu hizmetlerden yararlanma hakkına sahiptir. Türkiye de sözleşmeyi imzalayan ülkeler arasında bulunmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. maddesinde, her çocuğun ücretsiz ve zorunlu olan eğitimden yararlanma hakkının olduğu ifade edilmektedir. Bu

bağlamda Türkiye’de yabancı uyruklu çocuklar dahil tüm çocukların nitelikli bir eğitim alma hakkı olduğu söylenebilir (Gencer, 2017).

Suriyelilerin Türkiye’ye göçü ile birlikte, çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürebilmek amacıyla, kamp alanlarının bulunduğu bölgelere çadır okullar kurulmuştur. Söz konusu okullarda, Suriyeli gönüllü öğretmenler eğitim vermiştir (Taştan & Çelik, 2017). 2013 yılında çıkarılan 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) (2013) ile Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmiştir. Bu kanun ile birlikte, Suriyeli bireylere sağlık, eğitim, sosyal yardım konularında belirli haklar verilmiştir. Bu düzenleme ile Suriyeli çocukların eğitime erişimi ilk kez resmi olarak güvence altına alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının 2014 yılında yayımlanmış olduğu Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesi ile Suriyeli öğrencilere, geçici eğitim merkezlerinde (GEM) ve devlet okullarında ücretsiz eğitim alma hakkı tanınmıştır. GEM’ler, kamp alanlarında ya da kamp alanlarının dışında faaliyet gösteren eğitim merkezlerini içermekte olup, bu merkezlerde Arapça ve Türkçe dil eğitimi verilmiştir (Human Rights Watch, 2015).

2016-2017 öğretim yılında Türkiye’de kapsayıcı eğitim modeline geçilmiştir. Kapsayıcı eğitim modelinde, farklı öğrenci profillerine ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre eğitim politikalarının planlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu farklılıklar, öğretimi zenginleştirmek için kullanılmalı, okul ve sınıf ortamları ile öğretim programlarının farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre tasarlanmalıdır. Bu bağlamda, öğrenciler arasındaki farklılıklara problem olarak değil zenginlik olarak bakılmalıdır (Aktekin, 2017). Bu adımlar Suriyeli mülteci çocukların eğitimine yönelik tedbirlerin alındığı bir süreci temsil etmektedir.

Eğitim; Suriye’den Türkiye’ye göç eden çocuklar için hayatlarını daha konforlu ve istenilen yönde kurabilmeleri adına kilit bir rol oynamaktadır (Eryılmaz Ballı & Dönmez Yapucuoğlu, 2021). Mülteci çocuklar için, buldukları topluma en etkili şekilde uyum sağlamanın yollarından biri, okullarda alınan eğitimidir. Okul ortamında çocuklar, toplumun kültürüne ve diline maruz kalarak, yaşadığı topluma uyum süreçlerini daha kolay bir şekilde gerçekleştirebilirler. Aile içinde kullanılan dil ve okulda kullanılan eğitim dili farklı olan mülteci çocuklar, örgün eğitimin hayatlarının bir parçası olmasıyla çok dilde okuryazarlığa da başlamaktadır (Saracaloğlu, 2014).

Okul öncesi eğitim doğum anından başlayıp ilkokulun başlangıcına kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu eğitim sürecinde, çocukların bireysel ve gelişim özellikleri göz

önünde bulundurulur, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda zengin uyarıcılara dayalı bir ortam oluşturularak, onların en iyi şekilde gelişimlerini desteklemeye çalışılmaktadır (Poyraz & Dere Çiftçi, 2011). Toplumların yapabilecekleri en önemli yatırımlardan biri, okul öncesi eğitime yönelik yapılan yatırımlardır. Bu dönemde sağlanan etkili bir eğitim, ileriki dönemlerde alınacak eğitimlere olumlu katkılar sağlayacak, bireyin gelecekteki yaşamını kolaylaştıracaktır (Kıldan, 2012).

Okul öncesi eğitim, doğumdan başlayıp ilköğretim dönemine kadar devam eden bir süreçte, her çocuğun kişisel özelliğine ve gelişim düzeyine uygun bir biçimde tasarlanan, çocuğa temel bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu süreçte, çocuklara zengin uyarıcı imkânlar sunularak, onların gelişimine olumlu katkılarda bulunmaktadır. Aynı zamanda çocukların düzenli ve sistemli bir şekilde içinde buldukları toplumun kültürü, değerleri ve geleneklerine uygun bir şekilde eğitim alma imkânı bulunmaktadır (Dirim, 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim programının temel hedefleri arasında çocukların ilköğretime hazırlanması, elverişsiz şartlarda yetişen çocuklar için ortak bir eğitim ortamının oluşturulması ve çocukların Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde konuşmalarının sağlanması bulunmaktadır. Bu program, çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimine odaklanarak, eğitim sürecinde öğrenmeyi desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, çocukların ileri eğitim aşamalarına daha etkin bir şekilde entegre olmaları ve dil becerilerini güçlendirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2013).

Çocuklarda zekâ gelişiminin %70'i yedi yaşına kadar tamamlanmakta ve bu süre zarfında öğrenme becerisi önemli ölçüde gelişmektedir. Bu dönem, çocuğun etkili iletişim kurabilme, kendini etkili bir biçimde ifade edebilme, sosyalleşme yeteneklerini kazanabilme ve yaşadığı toplumun kültürünü öğrenebilmesi açısından önemlidir. Okul öncesi eğitim, farklı kültürlerden gelen bireyleri bir araya getirmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim ile çocuklara bu süreçte okuma yazma becerileri kazandırmak hedeflenmektedir (Yağcı vd., 2023).

Okul öncesi eğitim, Suriyeli mülteci çocukların bireysel gelişimlerini etkili bir şekilde devam ettirmelerini sağlayacak, yeni topluma uyum süreçlerini kolaylaştırmış olacak ve çocukların okul başarısını destekleyecektir (Erdoğan, 2020). Okul öncesi eğitimin, çocukların dil becerilerini geliştirmesi ve kültürel olarak topluma uyumlarını desteklemesi, onların ilerleyen dönemlerdeki akademik ve sosyal başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle,

mülteci çocukların eğitimine yapılan yatırımlar, onların hem bugünlerine hem de geleceğine dair önemli bir katkı sağlayacaktır (UNESCO & UNICEF, 2024).

Eğitim sistemi hiyerarşik bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Bu yapının ilk basamağını okul öncesi eğitim, ikinci basamağını ise ilkokul oluşturmaktadır (Türkyılmaz & Pekdoğan, 2019). Bireyler okula başladıklarında veya yeni bir görevle karşılaştıklarında, eski bilgi ve deneyimlerini kullanarak bu görevleri yerine getirmeye çalışırlar. Daha önce edinilen tecrübeler, mevcut durumu anlamada ve yeni bilgileri öğrenmede temel bir rol oynar (Yenilmez & Kakmacı, 2008). Okul öncesi eğitim ile ilkokul birinci sınıfta verilen eğitim arasında da böyle bir bağ bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler bu bağı kurmakta zorluk yaşayabilirler.

Okula hazırbulunuşluk kavramı, çocuğun eğitim sürecinde başarı elde etmek için gerekli olan duygusal, davranışsal ve bilişsel becerilere erişmiş olmasını ifade eder. Genellikle ülkeler arasında, okula hazırbulunuşluğu değerlendirmek amacıyla çocuğun yaşı temel bir kriter olarak kullanılmaktadır. Ancak, okul öncesi eğitim sürecine başlayan her çocuğun benzer beceri ve ihtiyaçlara sahip olmayabileceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla, her öğrencinin yaşadığı ülkenin belirlediği yaş düzeyinde aynı dikkat düzeyine, motor becerilere sahip olması da mümkün olmayabilir. Çocuğun okula hazır oluşunu, ebeveyn etkileşimi ve okul öncesi deneyimler de etkileyebilir (Rafoth vd., 2004). Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula hazırbulunuşluk becerilerini ve uyumlarını desteklediği üzerine birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Akay & Ceylan, 2019; Türker & Tunç, 2021; Yoleri & Tanış, 2014). Bu bağlamda, araştırmacılar, okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula uyum sağlamalarını destekleyici bir rol oynadığını vurgulamışlardır.

Bireylerin dil ve zihin gelişimlerinin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde, çocuklara yeni kelimeler öğrenme ve kendilerini etkili bir şekilde ifade etme becerilerini geliştirme amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Okul öncesi eğitim programları, bireylerin tüm gelişim alanlarına odaklanmakla birlikte, özellikle dil gelişimi, okuma ve yazma becerilerine hazırlık düzeyini artırmayı amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programında yer alan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri büyük bir öneme sahiptir (Tuğluk vd., 2010). Okuma-yazma tecrübelerinin kazandırılması, çocukların sesleri hissetmelerini ve tanımlarını sağlar. Böylece ilkokuma yazma öğretimi için çocukların ilkokula geçişi süreci kolaylaşır ve birinci sınıf düzeyi için hazırbulunuşluk düzeyleri üst seviyeye ulaşmış olur (Susar, 2020).

Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimine büyük önem verilmiş, bu çocukların okullaşması için çeşitli çalışmalar yapılmış ve tüm çocukların nitelikli bir eğitim alması için çaba gösterilmiştir. Eğitim hayatının ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin, çocukları fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal beceri gelişimine katkı sağlaması, onları ilkokul birinci sınıfa hazır hale getirmesi beklenmektedir (Can & Kılıç, 2021a). Suriyeli öğrencilerde okul öncesi eğitime ve ilkokula kayıt oranları incelendiğinde, Türkiye’ye göçün başladığı ilk yıllarda çok az olan sayının zaman içinde arttığını görülmektedir (UNICEF, 2022). Bununla beraber okul dışında kalmış Suriyeli öğrencilerin büyük bir kısmı 5-6 ve 14-17 yaş grubundaki çocuklardan meydana gelmektedir (UNICEF, 2024).

Günümüzde ilkokul birinci sınıfa yeni kayıt olan öğrenci profilleri incelendiğinde heterojen bir yapı gözlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin ana sınıfı ortamında ilk okuma yazma çalışmalarına yönelik farklı tecrübelere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Bazı öğrenciler, okuma-yazma etkinliklerini temel alan becerilere sahip olmadan okula başlamaktadır. İlk grup öğrenciler, genellikle okul kurallarını bilme, kalem tutma gibi motor becerilerini geliştirme konusunda daha hazır bir durumda iken, diğer grup öğrenciler bu konularda eksiklik gösterebilmektedir (Göçer, 2016).

Araştırmalar okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin ilkokula başladıklarında ilkokuma yazma öğrenimi ve okula hazırbulunuşluk konusunda diğer öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Bozgün & Uluçınar Sağır, 2018; Güzel & Özyurt, 2018; Koçyiğit & Saban, 2014; Uyanık & Kandır, 2010; Yurdakal & Erçakır, 2023). Literatürde okul öncesi eğitiminin çocukların bilişsel, zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Arslanargun & Tapan, 2016; Erata & Özbey, 2020; Erbay, 2008). Ancak alanyazında mülteci öğrencilere doğrudan odaklanan çalışmaların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin, Suriyeli çocukların okula hazırbulunuşluk ve okuma-yazma öğrenimine etkilerini tespit etmek amacıyla sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulması önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyine ve okuma yazma öğrenme süreçlerine etkisini belirlemek ve bu konuda öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim almış ve almamış Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıftaki hazırbulunuşluk ve okuma-yazma öğrenme durumları, öğretmen görüşleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırmanın problem

cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur: *“İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin okula hazırbulunuşluk ve okuma-yazma öğrenme sürecine etkilerine ilişkin görüşleri nasıldır?”* Bu problem cümlesine, karma yöntem yaklaşımı benimsenerek toplanan nitel ve nicel veriler çerçevesinde yanıt aranmıştır. Araştırmanın problem cümlesine daha derinlemesine yanıt verebilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere odaklanılmıştır (ilk altı soru nicel yöntem, sonraki dört soru nitel yöntem ve en son soru da karma yöntem sorusu olarak kurgulanmıştır):

1. Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyleri okul öncesi eğitim alma ya da almama değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyleri annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyleri babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyleri ailede Türkçe konuşan birey ya da bireylerin varlığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci çocuklara etkisi nasıldır?
8. Okul öncesi eğitime ek olarak Suriyeli mülteci çocukların uyum sürecini etkileyen faktörler nelerdir?
9. Okul öncesi eğitim almış Suriyeli mülteci çocukların okuma-yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
10. Okul öncesi eğitim almamış Suriyeli mülteci çocukların deneyimlediği dezavantajlar nelerdir?
11. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamaları, birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerini ve okuma yazma öğrenme süreçlerini nasıl etkilemektedir ve bu durum öğretmenlerin değerlendirmeleriyle nasıl ilişkilendirilebilir?

Bu sorulara verilen yanıtlar, araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunu destekleyerek araştırma sonuçlarının bütüncül bir şekilde ele alınmasına katkı sağlamıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin hayatındaki önemli evrelerden biri, ilkökul birinci sınıfa başlama sürecidir. Bu dönem, hayat boyu devam edecek olan temel becerilerin, özellikle okuma yazma, okuduğunu anlama gibi becerilerin kazanılmaya başlandığı kritik bir döneme işaret etmektedir. Bu beceriler, bireylerin iletişim kurma süreçlerini etkilemektedir. İlkokul birinci sınıfa bilişsel, duyuşsal, psikomotor beceriler açısından hazır olarak başlamak, bireylerin bu kritik döneme daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Bu bağlamda, bu becerilere sahip olmak, bireylerin birinci sınıfa uyum süreçlerini kolaylaştırarak hayatlarını daha sağlam bir temel üzerine inşa etmelerine olanak tanıyacaktır (Yurdakal & Erçakır, 2023).

Okula, gerekli ön bilgi ve hazırbulunuşluğa sahip olmadan başlayan çocukların, düzenli bir sınıf ortamına uyum sağlama, yeni bilgi ve beceriler öğrenme süreci hem öğrenci, hem aile hem de öğretmen için sorun oluşturmaktadır. Bireylerin, eğitim hayatına bu zorluklarla adım atmaları daha sonraki dönemlerde başarılı olma süreçlerini zorlaştırmakta ve olması gerekenden çok daha fazla çaba göstermeyi gerektirmektedir (Oktay, 2018).

İlkokul birinci sınıfa geçiş süreci, okula uyum sağlama ve hazırbulunuşluk düzeyini geliştirme açısından doğru bir şekilde şekillendirilebilir. Bu da okul öncesi eğitim ile mümkündür. Okul öncesi eğitim, çocuklara temel okuma-yazma becerileri kazandırmasının yanı sıra, okul kurallarını öğrenme, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden ilkökula hazırlık yapma imkânı sunmaktadır. Bu sayede çocuklar, birinci sınıfa daha istekli ve olumlu bir tutumla başlayabilirler. Ayrıca, okul öncesi eğitimin yalnızca çocuk için değil, toplum için de uzun vadeli faydalar sağladığı söylenebilir (Pianta vd., 2009). Oktay'a (2018) göre okul öncesi eğitimin amacı, çocukları daha sonra katılacakları resmi eğitim kademesine hazırlamaktır. Her çocuğun farklı bir çevrede ve ortamda yetiştiği göz önünde bulundurulduğunda, fırsat eşitliğinin sağlanması, ilkökul başarısı ve gelecekteki eğitim hayatları için kritik bir öneme sahiptir.

MEB (2022) verilerine göre, Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların okul öncesi eğitime okullaşma oranı %34,34 olarak belirlenmiştir. Bu oran eğitime erişim konusunda fırsat eşitsizliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu da mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu zorlaştırabilir. Ayrıca, öğrencinin okula uyum sürecini ve hazırbulunuşluklarını olumsuz etkileyebilir. Okuma-yazma öğrenmede gerekli olan temel becerileri kazanmamış olarak okula başlayabilirler. Bu durumlar öğrencinin ilerleyen eğitim süreçlerinde de olumsuz etkiler yaratabilir.

Alanyazında, okul öncesi eğitimin ilkökul başarısına etkilerini çeşitli perspektiflerden inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Akçay (2016), okul öncesi eğitim almanın dil becerileri üzerine etkilerini araştırmış ve okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişiminin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dağlı (2007) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin bu eğitimi almayan öğrencilere kıyasla Türkçe ve Matematik derslerinde daha başarılı olduklarını rapor etmiştir. Dündar Kırık (2011) okul öncesi eğitiminin çocukların ilkökuldaki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Taşçı (2016) okul öncesi eğitimi alan çocukların almayanlara kıyasla akademik başarılarının ve sosyal, duyuşsal, psikomotor gelişim alanlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Topcu (2012) okul öncesi eğitiminin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve okul öncesi eğitimi alan çocukların dinleme, konuşma, okuma, dikte ve yazma becerileri açısından bu eğitimi almayan çocuklara kıyasla daha avantajlı konumda olduklarını tespit etmiştir.

Farklı bir perspektifle, okul öncesi eğitimin çocuğun ilkökul birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyini ve uyum sürecini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. Akbuğa, (2018), öğretmen görüşlerine başvurarak yürüttüğü çalışmada, okul öncesi eğitimin öğrencileri ilkökula hazırlama düzeyini değerlendirmiş ve sosyal-duygusal, dil ve psikomotor alanlarda çocuğu okula hazırlama konusunda olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koşan, (2015), okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların ilkökul birinci sınıf hazırbulunuşluk düzeyine olan etkilerini değerlendirmiş ve bu çerçevede okul öncesi eğitiminin çocuğu ilkökula daha hazır hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Tangüner (2017), okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin ilkökula uyum ve anksiyete düzeylerini inceleyerek, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okula uyum sürecinin daha kolay olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurdakal ve Erçakır (2023), okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilkökula uyum süreçlerini incelemiş ve okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin derslere daha çok katılım gösterdiği, sesleri tanıma ve ayırt etme ve okuma-yazma becerilerini daha hızlı kazandığı sonucuna ulaşmıştır.

Ancak, alanyazında okul öncesi eğitimi almış ve almamış Suriyeli mülteci çocuklarla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türk öğrencilerle yapılan çalışmalarda ise genellikle nitel ve nicel araştırma yöntemleri tercih edilirken, karma yöntem çalışmalarına daha az yer verilmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitimin mülteci öğrenciler açısından değeri hakkında bilgi sahibi olmak ve mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik alan yazındaki

çalışmaları genişletmek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu açıdan bu araştırmanın Türkçe alanyazına önemli bir katkısı olacağı düşünülmüştür.

1.4. Sayıtlar

- Çalışmada kullanılan veri toplama araçları araştırmanın amacına uygun sonuçlar vermiştir.
- Öğretmenler ilkokula hazırbulunuşluk ölçeğine ve açık-uçlu sorulardan oluşan ankete içtenlikle cevap vermiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, Konya ili Selçuklu ilçesindeki devlet okullarında görev yapan ve sınıfında okul öncesi eğitimi almış ve almamış Suriyeli öğrencilerin bulunduğu birinci sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Araştırma, Konya il Selçuklu ilçesi sınırlarında bulunan devlet okullarında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mülteci: Türk Dil Kurumu sözlüğünde mülteci, sığınmacı olarak tanımlanmıştır. Sığınmacı ise “Başka bir ülkeye veya yere sığınmış olan kişi; sığınık, mülteci.” ve “Yabancı bir ülkede iltica etmeden önce belirli bir süre kalan kimse.” olarak tanımlanmıştır (<https://sozluk.gov.tr>)

Akademik başarı: “Belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyidir” (Demirel, 2020, s. 3).

Okul öncesi eğitim: Okul öncesi eğitim, çocukların doğumdan başlayarak ilkokula başlamadan önceki dönemde fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu süreçte, çocukların temel beceriler kazanması, öğrenmeye hazır hale gelmesi ve toplum içindeki rollerini anlaması hedeflenir (MEB, 2013).

Hazırbulunuşluk: Bir öğrencinin belirli bir öğrenme alanına ilişkin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri ve anlayış düzeyini ifade eder. Bu kavram, öğrencinin belirli bir konuya ilişkin sahip olduğu temel birikim ve yetkinlikler doğrultusunda öğrenme sürecine başlama noktasını tanımlamaktadır (MEB, 2022b).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Araştırmaya yön verecek ve ilgili literatürden elde edilen bilgilere dayalı bir altyapı sunmak amacıyla, göç kavramı, göçün türleri ve nedenleri, Suriyeli mülteciler ve mülteci çocukların eğitim hakkı ele alınmıştır. Ayrıca, Türkiye’de mülteci eğitimi, okul öncesi eğitimin tanımı, önemi, amacı ve çocuk gelişimine etkisi kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu bağlamda, okula hazırbulunuşluk ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler, hazırbulunuşluk ile okuma-yazma arasındaki ilişki, okuma-yazma öğrenmenin önemi ve süreci üzerinde durulmuştur. Özellikle mülteci öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve bu süreci etkileyen faktörler detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

2.1. Göç ve Mültecilik

Göç insanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren bireylerin daha iyiyi, güzeli, konforlu bir yaşam arayışı ile ortaya çıkan ve süregelen bir olgudur. Temelde bireylerin yaşadıkları toprakları bırakıp bir başka bölgeye yerleşmesini ifade eden göç kavramı sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel gibi birçok değişkeni içinde bulunduran ve bu değişkenler aracılığı ile bireyleri, toplumları, ülkeleri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek bir kavramdır (Karpal Çatalbaş & Yarar, 2015).

Göç kavramının tarih boyunca birçok tanımı yapılmıştır. Adıgüzel’e (2016) göre göç; bireylerin sosyal, ekonomik, siyasi ya da doğal sebeplerle ulusal sınırlar içinde yer değiştirmesi ya da uluslararası bir sınırı geçmesi olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde göç kelimesi “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi; taşınma, hicret, muhaceret” olarak tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr>). Göç; kişilerin sahip olduğu ekonomik imkanlarını, sosyal yapılarını, kültürlerini ve toplumsal anlamda sahip oldukları birçok unsuru bırakarak yaşamakta oldukları toprakları gönüllü olarak ya da zorla bırakılarak yeni bir yere yerleşmesi ve yeni bir yaşam kurması olarak tanımlanabilir. Göç olgusu sadece göç eden bireyler üzerinde değil, aynı zamanda yeni yerleşilen toplum üzerinde etki etkili olmaktadır (Nakanishi vd., 2008).

Mülteci terimi etimolojik olarak iltica kelimesinden türemiştir. Sözlükte güvenilir bir yere sığınma, anlamına gelen iltica kelimesi Arapça kökenlidir. İltica kelimesinin terim anlamı

ise bireyin vatandaşı olduğu ülkede meydana gelen siyasi olaylar sonucunda ülkesini, kendi iradesi ile ya da zorunlu olarak terk etmesini ifade etmektedir (Asar, 2021).

1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi'nde, mülteci kelimesi “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle , yararlanmak istemeyen” kişi şeklinde tanımlanmaktadır (BM, 1951, s. 2).

2.1.1. Göç Türleri

Göç kavramı çok kapsamlı bir terimdir. Göç tanımı yapılırken genellikle üç ana başlık göz önünde bulundurularak ele alınır. İlk olarak göç edenlerin iradeleri (zorunlu, gönüllü göç), ikinci olarak göç edilen yerde ne kadar süre kalınacağı (geçici, kalıcı göç) ve son olarak göç edilen yerin coğrafi konumu (iç ve dış göç) dikkate alınarak göç kavramı kategorize edilebilir. Böylece göç olgusu daha geniş bir perspektifle ele alınarak sınıflandırılabilir (Karpaz Çatalbaş & Yarar, 2015). Gönüllü olarak yapılan göçün daha çok ekonomik temellere dayandığı söylenebilir. Zorunlu olarak yapılan göç bireyin kendi tercihine bağlı değildir, içinde korku ve endişe barındırır. İklim felaketleri, kıtlıkla mücadele etme ve savaştan kaçma gibi konular zorunlu göç kapsamında değerlendirilebilir (Ayyıldız, 2023).

Mültecilik, bireylerin savaş, iç çatışma, zulüm, doğal afetler veya diğer olağanüstü durumlar nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kaldıkları bir göç türüdür. Mülteciler, hayatlarını ve güvenliklerini koruma amacıyla başka bir ülkeye sığınmak zorunda kalırlar. Mültecilik, gönüllü göçten farklı olarak, bireylerin kendi istekleri dışında ve genellikle aniden gerçekleşen zorunlu bir göç türüdür (UNHCR, 2022). Zorunlu göç genellikle çatışmadan ya da zulümden kaçma altyapısına sahip olduğu için siyasi temelli olduğu varsayılmaktadır. Zorunlu göçü deneyimleyen kişilerin ortak özellikleri, kendi toplumlarında yaşayabilme konusunda, varoluşsal tehditlere bağlı olarak ciddi engellerle karşılaşma durumunda olmalarıdır (Betts, 2017).

Zorunlu göçün birçok nedeni bulunmaktadır. Depremler, sel baskınları, kuraklık gibi doğal afetler de insanların yaşadıkları yerleri terk etmelerine neden olabilir. Etnik, dini, siyasi veya diğer nedenlerle zulme uğrayan bireyler, bu baskılardan kaçmak için mülteci olmak zorunda kalabilirler. Ayrıca ülkelerinde çıkan savaş ya da iç çatışmalar insanların ülkelerinden

edilmelerine neden olabilmektedir (UNHCR, 2022). Suriye’de çıkan iç savaş bu duruma verilebilecek en güncel örneklerden biridir.

Zorunlu ya da gönüllü göçe maruz kalan bireyler veya topluluklar, sadece coğrafi olarak yer değiştirmekle kalmazlar aynı zamanda yeni bir kişisel ve sosyal yaşam inşa ederler. Göç eden bireyler, yaşadıkları mekânı değiştirirken sadece fiziksel varlıklarını değil, aynı zamanda hayat deneyimlerini, yaşam tarzlarını, dil ve kültürlerini, hatıralarını ve hayallerini de beraberlerinde taşırlar (Adıgüzel, 2016).

Geçici göç, bireylerin belirli bir süre için yaşadıkları yerden başka bir yere taşınması ve bu sürenin sonunda geri dönmeyi planladıkları göç türüdür. Bu tür göç, genellikle iş, eğitim, mevsimlik çalışma veya belirli bir projenin tamamlanması amacıyla gerçekleşir (Hugo, 1982). Kalıcı göç, bireylerin veya ailelerin yer değiştirdikleri yeni yerlerde uzun süreli veya sürekli olarak yaşamayı planladıkları göç türüdür. Kalıcı göç, genellikle daha iyi yaşam koşulları, güvenlik, ekonomik fırsatlar veya siyasi istikrar arayışı gibi nedenlerle gerçekleştirilir. Göçmenler, kalıcı göç hareketlerinde, yeni yerlerinde kalıcı olarak yerleşir ve topluma entegre olurlar. Bu tür göç, hem göçmenler hem de ev sahibi toplumlar üzerinde derin ve uzun vadeli etkiler yaratır (Castles & Miller, 2009).

İç göç, bir ülke sınırları içinde gerçekleşen göç hareketlerini ifade eder. Bireyler, ekonomik fırsat arayışı, eğitim, sağlık hizmetlerine erişim veya daha iyi yaşam koşulları gibi nedenlerle bir bölgeden diğerine göç edebilirler. Örneğin, kırsal alanlardan kentsel bölgelere doğru olan göç, sanayileşme ile birlikte hız kazanmıştır. Kırsal kesimlerdeki tarımsal olanakların yetersizliği ve kentlerdeki sanayi iş gücü talebi, iç göçün başlıca nedenleri arasında yer alır (Todaro, 1969). Dış göç ise bireylerin veya toplulukların uluslararası sınırları aşarak başka bir ülkeye göç etmesi durumudur. Bu göç türü, göçmenlerin çeşitli nedenlerle (ekonomik, siyasi, sosyal vb.) kendi ülkelerini terk edip, başka bir ülkede yaşamlarını sürdürmeleri ile tanımlanır. Dış göç, genellikle ekonomik nedenlerle gerçekleşir ve daha iyi iş olanakları, yüksek yaşam standartları ve sosyal güvenlik imkanları gibi çekici faktörlerle desteklenir (Castles, 2003).

2.1.2. Göçün Nedenleri

Göç kavramı bir yerden başka bir yere geçici ya da kalıcı olarak yer değişikliğini ifade etmektedir. Bu yer değişikliğine ekonomik, siyasi, sosyal, çevresel vb. çeşitli faktörler neden olabilmektedir. Ekonomik faktörler, göçün en yaygın nedenleri arasında yer alır. Bireyler ve

aileler, daha iyi iş olanakları, daha yüksek gelir seviyeleri ve yaşam standartlarını yükseltme amacıyla göç ederler. Örneğin, gelişmekte olan ülkelerden gelişmiş ülkelere olan göç, genellikle işsizlik, düşük ücretler ve sınırlı ekonomik fırsatlar gibi itici faktörlerle ilişkilendirilir. Bunun yanı sıra, göçmenler genellikle gelişmiş ülkelerdeki daha yüksek ücretler, daha iyi yaşam koşulları ve sosyal güvenlik gibi çekici faktörler nedeniyle bu ülkeleri tercih ederler (Castles, 2010). Örneğin, sanayi devrimi sonrasında birçok insan, tarımsal üretimin azaldığı kırsal alanlardan, fabrikaların yoğun olduğu kentlere göç etmiştir. Bu tür iç göç hareketleri, kırsal alanlarda yaşanan ekonomik zorluklar ile kentlerdeki iş fırsatlarının birleşmesiyle tetiklenmiştir (Todaro, 1969).

Siyasi faktörler, göçün zorunlu hale geldiği durumlardan biridir. Siyasi baskılar, savaşlar, iç çatışmalar ve rejim değişiklikleri gibi nedenlerle insanlar yaşadıkları bölgeleri terk etmek zorunda kalabilirler. Zorunlu göç, genellikle mültecilik kavramıyla ilişkilendirilir. Mülteciler, yaşadıkları ülkelerdeki şiddet, zulüm veya çatışmalar nedeniyle başka ülkelere sığınmak zorunda kalan kişilerdir (UNHCR, 2022).

Siyasi nedenlerle gerçekleşen göç, uluslararası göçün en zor ve acı verici biçimlerinden biridir. Örneğin, 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı, milyonlarca Suriyeliyi komşu ülkelere sığınmaya zorlamıştır. Türkiye, bu süreçte en fazla mülteci kabul eden ülkelerden biri olmuştur. Suriyeli mülteciler, çatışma bölgelerinden kaçarak güvenli bölgelere sığınmak zorunda kalmış, ancak yeni yerlerinde de çeşitli zorluklarla karşılaşmışlardır. Mültecilerin karşılaştığı zorluklar arasında dil engelleri, işsizlik, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim problemleri yer almaktadır (Kirişçi, 2014).

Göçün sosyal nedenleri arasında eğitim olanaklarına erişim, aile birleşimi, sağlık hizmetleri gibi faktörler bulunmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkeler, göçmenler için bu tür sosyal olanakların daha iyi olduğu yerler olarak görülür. Göç, bireylerin veya ailelerin sosyal statülerini iyileştirme arayışında önemli bir rol oynar. Eğitim olanakları, daha iyi bir gelecek arayışı içinde olan birçok kişinin göç etmesine neden olabilir. Özellikle yüksek öğrenim görmek isteyen gençler, eğitim kalitesinin daha yüksek olduğu ülkelere göç etmeyi tercih ederler (King & Skeldon, 2010).

Çevresel faktörler, doğal afetler, iklim değişikliği ve çevresel bozulmalar gibi nedenler de göçe neden olabilir. Özellikle iklim değişikliği, son yıllarda göçün önemli nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kuraklık, seller ve deniz seviyesinin yükselmesi gibi iklimsel

olaylar, insanların yaşadıkları bölgeleri terk etmelerine yol açmaktadır. Bu tür zorunlu göçler, genellikle çevresel mülteciler veya iklim mültecileri olarak adlandırılan yeni bir göçmen grubunu ortaya çıkarmıştır (Reuveny, 2007).

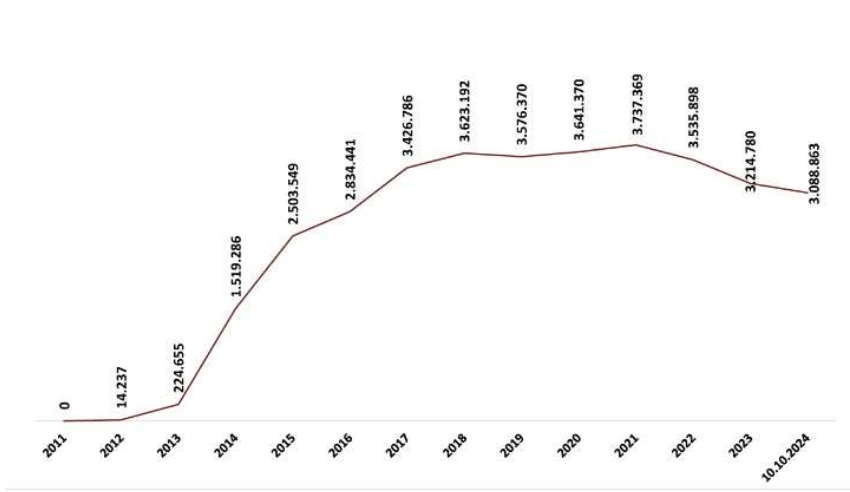
Göçün nedenleri, genellikle karmaşık ve çok boyutlu bir yapı sergiler. Bir bireyin veya topluluğun göç etme kararı, genellikle birden fazla faktörün birleşimiyle şekillenir. İtici faktörler, bireylerin mevcut yerlerinden ayrılmalarını zorunlu kılan olumsuz koşulları ifade ederken, çekici faktörler ise göç edilen yeni yerlerdeki fırsatlar ve yaşam koşulları olarak tanımlanır (Lee, 1966). Türkiye yıllardır göç alan ve bu göçlerden etkilenen bir ülke konumundadır. Özellikle son dönemlerde Orta Doğu’da yaşanan çatışmalar, gelişmiş batı ülkelerine olan göç hareketlerinin artması ve Türkiye’nin transit bir ülke konumunda olması, Türkiye’ye yönelik göçmen akışını artırmıştır. Bu bağlamda Türkiye’nin coğrafi konumu, göçmen sayısındaki artışta belirleyici bir etken olarak öne çıkmaktadır (Toker Poyraz, 2022).

2.1.3. Suriyeli Mülteciler

2011 yılında “Arap Baharı” olarak bilinen gösteriler ile başlayan olaylar Suriye’yi iç savaşa sürüklemiştir. Suriye iç savaşı, modern tarihin en büyük insani krizlerinden birine yol açmış ve milyonlarca Suriyeli sivilin yerinden edilmesine neden olmuştur. Savaş, barışçıl protestoların hükümet tarafından şiddetle bastırılmasıyla başlamış, kısa sürede bölgesel ve uluslararası aktörlerin müdahil olduğu geniş çaplı bir çatışmaya dönüşmüştür. İç savaşın ülkenin geneline yayılması ile birlikte, can güvenliklerini sağlayamayan ve temel ihtiyaçlarını karşılayamayan Suriyeli halk, ülkelerini terk etmeye başlamıştır (Tunç, 2015).

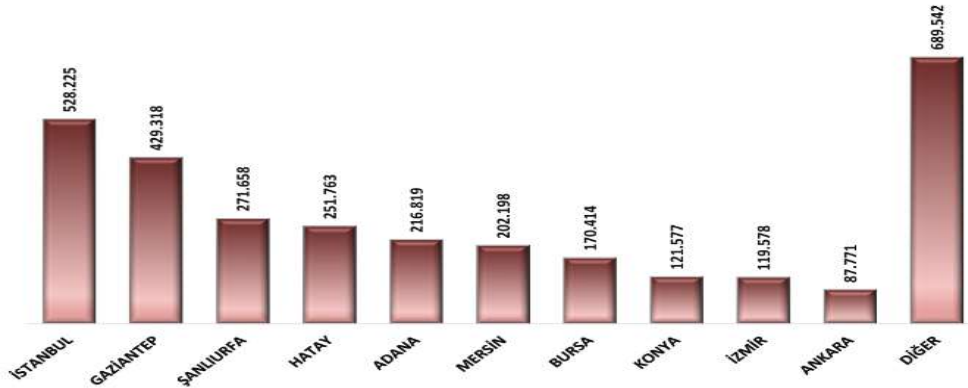
Bu kriz, Suriyelileri kitlesel olarak göçe zorlamış ve Türkiye, bu göç dalgasının en büyük yükünü taşıyan ülkelere biri olmuştur. Suriye’de patlak veren iç savaş karşısında, Türkiye, Haziran 2011’den itibaren benimsediği açık kapı politikasıyla Suriyelilerin sınırlardan Türkiye’ye geçişine izin vermiştir. Türkiye, coğrafi yakınlığı ve sınırlarının açık olması nedeniyle Suriyeli mültecilerin ilk sığındığı ülkelere biri haline gelmiştir (Özgöker & Doğan, 2019; UNHCR, 2022).

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı verilerine göre, 2012 yılında Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin sayısı 14.237 iken bu sayı geçen yıllar içinde sürekli bir artış göstermiştir. 2024 itibariyle, Türkiye’nin yaklaşık 3.1 milyon kayıtlı Suriyeli mülteciye ev sahipliği yaptığı tespit edilmiştir (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). Şekil 2.1, geçici koruma statüsü altındaki Suriyeli mültecilerin sayısındaki yıllara göre değişimi göstermektedir.



Şekil 2.1. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler (10.10.2024 tarihi itibarıyla)

Şekil 2.1'e göre, 2011 yılından bu yana Türkiye'de yaşayan Suriyeli nüfusun sayısı artmış ve 2024 yılında bu sayı 3 milyon 88 bin 863'e ulaşmıştır. Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin çoğunluğu, sınırlı kamp kapasitesi nedeniyle, büyük ölçüde kentsel alanlarda yaşamaktadır. 2020 itibarıyla, mültecilerin %97'si şehirlerde yerleşmiş olup, başta Gaziantep, Hatay ve İstanbul gibi illerde yoğunlaşmaktadır (Erdoğan, 2020). Şekil 2.2, Türkiye genelinde yaşayan Suriyelilerin yoğun olarak ikamet ettiği illeri ve bu illerde yaşayan Suriyeli mülteci sayısını göstermektedir (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2024).



Şekil 2.2. Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı (10.10.2024 tarihi itibarıyla)

Şekil 2.2.'ye göre Türkiye'de Suriyeli nüfusun en fazla bulunduğu şehir İstanbul'dur. Burada 528.225 Suriyeli yaşamaktadır. İkinci sırada 429.318 kişi ile Gaziantep, üçüncü sırada 271.658 kişi ile Şanlıurfa, dördüncü sırada 251.763 kişi ile Hatay ve beşinci sırada 216.819 kişi ile Adana ili gelmektedir. Bu şehirleri sırası ile Mersin, Bursa, Konya, İzmir ve Ankara takip etmektedir.

Şekil 2.3, İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2023) verilerine göre Türkiye genelinde yaşayan Suriyeli nüfusun yaş ve cinsiyete göre dağılımını göstermektedir. Buna göre Türkiye’de 3 milyon 222 bin 012 Suriyeli mülteci yaşamaktadır. Bunlardan 1 milyon 537 bin 657’si kadın, 1 milyon 684 bin 355’i erkektir.

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.684.355	1.537.657	3.222.012
0-4	257.784	241.540	499.324
5-9	260.993	246.333	507.326
10-14	182.349	171.625	353.974
15-18	124.251	112.560	236.811
19-24	196.773	169.012	365.785
25-29	175.714	142.868	318.582
30-34	127.337	105.845	233.182
35-39	107.083	90.209	197.292
40-44	75.784	69.102	144.886
45-49	52.378	54.276	106.654
50-54	40.413	42.027	82.440
55-59	31.640	33.694	65.334
60-64	20.901	22.712	43.613
65-69	14.448	15.950	30.398
70-74	8.506	9.456	17.962
75-79	4.228	5.157	9.385
80-84	2.092	2.832	4.924
85-89	1.011	1.452	2.463
90 ve üstü	670	1.007	1.677

Şekil 2.3. Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı (23.11.2023 tarihi itibarıyla)

Şekil 2.3’e göre Türkiye’de yaşayan Suriyeli nüfusun 0-18 yaş aralığındaki çocuk sayısı, yaklaşık 1 milyon 597 bin olarak belirlenmiştir. Bu veri, Türkiye’deki Suriyeli nüfusun önemli bir kısmının çocuklardan oluştuğunu göstermektedir. Bu sayı Suriyeli nüfusun %49,5’ini temsil etmektedir.

Suriyeli göçmenlerin Türkiye’yi tercih etmesinin dört ana nedeni bulunmaktadır. Birincisi; ülkelerinde yaşanan çatışma, savaş gibi olaylar neticesinde ortaya çıkan güvensiz ortamlardan kaçıp, daha güvenli bir sığınak arayışıdır. İkincisi; Türkiye’nin coğrafi konumu nedeniyle transit bir ülke olmasıdır. Bu, batı ve kuzey ülkelerine göç etmek isteyen bireyler için cazip bir geçiş noktası olmasını içermektedir. Üçüncüsü; Avrupa’nın sınırlarında uygulanan sıkı göç denetimleri, bireyler için Avrupa’ya komşu da olan Türkiye’yi daha cazip bir alternatif haline getirmiştir. Dördüncüsü ise Türkiye’nin göçmenlere sunduğu ekonomik fırsatlar ve olanaklardır (Türkkan, 2019).

2011 yılında başlayan göçlerle Türkiye’ye gelen Suriyeliler “misafir” sıfatıyla nitelendirilmiştir. Ancak zamanla Suriyelilerin misafir statüsünde değerlendirilemeyeceği anlaşılmış ve 2013 yılında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) (2013) çıkarılmıştır. Bu kanuna göre Suriyeliler, mülteci olarak kabul edilmiş ve “geçici koruma altındaki kişiler” olarak tanımlanmıştır. Geçici koruma, beklenmeyen sebeplerle

ülkesinden ayrılmak zorunda kalan ve ülkesine geri dönme imkânı bulunmayan bireylerin korunması amacıyla geliştirilen bir statüyü ifade etmektedir. Geçici korumanın hedefi mağdur olan bireylerin güvenli bir yere yerleşmesini sağlayarak, temel insan haklarını korumaktır (Kaya & Yılmaz Eren, 2015). Türkiye’de yaşayan mülteciler, sığınmacılar ve diğer yabancılar için ilk resmi düzenleme 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunudur (YUKK) (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA), 2015). YUKK’nun (2013) 91. maddesinde “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılar” geçici koruma sağlanabileceği ifade edilmektedir. Bu madde çerçevesinde Suriyeli mültecileri de kapsayan Geçici Koruma Yönetmeliği (2014) oluşturulmuştur. Bu yönetmelik aracılığıyla Suriyelilerin hak ve sorumlulukları düzenlenerek eğitim, sağlık, sosyal hizmetlere erişim hakları belirlenmiştir. Cenevre sözleşmesi ve YUKK, Türkiye’nin mevcut göç politikasının belirlenmesinde uluslararası düzeyde kritik öneme sahip iki hukuki düzenlemedir (Kaya vd., 2020).

2.2. Eğitim ve Mülteciler

Eğitim kavramı, yüzyıllardır insanlığın hayatında önemli bir yer işgal etmiş olup, zaman içerisinde farklı tanımları yapılmıştır. İkel toplumlarda eğitim, bireylerin kendi güvenliklerini sağlamaları, temel beslenme ihtiyaçlarını karşılamaları ve nesillerini sürdürebilmeleri amacıyla kullanılmıştır. Günümüze geldiğinde ise sadece konforlu bir yaşamın ötesinde; aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme, keşfetme, geçmişle gelecek arasında köprü olma, çevresel düzeni sağlama ve koruma gibi daha geniş bir perspektife dönüşmüştür. Eğitim, toplumların gelişimine önemli katkılarda bulunarak, eğitilmiş bireyler aracılığıyla gelecek nesillerin yetiştirilmesini sağlamakta ve çağın gereksinimlerine uygun bireylerin yetişmesini temin etmektedir (Karasu, 2022).

Demirel’e (2017) göre eğitim; amaçlı ve planlı kültürlenme yoluyla bireyin kendi yaşamında ya da davranışında bir değişiklik meydana getirme sürecidir. Başka bir tanıma göre ise eğitim kültürel değerleri bireye kazandırma (kültürleme) sürecidir (Sönmez, 2020). Eğitim, bireyin bilişsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal yeteneklerinin, istendik yönde ve etkin bir şekilde geliştirilmesini amaçlayan; bireye yeni yetenekler, davranışlar ve bilgi kazandırmaya yönelik yapılan çalışma sürecini kapsamaktadır. Bu süreç, hayat boyu devam eden bir gelişim sürecini temsil etmektedir (Akyüz, 2021).

Eğitim kurumları; toplumsal refahın, toplumun gelişim düzeyinin ve kültürel seviyenin artırılmasında etkili rol oynayan önemli unsurlardandır. Bireyin eğitim serüveninin başladığı okul

öncesi eğitim seviyesinden başlayarak, çocuğun eğitim ve öğretim süreçleri içinde kazandığı bireysel ve sosyal becerilerle donatılması, istenilen niteliklere ve yeterliliklere ulaşma noktasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, okulların, bireyin donanımını artırmada önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Çocuğun erken yaşlardan itibaren bireysel ve sosyal açılardan gelişimini sağlaması, toplum içinde etkili bir aktör olabilmesi için sosyal yetkinlik düzeyine ulaşması gereklidir (Türkyılmaz & Pekdoğan, 2019).

Toplumlar, eğitim düzeyinin artışının bireylerin verimliliği üzerinde derin bir etkiye sahip olduğuna sıkça vurgu yapmaktadır. Bireyin elde ettiği eğitim, yaşadığı topluma katkı sağlama kapasitesini belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim faaliyetlerinin kalitesi, bireyin yaşadığı toplumun ekonomik, sosyal, politik ve kültürel gelişimine doğrudan ve anlamlı bir şekilde etki etmektedir. Bilimsel araştırmalar, eğitim düzeyi ile ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal gelişme arasında doğrusal ilişkilerin varlığını ortaya koymuştur. Özellikle insan kaynağının, sosyal düzeydeki gelişmeye ve buna bağlı olarak ekonomik ilerlemeye olan katkısı büyük bir öneme sahiptir. Eğitimin temel hedefi, ülkenin ve toplumun çeşitli taleplerini ve ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamaktır (Emin, 2019).

2.2.1. Mülteci Çocukların Eğitim Hakkı

Çocuk haklarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, dört önemli nokta dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki ve aynı zamanda en önemli olanı 1920 yılında Cenevre’de kurulan Uluslararası Yardım Teşkilatı’dır. Bu teşkilatın kuruluş amacı savaşta zarar gören çocukların haklarını korumaktır. 1924’te hazırlanan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, 1931’de Türkiye tarafından imzalanmıştır (Özdemir & Ruhi, 2016). Bu gelişmelerden ikincisi; Birleşmiş Milletler (BM) tarafından 3 Nisan 1950 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda, Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi’nin genişletilmesine karar verilmesidir. Bu kararın bir sonucu olarak on maddelik BM Çocuk hakları bildirgesi oluşturulmuş, 20 Kasım 1989’da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından bu bildirge uygun bulunmuştur (Akyüz, 2019). Üçüncü önemli gelişme, Türk Çocuk Hakları Bildirisi’nin yayınlanmasıdır. Bu bildiri, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi temel alınarak hazırlanmıştır. Bildiri, 1963’te UNESCO Türkiye Milli Komisyonu tarafından onaylanmıştır (Erbay, 2019). Son önemli gelişme ise 1989 yılında yayınlanan Çocuk Hakları Evrensel Sözleşmesi’dir. Bu sözleşme tüm dünya çocuklarının haklarını evrensel ölçekte koruma, gözetme ve geliştirme amacını içeren uluslararası nitelikli belge olma özelliğine sahiptir. Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi 1994 yılında Türkiye Cumhuriyeti tarafından da onaylanmıştır (Özdemir & Ruhi, 2016).

Anayasa tarafından güvence altına alınan temel haklar, sadece Türk vatandaşlarını değil aynı zamanda ülkede yaşayan mültecileri de kapsamaktadır. Bu bağlamda Suriyeli mülteciler hem göç kapsamında yapılan antlaşmalara tabi olarak hem de bireysel, ekonomik, sosyal ve kültürel haklara, kadın ve çocuk hakları gibi birçok hakka sahip olmaktadır (Kaya & Yılmaz Eren, 2015). BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesini onaylayan 142 ülkeden biri olan Türkiye'nin bu sözleşmeyi kabul etmesi, çocukların çocuk olmaları nedeniyle dil, din, ırk, etnik köken gibi farklılıklara bakılmaksızın, Suriyeli mülteci çocukların da Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde belirtilen bütün haklara sahip olduğu gerçeğini yansıtmaktadır (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021). Bu bağlamda, Suriyeli mülteci çocuklar da çocuk haklarına dair uluslararası standartlara uygun bir şekilde korunmakta ve desteklenmektedir.

BM Çocuk Haklarına Sözleşmesi, dil, din, ırk, cinsiyet, siyasi görüş gibi unsurlar temelinde hiçbir ayırım gözetmeksizin her çocuğun haklarına odaklanan uluslararası bir belgedir. Bu sözleşme her çocuğun yaşama, gelişme, korunma, katılım, yüksek yararı, eğitim gibi temel haklara eşit ve ayırım gözetmeksizin erişme hakkına vurgu yapmaktadır (UNICEF, t.y.-b). Çocuğun yüksek yararını içeren Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 3. Maddesi Sözleşme'nin genel ilkelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu madde çocuğu ilgilendiren tüm faaliyetlerde çocuğun yüksek yararının öncelenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Hodgkin & Newell, 2003).

Çocuk Hakları Sözleşmesi çerçevesinde, her çocuğun kendi ülkesinde ya da bir başka ülkede, onun için elverişli ve uygun olan koşullarda yaşama hakkına sahip olduğu belirtilmektedir. Yetişkinlerin, çocukların haklarını koruma konusundaki sorumluluğu genel bir ilkedir ve çocuğun mülteci veya sığınmacı olması bu sorumluluğunu değiştirmemektedir. Hatta bu grup çocukların kırılabilir olabileceği düşünülerek, yetişkinlerin daha hassas davranması beklenmektedir (Kaya vd., 2020).

Çocuk hakları sözleşmesinin 22. maddesi, mülteci statüsü kazanmaya çalışan ya da mülteci statüsünde bulunan tüm çocukların, bu sözleşmeyi onaylayan devletlerin gerekli önlemleri alarak sözleşmede yer alan tüm haklardan yararlanabilmelerini sağlamak üzere korunmalarını öngörmektedir. Bu bağlamda Türkiye tüm mülteci ve sığınmacı çocukların haklarını gözetmelidir (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA), 2015). Sözleşmesinin 28. maddesi, her çocuğun eğitim hakkı olduğuna dair vurgu yapmaktadır. Özellikle ilköğretimin ücretsiz ve zorunlu olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu madde aynı zamanda okul devamsızlığı ve okulu terk etme oranlarının azaltılması amacıyla tedbirler

alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. 29. madde ise her çocuğun kendi kültürüne, yaşadığı ülkenin değerlerine ve farklı milletlere saygı göstermeleri gerektiği konularını ele almaktadır. Ayrıca eğitimin, çocukların farklı milliyetlerden, cinsiyetlerden, kültürlerden ya da dinlerden gelen bireylere saygı çerçevesinde yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (UNICEF, t.y.-b).

Eğitim, bireyin temel bir insan hakkı olarak kabul edilir ve diğer birçok hakkın erişimine de olanak tanır. Bu bağlamda Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde vurgulanan ücretsiz ve zorunlu eğitim ilkesi büyük önem taşır ve teşvik edilmelidir. Özellikle savaş ya da herhangi bir felaket nedeniyle yerinden edilen insanlar, eğitim olanaklarının sağlanmasına öncelik verilmesi gereken bir grup olarak değerlendirilmelidir. Eğitim hem çocukların geleceği için hem de topluma daha etkin bir şekilde entegre olma sürecinde kilit bir role sahiptir (Sinclair, 2007).

Mülteci çocuklara, yaşadıkları ülkedeki yerel çocuklara tanınan haklar verilmediği takdirde, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak mümkün olmayacaktır. Eğitimde başarıyı sağlamak için her çocuğa, mülteci ya da yerel, eşit haklar tanınmalıdır. Bu, mülteci öğrencilerin toplumsal entegrasyonunu sağlamalarına ve eğitim sistemine daha etkili bir şekilde adapte olabilmelerine olanak sağlayacaktır (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021).

Eğitim, bireylerin yüksek düzeyde bilgi edinerek hem bireysel hem de evrensel kültürün gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Eğitimdeki her türlü yenilik ve gelişim çabası, toplumun geniş kesimlerini etkileme potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda, eğitim, toplumdaki değişimlere liderlik etme sorumluluğunu üstlenerek, diğer sistemlere kıyasla daha hızlı bir uyum sağlama zorunluluğuyla karşı karşıyadır. Bir ülkenin refah ve mutluluğu, vatandaşlarının sürekli ve kaliteli eğitim almalarına dayalıdır. Bu eğitim, elde edilen bilgi ve becerilerin ekonomik büyümeye doğrudan katkısıyla ilişkilidir. Dolayısıyla, sosyoekonomik gelişmenin temel itici gücü ve verimlilik artışının ana unsuru, toplumun genel eğitim düzeyidir (Çakmak, 2008). Toplum ve ülkenin gelişimine yönelik temellerin büyük bir kısmı eğitim sistemi ile atılmaktadır. Toplumun temel alan ve onun ihtiyaçlarını karşılama üzerine kurulmuş bir eğitim sistemini, temeli sağlam atılmış bir binaya benzetmek mümkündür. Sağlam temellere dayalı bir eğitim sistemi, nitelikli bir toplumun oluşturulmasına katkı sağlayabilir (Özkan & Sezen, 2017).

Bireylerin eğitim erişimi, kendi hayatlarını kurma, geleceklerini şekillendirme ve bu süreçte vizyon geliştirme bağlamında oldukça güçlendirici bir etki sağlamaktadır. Suriyeliler gibi savaş ve göç deneyimlerine maruz kalmış toplumlar, bu destek ihtiyacını özellikle belirgin

ve acil bir şekilde hissetmektedirler (Duman, 2019). Ev sahibi ülkelerde yaşayan göçmen çocukların karşılaştığı çeşitli sorunlar hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ciddi sonuçlara yol açmaktadır. Bu sorunlar, eğitim hizmetlerinden etkili bir şekilde yararlanılamaması, eğitim dilinin bilinmemesi ve kültürel farklılar gibi zorlukları içermektedir (Human Rights Watch, 2015). Bu durum, mültecilerin sosyal entegrasyonunu zorlaştırabilir, eğitim alanında bazı zorluklara yol açabilir ve uzun vadede ekonomik kalkınmayı olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, göçmen çocukların yaşadığı bu sorunlara etkili çözümler bulunması, toplumsal uyumu artırmak ve sürdürülebilir kalkınma için önemli bir adım olacaktır (UNICEF, t.y.-a)

2023 yılına ait Göç İdaresi Başkanlığı verilerine göre, Türkiye’de bulunan mülteci nüfusun içinde 5-18 yaş arasındaki okul çağındaki çocuk sayısı 1 milyon 110 bin olarak belirlenmiştir. Bu sayı Türkiye’de yaşayan mülteci nüfusun üçte birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda sürdürülen ve sürdürülecek olan eğitim faaliyetlerinin kritik öneme sahip olduğu söylenebilir (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2023).

Suriyeli çocuklar, göç ettikleri yerlerde ekonomik zorluklar nedeniyle eğitim hakkından mahrum kalmaktadır. Erkek çocuklar, ailelerine destek olma amacıyla erken yaşta çalışmaya yönlendirilirken, kız çocukları erken yaşta evliliğe zorlanmaktadır. Bu durum, mülteci çocukların eğitim hakkına erişimini kısıtlayan önemli bir faktördür. Mülteci ailelerin maddi imkansızlıkları, çocuklarının eğitim masraflarını karşılayamamalarına neden olmaktadır. Bu durum, çocukların okula devam etme oranlarını düşürmekte ve eğitim süreçlerinden kopmalarına yol açmaktadır (Watkins & Zyck, 2014).

Bu çocukların eğitim imkanlarından mahrum bırakılması hem kendileri için hem de yaşadıkları toplum için ciddi sorunlara yol açmaktadır (Seydi, 2014). Eğitim krizinin çözülmemesi, Suriyeliler arasında devam eden bir soruna dönüşmekte ve gelecekte bir dizi problemi beraberinde getirmektedir. Eğitim sorununu çözüme kavuşturma, çocuk işçiliği ve erken yaşta evlilik gibi zararlı durumlardan korunma konusunda önemli bir adımdır. Eğitim sorununun çözülmesi ile birlikte çocuklar, mesleki anlamda kendilerini geliştirme ve sağlıklı bir gelecek kurma şansını elde edebilirler (Watkins & Zyck, 2014). Sinclair (2007), eğitimle mülteci öğrencilerin yaşadığı olağandışı durumların etkisinin azaltılabileceğini ifade etmektedir.

Teorik olarak Türkiye’deki devlet okullarına katılabilme imkanına rağmen, Suriyeli çocukların çoğu bu fırsattan yeterince yararlanamamaktadır. Eğitim hayatına dahil olmayan her

Suriyeli çocuğun, farklı açılardan dezavantajlı durumda olduğu ve çeşitli risklere maruz kaldığı söylenebilir. Bu durum, çocukların eğitim olanaklarından mahrum kalmalarına ve topluma uyum sağlama süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara işaret etmektedir. Bu zorluklar, Suriyeli çocukların potansiyel olarak kayıp bir nesil olmalarına, toplumsal entegrasyon süreçlerinde mücadele etmelerine ve çeşitli risklere maruz kalmalarına neden olabilir. Bu riskler arasında buldukları ortamdaki dışlanma, ayrımcılık, ekonomik açıdan sömürülme, çocuk işçiliği, suçla ilişkilendirilme, çeteleşme, madde bağımlılığı, ihmal ve istismar, çocuk yaşta evlilikler ve akran zorbalığı gibi olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Bu bağlamda, Suriyeli çocukların güvenli eğitim ortamlarına erişimdeki kısıtlamalar hem eğitimlerini hem de topluma entegrasyon süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle küçük yaşta eğitim hayatına başlamayan çocukların ilerleyen süreçlerde eğitim sistemine dahil olmaları çok daha zor hale gelmektedir (Gencer & Özkan, 2017; UNICEF, 2022). Bu nedenle, Suriyeli çocukların erken yaşta ve etkili bir şekilde eğitim almaları, onların gelecekteki yaşamlarını olumlu bir şekilde etkileyebilir ve toplumsal açıdan daha güçlü bireyler olmalarını destekleyebilir.

Mülteci çocuklara kaliteli bir eğitim sağlamanın, uzun vadeli birçok faydası vardır. Eğitim, sadece çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda psikolojik ve sosyal açıdan iyileştirici bir yönü de bulunmaktadır. Çocukların yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlayabilecek en önemli yerlerden biri eğitim kurumlarıdır. Verimli bir eğitim, çocuğu sömürüden, istismardan ve olumsuz sosyal etkilerden korumaktadır (Ferris & Winthrop, 2011). MEB, Suriye'den Türkiye'ye gelen göç dalgasının başlangıcından itibaren, geçici koruma altındaki tüm çocuklara nitelikli ve kapsayıcı eğitim olanakları sunma konusunda büyük bir çaba sarf etmiştir. MEB'e göre Türkiye'de ikamet eden tüm çocuklar, temel haklardan biri olan eğitim alma hakkına sahiptir. Ayrıca, Suriyeli çocukların eğitimi, Suriye'nin, Türkiye'nin ve bölgenin refahı, geleceği ve güvenliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda Suriyeli çocukların kayıp nesil olmaması, çocuklara daha iyi bir yaşam sunmak amacıyla çeşitli yeni eğitim politikaları geliştirilmiştir. Bu politikaların temel amacı, Suriyeli göçmen çocuklara uygun eğitim olanakları sağlayarak onların birey olarak gelişimine katkıda bulunmak ve topluma entegrasyon süreçlerini kolaylaştırmaktır (UNICEF, 2022).

2.2.2. Türkiye'de Mülteci Eğitimi

Göç eden ailelerin, yeni yerleştikleri bölgelerde karşı karşıya kaldıkları zorluklar arasında konut sağlama, güvenlik temin etme, sağlık hizmetlerine erişim, istihdam fırsatlarına ulaşma, eğitim alma ve topluma entegre olma gibi temel ihtiyaçlar bulunmaktadır. Göç süreci

ve onun toplumsal sonuçları en çok çocukları etkilemektedir. Çocuklar, göç edilen ülkedeki koşullar nedeniyle dezavantajlı bir konumda bulunabilmektedir (Saklan, 2018). Bu durum, çocukların karşılaştıkları dil, kültür ve eğitim sistemine uyum sürecinde yaşadıkları zorluklar, sosyal aidiyet eksiklikleri ve diğer adaptasyon zorlukları gibi faktörleri içermektedir.

Mülteci topluluğu içinde en savunmasız grubu çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklar, ait oldukları topraklardan, eğitim kurumlarından ve kimi zaman da ailelerinden ayrılmak zorunda kalmaktadır. Bu durum, mülteci öğrencilerin bir yandan travmatik deneyimlerle karşı karşıya kalmalarına, diğer yandan ise yeni bir çevreye uyum sağlarken buldukları toplumun dilini öğrenme zorunluluğu ile karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda, mülteci çocukların eğitim süreçlerine yönelik uygulamaların özel bir hassasiyetle ele alınması gerekmektedir. (Hamilton & Moore, 2019).

Türkiye büyük bir Suriyeli çocuk nüfusuna ev sahipliği yapmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin Suriyeli mülteci çocuklara yönelik eğitim politikası geliştirmesi açısından zorunluluk arz etmektedir (Emin, 2016). Türkiye'deki devlet ve sivil toplum kuruluşları, Suriyeli mülteci öğrencilerin karşılaştığı eğitim sorunlarını çözmek için iş birliği halinde çalışarak çeşitli çözüm önerileri geliştirmişlerdir (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021). Bu bağlamda mülteci öğrencilerin daha iyi bir eğitim alması, Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranının artması ve topluma entegrasyon süreçlerinin kolaylaşması sağlanmak istenmiştir. Bu çözüm önerileri eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğretmen eğitimi gibi önemli adımları içermektedir.

Göç eden çocukların eğitimine yönelik ihtiyacın karşılanması amacıyla çeşitli önlemler alınmış ve adımlar atılmıştır. Bu kapsamda, Suriyeli çocukların eğitimine odaklanan politika ve programlar geliştirilmiş, eğitim altyapısının güçlendirilmesi için çeşitli projeler hayata geçirilmiştir. Söz konusu adımlar, hem Suriyeli göçmen çocukların eğitimine erişimini artırmayı hem de uzun vadeli entegrasyon sürecinde başarıyı desteklemeyi hedeflemiştir. Bu çerçevede, eğitim politikalarının ve uygulamalarının etkin bir şekilde yürütülmesi, Suriyeli göçmenlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynamıştır (Emin, 2016).

İlk olarak 2012 yılında Suriyelilerin tekrar ülkelerine döneceği düşünülerek kamp bölgelerine çadır ve prefabrik okullar kurulup eğitime başlandı. Bu okullarda eğitim faaliyetleri Suriyeli gönüllüler tarafından yürütüldü (Taştan & Çelik, 2017). Türkiye özelinde, 2013 yılı, Suriyeli mülteci çocukların ve gençlerin eğitim almaları açısından kritik bir döneme işaret

etmektedir (Saklan, 2018). 26 Eylül 2013'te Suriyelilerin artan eğitim ihtiyacına yönelik tedbir almak amacıyla "Ülkemizde Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Hizmetleri" genelgesi yayınlanmıştır. Bu genelge ile kısa ve uzun süreli eğitim planlaması tasarlanmıştır (Tanrıku, 2018).

23 Eylül 2014 tarihinde MEB "Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" isimli genelgeyi yayınlamıştır. Bu genelge ile Suriyeli çocukların eğitim hayatı güvence altına alınmıştır. Ayrıca, Suriyeli çocukların yarım kalan eğitimlerine devam edebilmelerini sağlamak amacıyla Geçici Eğitim Merkezleri'nin (GEM) kurulmasına yönelik bir karar içermektedir. Söz konusu genelge, Suriyeli öğrencilere, MEB'e bağlı devlet okullarına ve GEM'lere kayıt olma hakkı tanımıştır. Ayrıca öğrencilerin okul kayıtları, başarı değerlendirmeleri ve diğer işlemlerini online bir şekilde takip etmek üzere e okul sistemine benzer nitelikte olan "Yabancı Öğrenci Bilgi İşlem Sistemi" (YÖBİS) kurulmuştur (Esen & Duman, 2016). Misafir olarak kabul edildikleri için Arapça eğitim veren GEM'lerin müfredatına her eğitim kademesi için zorunlu 15 saatlik Türkçe dil dersi eklenmiştir (UNICEF, 2022). Verilen Türkçe derslerinin Suriyeli çocukların, topluma ve eğitim sistemine uyumunu kolaylaştırmış olduğu düşünülmektedir.

2011'de başlayan iç karışıklık 2015 yılına geldiğimizde halen devam etmekteydi. Suriye'deki krizin devam etmesi, ne zaman biteceğinin bilinmemesi ve Suriyelilerin yakın zamanda ülkelerine dönmeyecekleri netleşince Suriyeli çocuklar için daha faydalı olacak, uzun vadeli, sürdürülebilir, bütünleştirici adımlar atılması ihtiyacını meydana getirdi (UNICEF, 2022). MEB, 23 il valiliğine yönlendirilmiş bir resmi yazı aracılığıyla, Bakanlığa bağlı okul/kurumlar ve kamu binaları dışında sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenen GEM'lerin kapatılması kararını duyurmuştur. Kademeli geçişin ilk aşamaları olarak, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı sonuna kadar kapatma süreçlerinin hızlandırılması ve geçiş sürecine yönelik hazırlıkların tamamlanması için il valiliklerine yönergeler verilmiştir. Bu çerçevede, 2017-2018 eğitim-öğretim dönemi itibarıyla GEM'lerdeki anasınıfı, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıfa geçen öğrencilerin resmi okullara kaydedilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Geçici eğitim merkezlerinin 3 yıl içerisinde kademeli olarak kapatılmasına karar verilmiş olup, bu süre zarfında öğrencilere yoğun Türkçe eğitimi verilerek Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına entegrasyonu ve uyum sürecinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü, 2017).

16 Mayıs 2016 tarihinde Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını koordine etmek, eğitim programları ve materyalleri hazırlamak, ulusal ve uluslararası kurumlar arasında iş birliğini sağlamak amacıyla MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) bünyesinde Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı kuruldu (UNICEF, 2019). Suriyeli öğrencilerin dil ve uyum sorunlarını çözmeye yönelik önemli bir adım, ABD ve Türkiye arasındaki iş birliğiyle hayata geçirilen Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programıdır (FRIT). Bu program kapsamında, Avrupa Birliği tarafından Türkiye'ye 300 milyon avro hibe edilmiştir. Takip eden dönemde, 04.10.2016 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği iş birliği ile "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICTES)" projesi başlatılmıştır. PICTES projesi öncelikli olarak GEM'lerde ve devlet okullarında, toplam 23 şehirde (Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Bursa, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kahramanmaraş, Kilis, Kocaeli Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Siirt, Şanlıurfa) uygulanmıştır. Bu projenin iki yıl sürmesi planlanmıştır. PICTES; Türkçe dil öğretimi, taşıma hizmeti, materyal desteği (ders kitapları ve kırtasiye malzemeleri), eğitim personelinin (öğretmen, müdür vb.) eğitimi, rehberlik ve danışma faaliyetleri, temizlik ve güvenlik görevlilerinin de bulunduğu, okulu pek çok açıdan destekleyen çok yönlü bir projedir. Bu çalışmalar, Suriyeli öğrencilerin dil öğrenimi ve Türk eğitim sistemiyle bütünleşme süreçlerine etkili bir destek sağlamıştır (UNICEF, 2022).

PICTES projesinin süresinin sona ermesiyle birlikte, 21 Aralık 2018 tarihinde PICTES 2 projesi imzalanmıştır. 2019 yılında, özellikle Suriyeli nüfusun yoğun olduğu 26 ilde (PICTES projesindeki 23 ile Batman, Samsun ve Yalova dahil edilmiştir) uyum sınıfları açılmıştır. Uyum sınıflarının kuruluş amacı, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmektir (UNICEF, 2022). Son olarak, halen devam eden PICTES (+) projesi imzalanmıştır. Bu proje, okul öncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, 29 (PICTES 2 projesindeki 26 şehire Afyon, Çorum, Nevşehir dahil edilmiştir.) proje ilinde, yabancı uyruklu çocukların örgün eğitim sistemine erişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (PIKTES, 2019).

MEB, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Suriyeli çocukların erken yaşta eğitime kazandırılması amacıyla 26 ilde Erken Çocukluk Eğitim (EÇE) Programı'nı hayata geçirmiştir. Ayrıca MEB, okul öncesi ve ilkokula erişimi artırmak için binden fazla konteyner sınıf inşa etmiş, çeşitli ders kitaplarının dağıtımını yapmıştır (UNICEF, 2022). Türkiye'de kapsayıcı eğitim anlayışı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında belirgin bir şekilde benimsenmeye başlamıştır. Bu dönemde, Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve tüm

öğrencilere (Türk, mülteci, özel gereksinimli, engelli vb.) eşit eğitim imkânları sunmak amacıyla kapsayıcı eğitim politikalarını hayata geçirmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

“Kapsamak” kavramı temel olarak içine almayı, dahil etmeyi ifade eder. Kapsayıcı eğitimin temelinde her çocuğun koşulsuz, şartsız eşit bir şekilde eğitim alabileceği bir ortamın oluşturulması ilkesine dayanmaktadır. Bu eğitim modelinde tüm çocuklar diğer yaşlılarıyla birlikte eğitim alma hakkına sahiptir. Kapsayıcı eğitim ile öğrencilere kendi yaşlılarıyla birlikte, farklı öğrenme alanlarına hitap edecek şekilde eğitim verilmektedir. Kapsayıcı eğitim, en genel anlamıyla tüm dezavantajlı çocukları (engelli, yoksul, özel eğitim ihtiyacı olan, mülteci, kırsal kesimde yaşayan) içine alan ve bu çocukların eğitim haklarını korumayı amaçlayan bir kavramdır. Bu eğitim modelinin en önemli amaçlarından biri yabancı uyruklu öğrencileri de eğitim sistemine entegre etmek ve onların eğitimden eşit bir şekilde yararlanmalarını sağlamaktır (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021).

Kapsayıcı eğitim, en genel anlamıyla her bireyin eğitime erişme ve dışlanmama hakkını vurgulayan bir kavramdır. Ancak bu hakka erişemeyen birçok çocuk bulunmaktadır (Stubbs, 2008). Suriyeli mülteci öğrenciler bu duruma örnek gösterilebilir. Kapsayıcı eğitim ile öğrenciler arasındaki kültürel, fiziksel, ekonomik vb. çeşitli farklılıkların ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının olması bakımından bir sorun olarak değil, bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler arasında farklılık olması zenginlik olarak görülmektedir (UNESCO, 2005).

2.3. Okul Öncesi Eğitim

Türk dil kurumuna göre, okul öncesi dönem, “Çocuğun okul çağına girmesinden önceki çağı” ifadesiyle tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr>). Bireyin gelişim sürecinde 0-6 yaş aralığı, okul öncesi dönemi kapsamaktadır. Bu süreç, özellikle 4-6 yaş arasındaki çocukları hedef alan anaokulu eğitimi ile şekillenmektedir (Suveren Erdoğan, 2018). Eğitimin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilen okul öncesi eğitim, bireyin tüm eğitim kademelerindeki başarısını doğrudan etkileyen ve onu ilkökula hazırlayan, çocukların mutlaka yararlanması gereken önemli bir eğitim aşamasıdır. Bu dönem, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin en hızlı gerçekleştiği süreç olarak öne çıkmaktadır (Can & Kılıç, 2021b).

2.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Amacı ve Önemi

Okul öncesi eğitim, genellikle 3-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olarak sunulan, onların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen planlı ve programlı bir eğitim sürecidir. Bu eğitim türü, çocukların gelecekteki eğitim yaşamlarına hazırlanmasında kritik bir rol oynar. Okul öncesi eğitim, çocukların öğrenmeye olan ilgilerini artırarak, onların keşfetme, problem çözme ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetleri içerir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimin önemi, birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Erken çocukluk dönemi, bireylerin beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir ve bu dönemde alınan eğitim, çocuğun tüm yaşamı boyunca sürecek olan öğrenme sürecini şekillendirir (Shonkoff & Phillips, 2000). Yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitim almış çocukların akademik başarılarının ve sosyal becerilerinin, bu eğitimi almamış olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Heckman, 2006). Ayrıca, okul öncesi eğitim, çocukların ilkokula geçiş sürecini kolaylaştırır ve onların eğitim hayatına daha hazır başlamalarını sağlar (Barnett, 2008).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, MEB’in önemli politikaları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, çocukların erken yaşta eğitime erişimlerinin sağlanması, eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması açısından büyük önem taşır (MEB, 2013). 2023 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı’nda (2022) fırsat eşitliği artırmak amacıyla okul öncesi eğitimin 5 yaş grubu çocuklar için zorunlu hale getirilmesi tedbirine yer verilmiştir. Bu doğrultuda, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modelleri oluşturulması ve ilave derslik yapmak gibi önlemler alınması planlanmıştır. Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü’nün (OMEP) uzun süre başkanlığını üstlenen Mialeret’e göre, okul öncesi eğitimin amaçları üç ana kategoride ifade edilmektedir ve bu amaçlar evrensel bir kabul görmektedir (Oktay, 2000). Birinci kategori toplumsal amaçlar, ikinci kategori eğitici amaçlar, üçüncü kategori ise gelişimsel amaçlara yöneliktir.

MEB (2013) tarafından yayımlanan okul öncesi eğitim programına göre okul öncesi eğitimin amacı şu şekilde ifade edilmiştir. “Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; 1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, 2. Onları ilkokula hazırlamak, 3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, 4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır” (s. 10).

2.3.2. Okul Öncesi Eğitimin Çocuk Gelişimine Etkisi

Erken çocukluk eğitimi, ilkokula başlamak için bir geçiş aşamasıdır. Okul öncesi eğitim ile bireylerin bütünsel gelişimlerini destekleyen ve ilkokul birinci sınıfa geçişleri için gerekli olan becerileri kazandırmayı amaçlayan sistemli bir eğitim sürecini içermektedir. Okul öncesi eğitim, çocukları ilkokul birinci sınıfa hazırlamak amacıyla bilgi, beceri, tutum ve davranışlar açısından hazırlamayı hedeflemektedir. Çünkü okul öncesi eğitim, çocuğun akademik başarısını ve okula uyumunu etkileyen önemli unsurları içermektedir. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitimi çocuğun akademik başarısını ve okula uyumunu etkileyen önemli bir faktördür (Oktay, 2018).

0-6 yaş aralığını içine alan çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan gelişimlerine destek olan okul öncesi eğitimi, eğitimin en kritik yılları olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde verilen eğitim, çocuğun ilerleyen yaşlarında temel bir katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Bloom'un (1964) yaptığı bir araştırmaya göre dört yaşına kadar zihinsel gelişimin %50'si, 4-8 yaş aralığında %30'u, 8-17 yaş aralığında ise %20'si oluşmaktadır. Bu dönem, çocuğun yetenek ve becerilerinin keşfedilip rehberlik edilebileceği bir süreçtir. Ancak bu hedeflere sadece doğru ve planlı bir okul öncesi eğitimi ile ulaşılabilir (Poyraz & Dere Çiftçi, 2011). Okul öncesi kurumları aynı zamanda öğrencinin motor becerileri, bilişsel yetenekleri, dil gelişimi, öz-bakım becerileri gibi pek çok alanda gelişimine destek olmaktadır. Bu çalışmalar çocuğun ön bilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini artırarak ilkokula geçiş sürecini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2013).

Bilişsel gelişim, çocukların düşünme, problem çözme, dil ve matematik gibi alanlarda beceriler kazanmalarını içerir. Okul öncesi eğitim programları, öncelikli olarak çocuğun bilişsel ve dilsel becerilerini geliştirmeye odaklanarak, onu okuma-yazma sürecine hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu kurumlar öğrencilere zengin araç-gereç ve uyarıcılarla donatılmış bir ortam sunmaktadır. Bu kurumlarda çocuklara okuma-yazma becerileri açısından deneyim kazandırma amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Çocukların okul öncesi kurumlarında kazandıkları deneyimler, ilerleyen okul yaşantılarına ve akademik başarılarına olumlu bir katkı sağlamaktadır (Erkan & Kırca, 2010). Örneğin, Sylva vd. (2004) tarafından yapılan EPPE (Effective Provision of Pre-School Education) çalışması, okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel gelişiminde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Araştırma, okul öncesi eğitime katılan çocukların matematik ve okuma gibi temel becerilerde daha yüksek performans sergilediklerini göstermiştir.

Okul öncesi eğitim, çocukların duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeleri için de kritik bir platform sağlar (Gürkan, 1979). Bu eğitim süreci, çocukların duygusal zekalarını artırarak kendilerini ve başkalarını anlama, empati kurma ve duygusal tepkilerini yönetme, zor durumlarla baş edebilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Yalın Uçar, 2023). Barnett (1995), okul öncesi eğitimin çocukların sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu çocukların ilerleyen yıllarda daha az davranış problemleri yaşadıklarını belirtmiştir. Çocuklar, okul öncesi eğitimde grup etkinliklerine katılarak işbirliği yapmayı, paylaşmayı ve sırayla hareket etmeyi öğrenirler. Ayrıca, öğretmenler tarafından verilen geri bildirimler ve rehberlik, çocukların kendilerini tanımalarına ve duygusal tepkilerini kontrol etmelerine yardımcı olur. Bu süreçte çocuklar, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma ve sosyal normları anlama konusunda önemli deneyimler kazanırlar (Barnett, 1995).

Çocuklar, okul öncesi eğitimde düzenli olarak açık hava oyunlarına ve fiziksel aktivitelere katılırlar. Bu aktiviteler, ince ve kaba motor becerilerini geliştirir. Ayrıca, sağlıklı beslenme alışkanlıkları ve hijyen kuralları gibi konularda da eğitim alarak, genel sağlıklarını koruma konusunda bilinçlenirler (Gabbard, 2012). (Gabbard, 2012), erken çocukluk döneminde fiziksel aktivitenin önemini vurgulayarak, bu dönemde kazanılan motor becerilerin ilerleyen yaşlarda fiziksel aktiviteye katılımı artırdığını belirtmiştir. Dil gelişimi, çocukların okuma, yazma ve konuşma becerilerini kapsar. Okul öncesi eğitim, çocukların dil gelişimini destekleyen zengin bir öğrenme ortamı sunar. Çocuklar, hikaye saatleri, şarkılar, tekerlemeler ve grup tartışmaları gibi etkinlikler yoluyla kelime dağarcıklarını ve dil becerilerini geliştirirler. Whitehurst ve Lonigan (1998), erken yaşta dil gelişiminin, ilerleyen yıllarda okuma becerilerinin temelini oluşturduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, okul öncesi eğitimin çocukların akademik başarılarını artırdığını, sosyal becerilerini geliştirdiğini ve okula hazırbulunuşluk düzeylerini yükselttiğini göstermektedir (Barnett, 2008; Gormley vd., 2005). Strickland & Morrow, (2000) okuma-yazma öğretimi bağlamında okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapmıştır. Okul öncesi eğitim ile çocukların kelime hazinesini geliştirme, anlama becerilerini güçlendirme ve okuma yazma öğretimi için temel atma açısından katkıda bulunabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca her çocuğun okula başlamadan önce dil ve okuryazarlıkla ilgili deneyimlerindeki farklılıklara dikkat çekmiş, bu farklılıkların farkında olunması ve kabul edilmesi gerektiğini vurgulayarak, okuma-yazma derslerinin buna göre planlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitiminin ilkokula olumlu katkılarına rağmen, Suriyeli mülteci çocukların eğitim alma oranlarının düşük olduğu gözlenmektedir (UNICEF, 2022). (MEB, 2022a) verilerine göre, okul öncesi çağındaki 118.083 Suriyeli öğrenciden 40.547'si resmi bir devlet okuluna kaydolmuştur. Bu durum, Suriyeli öğrencilerin okul öncesi eğitim düzeyindeki okullaşma oranının %34,34 olduğunu göstermektedir. MEB'in (2022) sağladığı verilere göre, 2021 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitim alan 5 yaş grubundaki Türk öğrencilerin okullaşma oranı %78 iken, 2022 yılında bu oran %93,78'e yükselmiştir. Suriyeli öğrencilerin okul öncesi eğitime katılım oranının düşük olması, birinci sınıfa geçtiklerinde Türk öğrenciler ile karşılaştırıldığında hazırbulunuşluk düzeylerinde belirgin farklılıklara sebep olabilir. Dil farklılıkları, iletişim sorunlarına yol açarak öğrenciler arasında etkileşimi ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, bu durum, toplum içinde bilişsel ve kültürel açıdan ayrılıkların ortaya çıkmasına neden olabilir. Türk öğrencilerle Suriyeli mülteci öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim aldığı düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim alma açısından ortaya çıkan bu önemli farklılığın hem öğrenci hem de öğretmen açısından sorun oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda farklı çevrelerde yetişen çocuklar arasında fırsat eşitliğinin sağlanması açısından da okul öncesi eğitim son derece önemli olduğu söylenebilir. MEB'in (2022a) aynı verileri incelendiğinde birinci sınıf çağındaki 116.754 Suriyeli öğrenciden 101.096'sı resmi bir devlet okulunun birinci sınıfına kaydını yaptırdığı görülmektedir. Bu da Suriyeli öğrencilerin birinci sınıftaki okullaşma oranının %86,58 olduğu anlamına gelmektedir. Bu rakamlar halen okullaşamayan mülteci öğrencilerin var olduğunu göstermektedir.

MEB, okullaşmamış mülteci öğrencileri eğitim sistemine entegre etmek ve okullaşmış çocukların eğitim sürekliliğini ve sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla çalışmalar yürütmektedir. Bu kapsamda, 2017 yılında uygulanmaya başlanan Yabancılar Yönelik Şartlı Eğitim Yardım (YŞEY) Programı, mülteci öğrencilerin okullaşma oranlarını artırmayı ve eğitim alan öğrenci sayısını çoğaltmayı hedeflemektedir. 2024 Ocak ayı itibariyle YŞEY Programı'ndan en az bir defa destek alan çocuk sayısı 585 bin 885 olarak kaydedilmiştir. Bu programda öğrenciden, sadece okula düzenli olarak devam etmesi beklenmektedir. Ayda 4 günden fazla devamsızlık yapan öğrencinin desteği kesilmektedir. Ayrıca, öğrencilere verilen destek miktarı, sınıf seviyesine ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir (Yabancılar Yönelik Şartlı Eğitim Yardım (YŞEY) Programı, 2024). 2020-2022 yılları arasında Suriyeli ve ihtiyaç sahibi Türk öğrencilere yönelik erken çocukluk eğitimine erişimin artırılması amacıyla EÇE projesi uygulanmıştır. 2021 yılından beri, UNICEF tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu okulların nakit desteği yapılmaktadır (MEB, 2022a).

2.4. Okula Hazırbulunuşluk

Kagan vd.'ne (1995) göre hazırbulunuşluk kavramı, öğrenmeye hazırlığı ve okul olgunluğunu içine alan bir terimdir. Okul olgunluğu zihinsel, sosyal-duygusal, psikomotor, gelişim ve dil gelişimini içine alan çok yönlü bir kavramdır. Bu becerilerin hepsinin ilkökul beceri ve davranışlarını sergileyecek olgunluğa erişmesi, çocuğu okula hazır hale getirmektedir. Okula hazır olma sadece çocuğun gelişimsel özellikleriyle ilişkili değildir. Ebeveyn tutumları, genetik, çevre gibi birçok faktör de hazırbulunuşluğu etkilemektedir (Çökük, 2019). Commodari (2013) hazırbulunuşluk kavramını ele alırken; sadece bilişsel, psikomotor, dil ve sosyal becerileri değil aynı zamanda hayal kırıklığıyla ve stresle başa çıkma, sosyal ilişkileri geliştirme gibi becerileri de içine aldığı ifade etmektedir. Oktay'a (2018) göre hazırbulunuşluk, uzun yıllardır bireyin okul hayatına başlamasıyla ilişkilendirilen ya da okuma-yazma ile anılan bir kavram olarak bilinirken, günümüzde bu kavram öğrenmeye hazır oluş olarak tanımlanmaktadır. Hazırbulunuşluk kavramının geçmişten günümüze kadar olan evrimi incelendiğinde, bu terimin ilk programlı öğrenme kurumları olan ana sınıfı ya da ilkökulu çağrıştırdığı gözlemlenmektedir.

2.4.1. Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler

Okula hazır olmanın üç temel boyutu bulunmaktadır. İlk boyut, çocuğun okula hazır olma durumunu içerir ve bu bağlamda çocuğun gelişimine ve öğrenmeye hazır olup olmadığı konusuna odaklanılır. İkinci boyut, okulun hazır olma durumunu kapsar. Bu noktada, okulun çocuğun ilkökula geçişini desteklemek için gerekli fiziki ortama ve çocukları teşvik eden yapıya sahip olması vurgulanır. Üçüncü boyut ise ailelerin ve toplumun hazır olma durumunu ele alır. Ebeveyn tutumlarının okula geçiş sürecindeki kritik rolü vurgulanır. Öğretmen-veli iş birliği bu anlamda önemlidir (UNICEF, 2012). Buradan da anlaşılacağı gibi okula hazır olma durumu sadece çocuğun hazır oluşunu değil, aynı zamanda ebeveynlerin, toplumun, okulun da hazır olma durumunu vurgulamaktadır. Çocuğun hayatındaki kritik döneme işaret eden unsurlardan biri, birinci sınıfa başlamasıdır. Çocuğun okula başlama sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlaması, gelişim alanlarının yeterli olgunluğa erişmesine bağlıdır. Bu sebeple çocuğun okula başlama sürecine hazır olması, bu kritik dönemdeki başarı için önemli bir faktördür (Özgün & Ceylan, 2021).

Literatür incelendiğinde, okula hazırbulunuşluğu ve uyum sürecini etkileyen çeşitli faktörler ve farklı görüşler bulunduğu görülmüştür. Çocuğun gelişim süreci boyunca maruz kaldığı çevresel, ailevi, eğitimsel ve bireysel faktörler, okula başlamaya hazır olma durumunu

önemli ölçüde belirler. Okul olgunluğunu belirleyen temel unsurlardan biri yaş faktörüdür. Bu sebeple okula başlama sürecinde bir kriter olarak dikkate alınmaktadır. İlkokula başlama ölçütü dünya genelinde, çocuğun yaşına bağlı olarak belirlenmiştir (Güzel & Özyurt, 2018). Ancak dünyada belirlenmiş ortak bir okula başlama yaşı bulunmamakla birlikte, bu durum ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. İngiltere’de ilkokula başlama yaşı 5, Almanya, Danimarka ve Fransa’da 6, Finlandiya, Estonya ve Polonya’da 7’dir (Ekiz & Bakkaloğlu, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik’e (2019) göre Türkiye’de, Eylül ayının sonunda 66-67 ve 68 aylık çocuklar veli izni ile ilkokula kayıt olabilirken, 69 ayı dolduran çocukların kaydı doğrudan yapılmaktadır.

Arı ve Özcan, (2016), Bayat, (2015), Gündüz (2013) ve Gündüz ve Özarslan (2017) tarafından yapılan çalışmalara göre, öğrencilerin okula başlama yaşı arttıkça, hazırbulunuşluk düzeylerinin yükseldiği, okula uyum problemlerinin azaldığını ve okuma-yazma öğrenme becerilerinin gelişmiş olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca küçük yaşta okula başlayan çocukların çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmektedir. Dünya genelinde okuma yazma öğrenme süreci yaş kriterine bağlı olarak sınırlandırılmıştır. Elbette ki çocuğun yaşı kritik bir öneme sahiptir ancak tek başına yeterli bir gerekçe olmayabilir. Okul çağına gelmiş bir çocuk, gerekli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşamamışsa, bu durum duygusal, psikolojik açıdan kendini eksik hissetme ve başarısızlık duygularını beraberinde getirebilir. Bu çerçevede okul öncesi eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun hazırbulunuşluk seviyesini uygun düzeye getirerek, onu birinci sınıfa hazırlamaktadır (Erkan & Kırca, 2010). Bu bağlamda düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında hazırbulunuşluk farklılıklarının ortaya çıkacağı ifade edilebilir. Akay ve Ceylan (2019), Gür vd. (2023), Majzub ve Rashid (2012), Sağır ve Coşkun (2021), Türker ve Tunç (2021) ve Yoleri ve Tanış (2014) yaptıkları çalışmalarda okul öncesi eğitimin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluğu ve uyumu konusunda olumlu katkılarının olduğunu belirtmektedir.

Okula hazırbulunuşluğu etkileyen bir diğer unsur ise ebeveyn faktörüdür. Erkan ve Sop (2018) ve Kozan’ın (2020) çalışmalarında ebeveyn tutumlarının çocuğun okula hazırbulunuşluğunu etkilediğini belirtmektedir. Erkan (2011) ise sosyoekonomik düzeydeki farklılıkların ve annenin eğitim düzeyinin, okula hazırbulunuşluk düzeyini etkileyeceğini ifade etmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi, çocuklarına sundukları öğrenme fırsatları ve

destekleyici tutumları, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Hart & Risley, 1995). Ayrıca, evde sağlanan duygusal destek ve güvenli bir ortam, çocukların duygusal gelişimlerini ve okula uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Pianta & Walsh, 1996).

Çocukların yaşadığı ekonomik ve sosyal koşullar da okula hazırbulunuşluk üzerinde belirleyici bir rol oynar. Düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar, genellikle daha az eğitimsel fırsata sahip olabilir ve bu durum onların okula hazırbulunuşluk düzeylerini olumsuz etkileyebilir (Bradley & Corwyn, 2002). Bununla birlikte, erken müdahale programları ve destekleyici topluluk hizmetleri, dezavantajlı çocukların bu olumsuz etkilerden korunmasına yardımcı olabilir (Heckman, 2006).

2.4.2. Hazırbulunuşluk ve Okuma-Yazma İlişkisi

Eğitim sistemleri, her bir evre çocuğu bir sonraki evreye hazırlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim, bireyi ilköğretime, ilköğretim ise ortaöğretime hazırlayacak beceriler kazandırmaktadır. Okula uyum sürecini etkileyen bir diğer unsur ise çocuğun yetiştiği ev ortamıdır. Aile ortamında çocuk, okul öncesi kurum için yeterince hazırlanmamışsa, okul öncesi eğitim sürecine başlayan çocuk çeşitli zorluklarla karşılaşabilir. Özellikle kendi ihtiyaçlarını karşılama, kişisel bakım becerilerini kazanma gibi temel becerileri gelişmemiş bir çocuk, anaokuluna başladığında kendi kıyafetlerini giyebilme, tuvalete kendi başına gidebilme veya yemek yiyebilme gibi konularda sorun yaşayabilir. Bu durum çocuğun okula uyum sürecinde karşılaştığı doğal bir durumu yansıtmaktadır. Okul öncesi eğitimden ilköğretim birinci sınıfa geçişte, çocuğun daha iyi uyum sağlaması için öncelikle ailenin çocuğa yaşına uygun beceriler kazandırması, ardından nitelikli bir anaokulu eğitimi aldırması gerekmektedir. Aksi takdirde, çocuğun okula uyumu zorlaşabilir, öğrenme isteksizliği oluşabilir ve okul başarısı olumsuz yönde etkilenebilir (Oktay, 2018).

Okula hazırbulunuşluk, çocukların ilköğretimine başlamadan önce sahip olmaları gereken bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel becerileri ifade eder. Bu beceriler, çocukların akademik hayata başarılı bir başlangıç yapmaları için kritik öneme sahiptir. Özellikle okuma ve yazma becerileri, çocukların akademik başarılarında önemli bir rol oynar (Blair & Raver, 2014). Bu nedenle, okula hazırbulunuşluk düzeyinin okuma yazma başarısına olan etkisi, eğitim araştırmalarında büyük bir önem taşır. Çocukların hayatındaki en önemli dönüm noktalarından birisi, ilköğretim birinci sınıfa başlama aşamasıdır. Bu dönem yaşamımızın her anını, sosyal ilişkilerimizi etkileyebilecek olan okuma yazma becerisi, okuduğunu anlama yeteneği, toplumsal uyum gibi önemli becerilerin temellerinin atıldığı bir zaman dilimini ifade

etmektedir. İlkokul 1. sınıfa başlarken, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler açısından hazır olmak büyük bir öneme sahiptir. Bu becerilerde yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmak, çocukların yeni döneme hızlı bir şekilde uyum sağlamlamasını kolaylaştırır. Bu nedenle, ilkokul 1. sınıfa geçiş, hayat boyu sürecek öğrenme ve gelişim süreçlerimiz için kritik bir adımdır (Yurdakal & Erçakır, 2023).

İlkokul, çocuğun evden ayrılarak yeni arkadaşlar edindiği ve yetişkinlerle zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği ev ortamından farklı bir atmosferdir. Bu dönemde çocuk, ilk kez okul ve sınıf kurallarına uyma, öğretmeninin verdiği görev ve sorumlulukları yerine getirme ve özellikle okuma-yazma, matematik gibi temel konuları öğrenme görevleriyle karşılaşır. İlkokul birinci sınıf, çocuğun okuma-yazma ve temel aritmetik becerilerini geliştirmesi açısından da büyük bir öneme sahiptir. Çocukların birinci sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma konularında deneyim kazanmış olmaları, okuma-yazmayı öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olmaktadır (Erkan & Kırca, 2010).

Çocuklar ilkokula başladıklarında öncelikli olarak okuma ve yazmayı öğrenmeye odaklanırlar. Okulun ilk dönemlerinde, okuma ve yazmanın şifreleri öğrenilmeye çalışılır. Bu amaçla öncelikle dilin sembollerini oluşturan harfler, heceler ve kelimeler öğrenilir. Sonra akıcı okuma yazma becerisi kazanılmaya başlanır. Daha sonra, bu sembollerin anlamlarının öğrenilmesiyle devam eder. Zaman içinde edinilen bu bilgiler, bilgi üretme yeteneğini geliştirmek için kullanılır. Akıcı okuma ve yazma becerisinin kazanılması, metinlerden bilgi edinme ve zihnindeki düşünceleri yazılı olarak ifade etme konularında son derece kritik bir öneme sahiptir (Korkmaz vd., 2021).

Okuma ve yazma becerisi okul öncesi dönemden başlayarak hayat boyu kullanılacak, sonraki öğrenme süreçlerini de etkileyecek bir beceridir. Bu beceriler ilerleyen süreçlerde ana dil öğretiminin en önemli unsurlarından ikisini oluşturmaktadır. Dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin) gelişiminde, özellikle okuma ve yazma alışkanlığının kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Koç, 2012). Çocuklar, okuma-yazma becerilerini formal eğitime başladıklarına öğrenmeye başlar. Başlangıçta, okuma yazmanın temel şifrelerini çözmeleri önemli bir aşama iken, ilerleyen süreçte bu becerilerin işlevsel olarak kullanılması beklenir. Bu hedefe ulaşmak için önce dilin sembollerini, ardından bu sembollerin anlamlarını öğrenmeye başlarlar. Zaman içinde bu edinilen bilgileri kullanarak yeni bilgiler üretme becerisi geliştirirler. Bu sebeple, öğrencinin akıcı okuma ve yazma becerilerini mümkün olan en kısa sürede kazanması önemlidir. Bu becerinin kazanılması, metindeki bilgileri anlama

yeteneğini geliştirme ve öğrenilen bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Korkmaz vd., 2021).

Bu bağlamda Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri ve yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri açısından, temel eğitimin ana unsurunu oluşturan okuma ve yazmayı öğrenmelerinin büyük bir önemi vardır (Özer, 2023). Türkçe dilini edinmeyen mülteci bir çocuğun, okuma ve yazma becerisini öğrenme süreci de zorlayıcı olmaktadır. Bu durum çocuğun, duyduğunu anlamlandırmasını zorlaştırmakta, okul ve sınıf ortamına uyumunda sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Avşar Tuncay, 2021).

2.4.3. Mülteci Çocuklarda Okula Hazırbulunuşluk

Suriyeli mülteciler yerleştikleri bölgelerde dil bariyeri, kültürel uyum, ekonomik zorluklar, travmatik deneyimler gibi birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Bu çocuklar, eğitim sürecine başlamadan önce sosyal, duygusal ve bilişsel olarak yetersiz kalabilmektedirler. Bu faktörler, mülteci çocukların eğitim süreçlerine sağlıklı bir şekilde başlayabilme kapasitelerini doğrudan etkilemektedir (Gencer, 2017). Dil, eğitimde başarılı olmanın temel unsurlarından biridir ve mülteci çocuklar için bu bariyer oldukça büyük bir engel teşkil eder. Dil bariyeri, mülteci çocukların okula hazırbulunuşluklarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Suriyeli mülteci çocuklar, Türkçe bilmedikleri için okula başladıklarında ciddi iletişim sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu durum, onların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemekte ve okula adaptasyon süreçlerini zorlaştırmaktadır (Aydın & Kaya, 2017).

Kültürel uyum, mülteci çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini doğrudan etkileyen kritik bir faktördür. Yeni bir ülkeye yerleşen mülteci çocuklar, genellikle farklı bir kültürel ortamla karşılaşır ve bu kültürel değişim, onların okula uyum sağlamasını zorlaştırabilir. McBrien (2005), mülteci çocukların, geldikleri ülkenin eğitim sistemine ve kültürel normlarına uyum sağlamada zorluk yaşadığını ve bu durumun, çocukların sosyal ilişkiler kurmasını ve okul başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Mülteci çocuklar, yeni kültürel normlara uyum sağlarken, aynı zamanda eski kültürel kimliklerini koruma çabasıyla da mücadele ederler, bu da eğitim süreçlerine olumsuz yansiyebilir.

Ailevi ve ekonomik faktörler de çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen kritik unsurlardır. Mülteci aileler genellikle düşük gelirli ve sosyal destekten yoksun durumdadır. Dryden-Peterson (2016), ekonomik zorlukların mülteci çocukların eğitime erişimini kısıtladığını ve bu durumun, çocukların eğitim başarılarını olumsuz yönde etkilediğini

belirtmektedir. Ailelerin ekonomik yetersizlikleri, çocukların eğitim materyallerine, uygun beslenmeye ve eğitimle ilgili diğer temel kaynaklara erişimini sınırlandırmaktadır. Ayrıca, aile içindeki stres ve belirsizlik de çocukların duygusal durumunu etkileyebilir, bu da okula hazırbulunuşluk düzeylerini düşürebilir. Sirin ve Rogers-Sirin (2015), ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılımının, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini ve genel akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ancak dil engeli, Suriyeli mülteci çocukların bu tür destekten yoksun kalmasına ve dolayısıyla okula hazırlık düzeylerinin düşük olmasına yol açabilir.

2.5. Okuma-Yazma Öğrenme Süreci

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre, ilkokuma yazma öğretim sürecinde ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. İlkokuma-yazma sürecinin başlangıcında, öğrencilerin el, parmak ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik hazırlık çalışmaları yapılmakta ve bu çalışmalarla sürece başlanmaktadır. Ardından, öğrencilerin sesleri hissetmeleri, tanımaları ve ayırt etmeleri sağlanmaktadır. Bu süreçte, seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulması sağlanarak öğrencilerin bağımsız okuma ve yazma becerisi kazanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2019).

2.5.1. Okuma Yazma Öğrenmenin Önemi

Çocuğun ilkokula başlamasıyla birlikte iki temel görev ön plana çıkar: okula uyum sağlamak ve okuma-yazma becerilerini geliştirmek. Okuma-yazma becerileri, akademik başarı için kritik bir temel oluştururken, bu becerilerin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi, çocuğun okula uyum sürecini başarıyla tamamlamasına bağlıdır. Araştırmalar, okul olgunluğu olarak adlandırılan bu uyum düzeyinin, çocuğun sınıf içi davranışları, sosyal ilişkileri ve dikkat süreleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir (Cameron vd., 2005; Ladd, 1990). Aynı zamanda, okul olgunluğu yüksek çocukların, okuma ve yazma gibi akademik becerilere daha hızlı ve etkili bir şekilde adapte oldukları görülmüştür (Sénéchal & LeFevre, 2002). Bu nedenle, çocuğun okuma-yazma sürecine geçişi, yalnızca bilişsel becerilerle değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal uyumla da yakından ilişkilidir. Okuma ve yazma becerilerini öğrenmek, bireyin yaşam boyu sürececek formal eğitiminin başlangıcını oluşturur. Bu temel dil becerileri, bireyin gelecekteki eğitim hayatını ve akademik başarısını önemli ölçüde etkiler. İlk okuma ve yazma eğitimi olmadan, bireyin alacağı diğer eğitimler ve akademik çalışmalar tam anlamıyla gerçekleşemez. Bu süreçte kazanılan okuma ve yazma becerileri, bireyin hayatının

her alanında kullanacağı temel yetkinliklerdir ve bu beceriler, bireyin dış dünyayı anlama ve kendini ifade etme kapasitesini geliştirir (Akyüz, 2000).

İlk okuma ve yazma öğretimi, yalnızca okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasından ibaret değildir. Bu süreç, öğrencilere daha önce deneyimlemedikleri yeni bir dünyanın kapılarını açar. Psiko-sosyal ve zihinsel birçok beceri de bu süreçte kazanılmaya başlanır. Bu beceriler, bireyin yaşamı boyunca geliştireceği ve kullanacağı yeni yeteneklerin temelini oluşturur. Okuma yazma becerilerini edinmekle birlikte, bireyin okuduğunu anlama, okumaktan zevk alma, anladığını ifade etme ve kendini doğru bir şekilde anlatabilme yeteneklerinin de gelişmesi beklenir (Cemaloğlu, 2000). Stanovich (1986) tarafından yapılan bir çalışma, okuma-yazma becerilerinin erken yaşlarda kazanılmasının, öğrencilerin dil ve bilişsel gelişimlerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Okuma-yazma becerileri, öğrencilerin dil gelişimi, kelime dağarcığı ve dil bilgisi becerilerinin gelişimi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu beceriler aynı zamanda öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve öğrenmeye olan ilgilerini güçlendirir.

Okuma ve yazma becerileri, tüm diğer öğrenmelerin temelini oluşturur ve uzun soluklu bir eğitim sürecinin ilk ve belki de en önemli adımı olarak kabul edilir. Bu nedenle, ilk okuma yazma eğitiminin başarısı, öğrencinin gelecekteki eğitim hayatındaki başarılarının da bir göstergesi ve belirleyicisi niteliğindedir (Erbaşan & Erbaşan, 2020). Whitehurst ve Lonigan (1998b), okuma-yazma becerilerinin erken çocukluk döneminde kazandırılmasının, ileriki yıllarda akademik başarı için kritik olduğunu ve bu becerilerin çocukların dil ve bilişsel gelişimlerini de desteklediğini belirtmektedir.

2.5.2. Okuma-Yazma Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler

Eğitimin en temel ve ilk alt sistemi aile olarak kabul edilir. Okul ise, öğrencinin belirli bir yaş aralığında eğitimini sürdüren bir kurumdur. Çocuklar, ailelerinden ve çevrelerinden aldıkları eğitimle büyürler ve sonrasında okula başlarlar. Okul süresince de aile ve çevrelerinin eğitici rolü devam eder. Aile, çevre ve okulun çocuklara kazandırmaya çalıştığı değerler birbiriyle uyum içinde olduğunda, eğitimden beklenen sonuçların elde edilmesi daha kolay hale gelir (Zorba, 2007). Ebeveynler, çocuklarının sağlıklı ve yetkin bireyler olmalarını sağlamak amacıyla onlara en iyi eğitimi verme sorumluluğunu üstlenirler. Bu süreç, ebeveynlerin çocuklarına rehberlik etmesi, onları yönlendirmesi ve eğitim almalarını sağlamak için çaba sarf etmeleriyle şekillenir. Bu nedenle, eğitim, bireyin yaşamının her anında var olan ve sürekli olarak evrim geçiren bir süreç olarak görülmelidir (Tangüner, 2017). Bu bağlamda, eğitim

sadece formal bir öğrenme süreci değildir. Aynı zamanda aile içi etkileşimler, sosyal deneyimler ve çevresel faktörlerle de etkileşim içindedir.

Öğrencinin okulda gösterdiği gelişim, ailenin eğitime verdiği değer ve eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımıyla yakından ilişkilidir. Aile katılımı ve okul-aile işbirliğinin iki önemli avantajı bulunmaktadır: Birincisi, ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi, öğrencinin motivasyonunu artırır; ikincisi ise, okulun yapısını, değerlerini, beklentilerini ve standartlarını tanıyan aileler, çocuklarını daha etkili bir şekilde yönlendirebilirler (Aydoğan, 2006). Epstein vd. (2001), ailenin eğitim sürecine katılımının, öğrencinin akademik performansını artırdığını ve onun sosyal gelişimini desteklediğini vurgulamaktadır. Ailenin eğitimdeki aktif rolü, çocuğun kendine olan güvenini güçlendirir ve onu yeni bilgiler öğrenme konusunda motive eder. Ailenin gelir düzeyinin, çocuğun okula başlama sürecindeki fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişim özelliklerini desteklediği ve ilk okuma yazma sürecinde yeterli becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklar, genellikle akademik başarı açısından ortalamanın altında kalmaktadır. Bu durumun bir nedeni, bu öğrencilerin okula başlamadan önce bazı temel bilgilere yeterince sahip olmamalarıdır (Yazanoğlu, 2011). Neuman ve Celano (2001), düşük sosyoekonomik statüdeki çocukların, okuma-yazma becerilerini geliştirme konusunda daha fazla zorluk yaşadıklarını ve bu çocukların genellikle yetersiz eğitim kaynaklarına sahip olduklarını belirtmektedir. Bu durum, onların okuma-yazma öğrenme sürecinde gecikmelere ve düşük performansa yol açabilir.

Okul öncesi eğitim, öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerini geliştirmede kritik bir rol oynar. Psiko-sosyal gelişim açısından yeterli olgunluğa ulaşmamış çocuklar, okula başlamadan önce gerekli olan okul olgunluğuna erişemediklerinde, özellikle okuma öğrenme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Okul öncesi eğitime katılmadan doğrudan ilkokula başlayan çocuklar, ailelerinden ilk kez ayrılma deneyimi yaşarken, okul kurallarına uyma ve öğrenme süreçlerine adapte olma konusunda zorluklar yaşayabilirler. Ayrıca, çocukların okul için yeterince hazır olmadıkları veya okula gitmek istemedikleri bir dönemde zorla okula başlamaları, çeşitli problemlere yol açabilir. Erken yaşta zorla okuma ve yazma öğretimi verilen çocuklar, okulun ilk yılında öğrenmeye karşı isteksizlik ve bıkkınlık hissedebilirler; bu durum da okuma başarılarını belirgin bir şekilde olumsuz etkileyebilir (Duran & Sezgin, 2012).

Barnett (2008), okul öncesi eğitimin, çocukların ilkokulda başarılı olmaları için gerekli olan bilişsel ve sosyal becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukların okuma-yazma öğrenmeye hazır olmalarını sağlar ve bu süreçteki başarılarını artırır. Çocuğun okul başarısı veya başarısızlığı, büyük ölçüde okula ne kadar hazır olduğuna bağlıdır. Bu açıdan, çocukların okul öncesi dönemde edindiği sözel ve sayısal beceriler ile evdeki okuma yazma ortamı, onları okula hazırlamada kritik faktörlerdir. Dil becerileri, çocukların okumaya hazırlık süreçlerinde hayati bir rol oynar. Çocuklar okuma ve yazmayı öğrenmeden önce konuşma ve dinleme becerilerini geliştirirler. Konuşarak kendi düşüncelerini ifade edebilir ve dinleyerek başkalarının düşüncelerini anlar, bunlara yönelik yorum yapabilirler. İfade edici dili gelişmiş olan çocuklar, okuma yazma sürecini kavrama konusunda daha avantajlıdır. Araştırmalar, okuma yazma becerilerindeki farklılıkların, çocukların sözel dil kullanım düzeyi ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle, dil becerileri düşük seviyede olan çocuklar, düşük gelirli ailelerden geliyorsa, okuma yazma sürecinde daha büyük risk altındadırlar (Yazanoğlu, 2011). Dickinson ve Tabors, (2001) erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları konuşmaların ve okuma etkinliklerinin, çocukların dil gelişimini ve okuma-yazma becerilerini doğrudan etkilediğini bulmuşlardır. Bu tür etkinlikler, çocukların fonolojik farkındalıklarını, harf bilgilerini ve kelime dağarcıklarını geliştirir, bu da okuma-yazma öğrenme sürecini destekler.

2.5.3. Mülteci Çocukların Okuma-Yazma Öğrenme Süreci

Mülteci öğrenciler okuma-yazma öğrenme sürecinde çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu zorluklar arasında dil bariyeri, sosyoekonomik faktörler, okul öncesi eğitim eksiklikleri, ebeveyn desteğinin eksikliği, vb. yer almaktadır. Bu faktörler, mülteci öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanma sürecini önemli ölçüde zorlaştırmaktadır. Mülteci çocukların karşılaştığı en temel zorluk, dil bariyeridir (Üstün & Baş, 2022). Mülteci çocuklar, geldikleri ülkenin dilini bilmedikleri için okuma-yazma öğrenme sürecinde büyük güçlüklerle karşılaşır. Dil öğrenme süreci, mülteci çocuklar için genellikle karmaşık ve uzun bir süreçtir. Bu durum, onların eğitimdeki başarılarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Dil bariyeri, çocukların hem sınıf içinde hem de sosyal ortamlarda aktif bir şekilde yer almasını engelleyebilir (Şeker & Aslan, 2015). Ayrıca dil bariyerleri nedeniyle çocukların okuma yazma becerilerini kazanma süreçleri yavaşlayabilir, bu da akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

Okumanın ortak bir yönü olarak algılama ve anlamlandırma süreci öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, bireyin yalnızca bir metni algılayıp harfleri veya sözcükleri seslendirmesi yeterli değildir; metni anlamlandırması da gerekmektedir (Polat, 2019). Bu öğrenciler, okuma ve yazmayı öğrenseler bile okuduklarını anlayamamaları onlar için büyük bir sorun oluşturmaktadır. Okuma-yazma öğretimi, öğrencilere temel becerilerin kazandırılmasında sürekli tekrar gerektiren bir süreçtir. Ancak mülteci öğrenciler için bu tekrarların evde yeterince yapılamaması önemli bir zorluk teşkil etmektedir. Bu durumun temel nedeni, mülteci öğrencilerin ebeveynlerinin, çocuklarına ders ve konu tekrarında yardımcı olacak bilgi ve beceriye sahip olmamasıdır (Ertan Kantos, 2021). Özellikle, pek çok ebeveynin Türkçe bilmemesi, çocukların okuma yazma öğrenme sürecinde ve sonrasında onlara destek olmalarını neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Gözübüyük Tamer (2017) yaptığı çalışmada, Suriyeli ailelerin genel olarak eğitim konusunda yeterince ilgili olmadıklarını ve çocuklarının eğitime destek olma konusunda işbirliği göstermekte yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişiminde kritik rol oynayan bir eğitim sürecidir. Okul öncesi dönem, çocuğun zekâ gelişiminin yaklaşık %70'inin tamamlandığı ve öğrenme becerilerinin büyük ölçüde geliştiği kritik bir süreçtir. Bu dönemde, çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler kurması, kültürel değerlerini öğrenmesi ve sosyalleşmesi sağlanır. Okul öncesi eğitim kurumları, farklı kültürlerden ve toplumsal yapılardan gelen çocukların ortak bir paydada bulunduğu, güven duygusunu geliştirmeye başladığı yerlerdir. Ayrıca, çocuklar bu yaşta dil becerilerini geliştirir ve dili doğru, hatasız bir şekilde kullanmayı öğrenirler (Yağcı vd., 2023). MEB (2022a) verileri incelendiğinde, Suriyeli mülteci çocukların çeşitli sebeplerle okul öncesi eğitimden yeterince yararlanamadıkları, okullaşma oranlarının düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, onların akademik, sosyal, dil gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca okul öncesi eğitimden mahrum kalan Suriyeli çocukların, okuma yazma öğrenme sürecinde daha çok zorlanmalarına neden olabilir.

Mülteci öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları bir diğer önemli sorun, ekonomik zorluklardır. Bu öğrencilerin aileleri, genellikle maddi sıkıntılar altında hayatlarını sürdürmeye çalışmaktadır. Bu durum öğrenciler için önemli bir engel teşkil etmektedir. Dryden-Peterson (2016) mülteci çocukların eğitime erişimde karşılaştıkları ekonomik engellerin, öğrenme süreçlerini zorlaştırdığını ve uzun vadede eğitimde başarısızlığa yol açabileceğini vurgulamaktadır. Sarıtaş vd. (2016) ise, Suriyeli velilerin dil farklılığı nedeniyle iletişim kurmakta zorluk çektiklerini, bu nedenle çocuklarıyla yeterince

ilgilenemediklerini ve yaşadıkları ekonomik sıkıntıların çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları bir diğer zorluk ise Türkçe ve Arapça dil yapılarının birbirinden çok farklı olmasıdır (Polat, 2019). Türkçe'nin soldan sağa, Arapça'nın ise sağdan sola okunup yazılması, öğrencilerin zihinsel karışıklık yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca, Türkçe'de bulunan bazı harflerin (örneğin, "j", "p") Arapça'da bulunmaması, telaffuz zorluklarına yol açmaktadır. Öğrenciler, Türkçe'deki bazı harfleri (örneğin, "u-ü", "o-ö", "e-i") doğru bir şekilde ayırt etmekte zorlanabilmektedir (Çelik, 2019). Literatürde, Türkçe ve Arapça'nın dil yapılarının farklı olması nedeniyle Adalar Subaşı (2010), okuma-yazma öğretiminde zorluklarla karşılaştığı belirtilmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi eğitimin hazırbulunuşluk düzeyine ve okuma-yazma öğrenme sürecine etkisini, mülteci öğrencilerin okuma-yazma sürecini inceleyen yerli ve yabancı çalışmalara (tarihsel ve alfabetik sıra gözetilerek) yer verilmiştir.

Dockett ve Perry (2002) Avustralya'da çocukların okula başlama sürecinde ebeveynlerin, okul öncesi eğitimcilerin ve sınıf öğretmenlerinin inanç ve beklentilerini incelemiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup, toplam 284 katılımcıdan oluşan bir örneklem grubu ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları, ebeveynlerin, okul öncesi eğitimcilerin ve öğretmenlerin, çocukların okula hazırbulunuşlukları ve okulda başarılı olmaları için gerekli görülen beceriler konusunda farklı inançlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, her grubun çocukların gelişimsel ihtiyaçları ve okula adaptasyon süreçleri hakkında farklı beklentileri olduğu belirlenmiştir.

Magnuson vd. (2004) okul öncesi eğitimdeki eşitsizliklerin çocukların okula hazırbulunuşluğu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, sosyoekonomik farklılıkların okul öncesi eğitim erişimi ve kalitesinde önemli rol oynadığını, bunun da çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine yansıdığını ortaya koymuştur. Özellikle dezavantajlı ailelerden gelen çocukların, okul öncesi eğitim olanaklarına daha sınırlı erişimi olduğu ve bu durumun, onların okula hazırbulunuşluk seviyelerini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Araştırma ayrıca, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ilköğretim birinci sınıfta matematik ve okuma becerilerinde daha iyi performan sergilediklerini göstermiştir.

Slaby vd. (2005) okul öncesi eğitimin yoksul öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini boylamsal bir yöntemle incelemiştir. Araştırma, Kaliforniya’da okul öncesi eğitim döneminden başlayarak beş yıl boyunca yürütülmüş ve öğrenciler üç gruba ayrılmıştır: okul öncesi eğitim alan yoksul öğrenciler, eğitim almayan yoksul öğrenciler ve eğitim almayan tüm öğrenciler. Bulgular, okul öncesi eğitim alan yoksul öğrencilerin İngilizce ve matematik derslerinde, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde diğer gruplardan akademik olarak daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Dağlı (2007), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerindeki akademik başarıları, okul öncesi eğitim almaları, okul öncesi eğitim alma süreleri, cinsiyet, ailenin sosyoekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Tarama modeli kullanılan araştırmaya, okul öncesi eğitimi almış 150 öğrenci ile okul öncesi eğitimi almamış 150 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim alma süresi, ailelerin sosyoekonomik düzeyi ve ebeveynlerin eğitim durumu ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erbay (2008) okul öncesi eğitim almış ve almamış birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığını, sosyal beceri düzeylerinin hangi değişkenlere göre değişkenlik gösterdiğini ve sosyal beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Betimsel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmaya 401 öğrenci ve bu öğrencilerin anne-babaları katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrenciler arasında sosyal beceri düzeyinde okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sosyal beceri düzeyi, okul öncesi eğitim kurumunun türüne, cinsiyete, kardeş sahibi olup olmama durumuna, babanın eğitim durumuna, annenin çalışma durumuna göre değişkenlik göstermemiştir. Ancak, okul öncesi eğitime başlama yaşına, annenin eğitim düzeyine ve ebeveyn tutumlarına göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fogo (2008) tarafından yapılan bu doktora tez çalışması, okul öncesi dönemde yazma becerilerinin gelişimini incelemiştir. Araştırma, yazmanın erken çocukluk döneminde nasıl başladığı ve desteklenebileceği üzerine odaklanmış olup, nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, yazma becerilerinin okul öncesi dönemde oyun temelli etkinlikler ve öğretmen rehberliği ile desteklenebileceğini göstermiştir. Çalışma, erken yazma

deneyimlerinin, çocukların daha sonraki akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır.

Erkan ve Kırca (2010) okul öncesi eğitimin, cinsiyetin, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 170 öğrenci katılmış olup, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi” ile katılımcıların ve ebeveynlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Aile Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları hem okul öncesi eğitimin hem de anne-baba eğitim düzeylerinin, öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ancak cinsiyetin okula hazırbulunuşluk düzeyine etkisi konusunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aboud ve Akhter (2011) Bangladeş’teki geniş çaplı okul öncesi programlarının kalitesini ve bu programlara katılan çocukların okula hazırbulunuşluklarını, okuma yazma ve matematik becerileri açısından incelemiştir. Deneysel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan çalışmada, 4-7 yaş aralığındaki 240 okul öncesi eğitim alan çocuk ile 238 okul öncesi eğitimi almayan çocuk karşılaştırılmıştır. Nisan ayında yapılan ön test ve Kasım ayında yapılan son test sonuçları, okul öncesi eğitimin okuma-yazma ve matematik becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Dündar Kırık (2011) okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilkökul başarılarını belirlemek üzere öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Okul öncesi eğitimin, ilkökul başarısı üzerinde cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan eğitim kurumu, mesleki kıdem faktörleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış, 400 sınıf öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilkökula daha kolay uyum sağladığı, kendilerini daha kolay ve doğru bir şekilde ifade ettikleri, dinleme ve anlama becerilerinin gelişmiş olduğu, görsel okuma becerilerinin gelişmiş olduğu, fiziksel etkinliklerde daha başarılı oldukları, psikomotor becerilerinin gelişmiş olduğu, akıcı okumada daha başarılı oldukları, sosyal açıdan daha girişken oldukları, kurallı oyunlara daha kolay uyum sağladıkları, iletişim becerilerinin gelişmiş olduğu, merak duygularının daha fazla gelişmiş olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler genel olarak okul öncesi eğitim hakkında olumlu düşüncelere sahip olup, bu eğitimin ilkökul başarısını olumlu yönde etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Zupančič ve Kavčič (2011) çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırma, çocuğun kişilik özellikleri, aile yapısı ve okul öncesi eğitim deneyimlerinin, okula uyum üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış olup, veriler anketler aracılığıyla toplanmıştır. 366 birinci sınıf çocuğundan elde edilen araştırma bulguları, çocukların kişilik özellikleri ve aile ortamının, onların okulda sosyal uyumlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, okul öncesi eğitimin çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve okul hayatına geçiş sürecini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Chan (2012) anaokulundan ilkokula geçiş sürecine ilişkin öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların beklentilerini incelemiştir. Çalışma, bu geçiş döneminde her bir grubun yaşadığı zorlukları ve beklentilerini anlamaya odaklanmıştır. Çalışmanın verileri anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla elde edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocukların okula hazırlık düzeylerine ilişkin farklı beklentilere sahip olduklarını ve bu farklılıkların çocukların adaptasyon sürecini etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki yetişkin katılımcıların çoğu anaokulları, ilkokullar ve ebeveynler arasında daha güçlü bir bağlantının ilkokula daha sorunsuz bir geçişi kolaylaştıracağı konusunda hemfikir olmuştur.

Topcu (2012) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ile Türkçe dil becerilerinin gelişimine, okul öncesi eğitim alma durumu, cinsiyet anne ve baba öğrenim durumu, kardeş sayısının etkisi açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu okul öncesi eğitimi almış ve almamış 205 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Ladd, Kochenfender ve Coleman tarafından 1996 yılında geliştirilen “Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” ve Obalar tarafından 2009 yılında geliştirilen “Okuma Yazma Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi alan çocukların okula uyum düzeylerinin dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim durumunun ise çocuğun okula uyumunda etkili bir faktör olduğu, cinsiyet ve kardeş sayısının ise Türkçe dil becerileri üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Melton (2013) tarafından yapılan bu yüksek lisans tez çalışması, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 25 ebeveyn ve 22 öğretmen

oluşturmaktadır. Çalışma, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerine yönelik farklı beklentilere sahip olduğunu ve özellikle sosyal-duygusal becerilerin önemine dikkat çektiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, ebeveynlerin daha çok bilişsel becerilere odaklandığı, öğretmenlerin ise sosyal ve duygusal becerileri ön planda tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Weiland ve Yoshikawa (2013) okul öncesi eğitim programlarının öğrencilerin matematik, dil, okuryazarlık ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerini incelemiştir. 2008-2009 eğitim öğretim yılında ırksal, dilsel ve sosyoekonomik çeşitliliğe sahip 67 okuldan 2.018 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Deneysel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın bulguları, okul öncesi eğitimin dil, matematik ve okuryazarlık becerileri üzerinde orta ve yüksek düzeyde etkili olduğunu; duygusal ve sosyal gelişim üzerinde ise daha düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermiştir.

Koçyığıt ve Saban (2014) okula hazırbulunuşluk için gerekli olan beceri ve yeterlikleri belirlemeyi ve bu durumun okul öncesi eğitimle ilgili sonuçlarını incelemeyi amaçlamıştır. Olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilen nitel araştırmada, 14 birinci sınıf öğretmeni ve 13 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin çoğunluğunun hazırbulunuşluğu “ilkokul birinci sınıfın gerektirdiği becerileri yapabilme olgunluğu” olarak tanımladığını, ebeveynlerin ise bunu “biyolojik yaşın uygunluğu” şeklinde yorumladığını göstermiştir. Hem öğretmenler hem de veliler, sosyal-duygusal becerileri en önemli hazırbulunuşluk kriteri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler arasında aile, okul öncesi eğitim kurumları/öğretmenleri ve çocuk bakıcıları öne çıkmıştır.

Parlakyıldız (2014) okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin okuma-yazma öğrenme başarılarını incelemiştir. Bu amaçla okul öncesi dönemde yapılan okuma-yazma etkinliklerinin içeriği, uygulama yöntemleri, okul öncesi eğitimin ilkokuma yazma öğrenimine katkısı öğretmen görüşleri üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışma nedensel karşılaştırma modeli kullanılarak hazırlanmış olup, 34 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin ilkokuma yazma öğrenme konusunda daha başarılı oldukları ve bilişsel becerilerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, okuma-yazma öğrenme hızlarında belirgin bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul öncesi kurumlarda verilen eğitimlerin önemli olduğu, ancak yeterli olmadığı vurgulanmıştır.

Hall vd. (2015) okul öncesi dönemde yapılan yazma çalışmalarının çocukların okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerini sistematik olarak incelemiştir. Literatür ayrıntılı bir şekilde tarandıktan sonra, konuyla ilgili 18 çalışma seçilmiş ve bunlar meta analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, okul öncesi dönemde yapılan yazma çalışmalarının, erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini ve bu süreçte ebeveyn katılımının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Koşan (2015) okul öncesi eğitimi almış ve almamış iki dilli ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırma, cinsiyet, evde konuşulan dil, kardeş sayısı, ailenin sosyoekonomik düzeyi ve anne-babanın öğrenim durumu gibi faktörlerin öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeyine etkileri nicel yöntemle analiz edilmiştir. Ayrıca, nitel yöntemle ilkokul ve okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerin okula hazırbulunuşluk ve dil becerilerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Karma araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan çalışmaya, okul öncesi eğitimi almış ve almamış toplam 300 öğrenci, 15 sınıf öğretmeni, 15 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim, evde konuşulan dil, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu faktörlerinin çocuğun okula hazırbulunuşluk düzeyini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ancak, cinsiyetin öğrencinin okula hazırbulunuşluğu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akçay (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma, okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerileri incelemiştir. 251 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin sekiz öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Bulgular, okul öncesi eğitimin öğrencilerin dil ve konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını, bu öğrencilerin dinleme ve konuşma kazanımlarını daha kolay kazandıklarını göstermiştir. Benzer şekilde, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir başka önemli sonucu, okul öncesi eğitimin, okuma ve yazma becerisinin kazanılmasında olumlu bir rol oynadığıdır.

Arı ve Özcan (2016), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinin okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkokul birinci sınıfta öğrenim göre 51 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, kız öğrenciler, okul öncesi eğitim almış öğrenciler, ebeveyllerinin eğitim düzeyi yüksek

olan öğrenciler ve yaşça daha büyük öğrenciler daha yüksek okul olgunluğuna sahiptir. Ayrıca, okul olgunluğu arttıkça, okuma yazma öğrenme başarısının da arttığı belirlenmiştir.

Arslanargun ve Tapan (2016), okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak yapılan bu çalışmada, öncelikle annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri belirlenmiş, ardından okul öncesi eğitim ile çocuklarda gözlemledikleri değişimlere yer verilmiştir. Araştırma, sekiz anne ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, çocukların el kaslarının, dinleme ve konuşma becerilerinin, sosyal ve duygusal yönlerinin okul öncesi eğitim ile gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Taşçı (2016) okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin ilkökul başarılarını belirlemek amacıyla sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmaya, 110 sınıf öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmada uygulanan anket sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimin öğrencinin akademik başarısını artırdığı, motor ve sosyal becerilerini desteklediği, iletişim becerilerini güçlendirdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda, katılımcıların çoğunluğunun okul öncesi eğitimin öğrencinin genel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve zorunlu olmasının öğrenci için daha faydalı olacağını ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin okul öncesi eğitime özel bir önem verilmesi gerektiğini vurguladığı görülmüştür.

Bakken vd. (2017) tarafından yürütülen boylamsal çalışma, okul öncesi eğitimin uzun vadeli etkilerini nicel yöntemlerle incelemiştir. Deney grubu 113 öğrenciden oluşurken, kontrol grubu deney grubuna sosyoekonomik, cinsiyet, yaş ve etnik ve köken açısından benzeyen 300 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma ve matematik puanlarının, sosyal-duygusal olgunluklarının, disiplin sorunlarının ve okula devam oranlarının, benzer sosyoekonomik ve demografik özelliklere sahip bir kontrol grubuna kıyasla daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Tangüner (2017) okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin ilkökula uyum düzeyleri ile anksiyete düzeylerini ilişkisel tarama yöntemi ile incelemiştir. Araştırmaya 303 ilkökul birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bulgulara göre, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin okula uyum düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencinin yaşı büyüdükçe uyum sürecinin zorlaştığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitimi alan kız öğrencilerinin uyum düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin ise

anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun yaş, cinsiyet ve anne-babalarının iş durumu değişkelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Akbuğa (2018), okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, psikomotor, özbakım becerileri alanlarında ilkokula hazırlama üzerindeki etkisini nitel araştırma yöntemi kullanarak incelemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan çalışmanın örneklemini 29 okul öncesi öğretmeni ve 24 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, dil ve iletişim becerileri, psikomotor beceriler ve sosyal-duygusal becerilerini desteklediği yönünde bulgular ortaya koymuştur. Özellikle okul öncesi öğretmenleri, ana okulunda verilen eğitimin bilişsel beceriler ve öz bakım becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu düşünmüşlerdir. Ancak, sınıf öğretmenleri bu görüşe katılmamıştır.

Bozgün ve Uluçınar Sağır (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitimin ilkokul birinci sınıfta okuma yazmaya geçiş sürecindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma kapsamında, ilkokul öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve velilerin görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi kullanılarak yürütülen çalışmada, 10 ilkokul öğretmeni, 10 okul öncesi öğretmeni ve ilkokul birinci sınıfta giden çocuğu bulunan 10 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan okuma yazma sürecine hazırlanmaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin parmak kaslarının yeterince gelişmediği ve harfleri tanımakta zorluk çektikleri tespit edilmiştir.

Haslip (2018) ABD'nin kamuya açık anaokulu kurumlarına katılımın birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bir bölgedeki öğrencilerin kamuya açık anaokuluna devam edip etmediklerine göre birinci sınıftaki okuryazarlık performansları karşılaştırılmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış olup, 2012-2013 eğitim öğretim yılında birinci sınıfta öğrenim gören 1056 öğrenci ile yapılmıştır. Bulgular, kamuya açık anaokuluna katılan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde daha yüksek başarı sergilediklerini göstermiştir. Bu sonuçlar, özellikle düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin önemini vurgulamakta ve kamuya açık okul öncesi eğitimin uzun vadeli eğitimsel kazanımlara katkıda bulunabileceğini ortaya koymuştur.

Özyurt ve Güzel (2018) okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul olgunluğunu etkileyen faktörler incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin okul olgunluğunu etkileyen faktörler

arasında okul öncesi eğitim alma süresi, okul türü, cinsiyet ve yaşın (ay bakımından) rolü nicel yöntemle araştırılmıştır. Ayrıca nitel yöntemle öğretmenlerin okul öncesi eğitim ve okul olgunluğu kavramlarına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışmaya okul öncesi eğitimi alan 221 öğrenci ve 10 öğretmen katılmıştır. Bulgular, okul olgunluğu puan ortalamalarının, daha uzun süre okul öncesi eğitimi alan, ay olarak daha büyük yaşta olan, bağımsız ana okullarında eğitim gören ve kız öğrenciler lehine olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul olgunluğu en çok, yaşından beklenen gelişim özelliklerini gösterme, olarak tanımlanmıştır.

Polat (2019) sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin okuma-yazma öğretim sürecine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya, 16 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, açık uçlu görüşme formları ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, Suriyeli öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk düzeyi, ders araç gereçlerinin yetersizliği, dildeki yapısal farklılıklar ve seviye farklılıklarının okuma yazma sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sorunları aşmak için öğretmenler, görsellerin kullanımı, ses temelli cümle yöntemi ve drama teknikleri gibi yöntemlerin çocuğun anlama sürecini kolaylaştıracağını belirtmişlerdir.

Türkyılmaz ve Pekdoğan (2019) ilkokul öğrencilerinin sosyal yeterlik ve hazırbulunuşluk düzeylerini okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelemiştir. Betimsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklem grubunu 249 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim almış olan öğrenciler sosyal yeterlik becerileri ve ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri, eğitim almamış olanlara kıyasla daha gelişmiş durumdadır.

Susar (2020) ana dili Türkçe olmayan ve okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunları öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada, 176 öğretmenden nicel, 35 öğretmenden ise nitel veriler toplanmıştır. Veriler, “açık uçlu soru anketi” ve “Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin öğretmenlerin eğilimleri ölçeği (ADİLKÖ)” ile elde edilmiştir. Öğretmenler okul öncesi eğitimin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini artırdığını, iletişim becerilerini ve okuma yazma öğrenme sürecini desteklediğini, küçük kas

gelişimini ve motivasyonu artırdığını, görsel yorumlama becerilerini geliştirdiğini ve Türkçe konuşma yetilerini güçlendirdiğini belirtmiştir.

Busch vd. (2021) Almanya’da okul öncesi eğitimine devam eden mülteci çocukların bilişsel, dil, psikomotor ve sosyal-duygusal beceriler açısından gelişimini incelemiştir. Boylamsal araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan çalışmanın örneklemini okul öncesi eğitime devam eden 152 ve ilkokul birinci sınıftaki 55 mülteci öğrenci oluşturmuştur. Bulgular, okul öncesi eğitimin mülteci çocukların Almanca dil becerilerini, motor gelişimlerini ve sosyal ve duygusal uyumlarını desteklediğini, birinci sınıfa başarılı bir şekilde geçişlerini sağladığını ortaya koymuştur.

Ertan Kantos (2021) mülteci öğrencilere akran desteği ve veli desteği ile okuma-yazma öğretimini sağlamayı ve bu süreç ile ilgili mülteci öğrencilerin ve velilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaya, 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokul ikinci sınıfta okuyan 11 Türkmen mülteci öğrenci ve beş Türk veli katılmıştır. Çalışma kapsamında öğrenci ve velilere yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Türk öğrenciler bu süreçte mülteci öğrencilere yardımcı olmuştur. Bulgular, mülteci öğrencilerin büyük bir kısmının Türk arkadaşlarını sevdikleri halde onların kendilerini sevmediklerini düşündüklerini ve savaş bittikten sonra ülkelerine dönmek istediklerini ortaya koymuştur. Veliler ise araştırma sürecinde mülteci öğrencilere yönelik ön yargılarının değiştiğini ve bu önyargıların ortadan kalktığını belirtmiştir.

Majorano vd. (2021) dil becerileri ve okul öncesi müfredat uygulamalarının okuma yazma becerileri üzerindeki etkilerini boylamsal bir araştırma ile incelemiştir. İtalya’dan 73, Romanya’dan 65 ve Belçika’dan 109 olmak üzere toplam 247 öğrenci üzerinde yapılan çalışmanın ilk ölçümü okul öncesi eğitimin sonunda, ikinci ölçümü ise birinci sınıfın sonunda gerçekleştirilmiştir. Bulgular, dil becerilerinin ve okul öncesi eğitiminin, okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca, müfredatın yapısının da bu süreç üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Nold vd. (2021) devlet destekli anaokulu eğitiminin yoksul ailelerden gelen öğrencilerin akademik başarı ve davranış gelişimlerine etkilerini incelemiştir. 2011-2017 yılları arasında anaokulu eğitimi almış ve almamış iki öğrenci grubunu karşılaştıran çalışma, özellikle davranışsal faydalar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bulgular, anaokulu eğitimi almış öğrencilerin,

özellikle erkeklerin, daha az disiplin sorunu yaşadığını göstermiştir. Akademik performans açısından fark görülmeyle birlikte, istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Davranışsal gelişim, gelecekteki eğitim politikaları için önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Sağır ve Coşkun (2021) öğretmen görüşleri doğrultusunda birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okul olgunluklarını ve bu olgunluğun okuma yazma sürecine etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yapılan araştırmaya 15 öğretmen katılmıştır. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulguları, okul olgunluğu yüksek olan öğrencilerin okula daha kolay uyum sağladığını, motor becerileri gelişmiş öğrencilerin yazma becerilerinin daha hızlı ilerlediğini ve sosyal beceriler kazanmış öğrencilerin iletişim problemi yaşamadığını göstermiştir. Tüm bu faktörlerin okuma yazma sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Kale (2023) öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla okul öncesi eğitim durumu, okul öncesi eğitime başlama yaşı, okul öncesi eğitime devam etme durumu, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durum faktörlerini incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitimine devam eden ve hiç okul öncesi eğitim almamış toplam 76 kişi katılmıştır. Çalışma okul öncesi eğitim alan, okul öncesi eğitime daha küçük yaşlarda başlayan, okul öncesi eğitime daha uzun süre devam eden, anne eğitim düzeyi üniversite olan çocuklar lehine sonuçlanmıştır. Öğrencinin cinsiyeti, sosyoekonomik düzeyi, baba eğitim durumu açısından ise ilkokula hazırbulunuşluk düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gür vd. (2023) okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında hazırbulunuşluk ve gelişimsel açıdan fark olup olmadığını incelemiştir. Olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilen nitel araştırmada, altı birinci sınıf öğretmeni ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmış ve veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okul öncesi eğitim almış öğrencilerin daha yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduklarını, iletişim becerilerinin gelişmiş olduğunu, okuma-yazmaya daha hazır olarak geldiklerini ve bu süreçte daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu öğrencilerin özbakım becerilerinin de daha gelişmiş olduğu ifade edilmiştir.

Özer (2023) Suriyeli öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yapılan araştırmaya, sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan 20 birinci sınıf öğretmeni ve 10 ikinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin en sık gözlemlediği sorunların dil ve uyum problemleri, okuma ve telaffuzda zorluklar, dil farklılığı nedeniyle öğrenilen kelimeleri anlamada güçlük çekme olduğunu göstermiştir. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında çeviri programlarının kullanımı, hazırlık eğitimi ve ana sınıf eğitiminin verilmesi gibi yaklaşımlar önerilmiştir.

Stevens vd. (2023) düşük ve orta gelirli ülkelerdeki mülteci çocukların erken çocukluk eğitimi ve bakımına yönelik literatürü eleştirel bir bakış açısıyla incelemiştir. 2013-2021 yılları arasında yapılmış nitel, nicel ve karma yöntemle hazırlanmış 18 çalışma sistematik bir literatür taraması yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, okul öncesi eğitimin mülteci çocukların sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca, bu eğitim programlarının okuma-yazma, dil ve matematik becerilerini desteklediği, çocukların davranışsal, duygusal, akademik gelişimine katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Yurdakal ve Erçakır (2023) okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin ilköğretim birinci sınıftaki derslere katılımları, okuma becerileri, yazma becerileri ve okula uyum süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmaya 42 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin okula daha kolay uyum sağladıkları, derslere daha aktif katıldıkları ve iletişim becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca okuma ve yazma becerileri açısından öğretmen görüşlerine göre, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin sesleri tanıma, ayırt etme becerilerinin daha hızlı geliştiği, okuma ve yazma konusunda daha hızlı ilerleme kaydettikleri ifade edilmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi sunulmuştur.

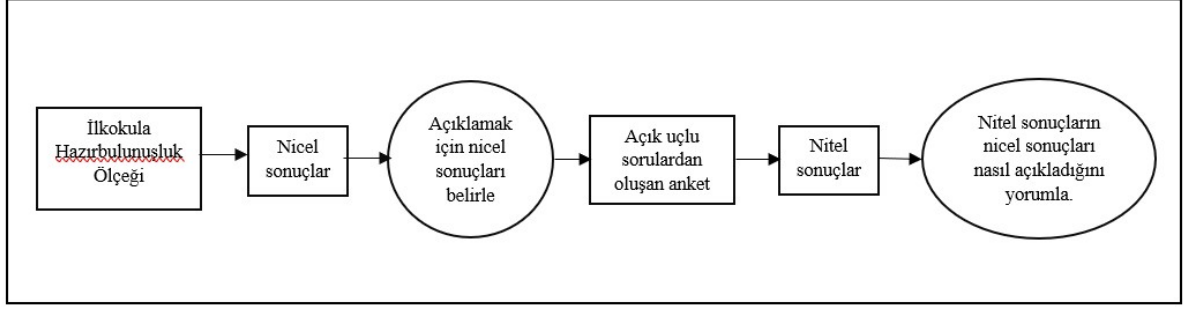
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Karma yaklaşımın temel varsayımı, istatistiksel veriler ile kişisel tecrübelerin birleştirilmesi yoluyla daha güçlü ve kapsamlı bir çalışma ortaya koymaktır (Creswell, 2021). Bu yöntem, hem nitel hem de nicel yöntemlerin güçlü yönlerini bir araya getirerek daha derinlemesine bilgi elde etmeyi sağlar. Nicel yöntemler, sayısal verilerle genel eğilimleri ve ilişkileri ortaya koyarken; nitel yöntemler, bireylerin deneyimlerine, bakış açılarına ve süreçlere odaklanır (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Bu çalışmada, açıklayıcı ardışık desen modeli kullanılmıştır. Bu model, iki aşamalı bir süreci izler. İlk aşamada nicel veriler toplanır ve analiz edilir, ardından bu nicel bulguları daha derinlemesine açıklamak amacıyla nitel verilerin toplanması gerçekleştirilir. Desenin temel amacı, ilk aşamada elde edilen nicel sonuçların daha iyi anlaşılması için ikinci aşamada nitel verilerden yararlanmaktır. Nicel veriler, genel eğilimleri ve ilişkileri ortaya koyarken, nitel veriler bireylerin kişisel görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine yansıtır. Her iki veri türü de tek başına önemli bilgiler sağlasa da, bu verilerin birleştirilmesi, yalnızca daha fazla veri sağlamaktan öte, nitel ve nicel verilerin tek başına sunabileceğinden daha bütüncül bir bakış açısı kazandırır ve araştırma sorularına kapsamlı yanıtlar verir (Creswell, 2021).

Bu çalışmada, öncelikle nicel veri toplama sürecinde, “İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılarak Suriyeli mülteci öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu gibi değişkenlere göre ilkokul birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Bu aşamada, öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise, nitel veri toplama sürecinde okul öncesi eğitimin bu öğrencilerin okuma-yazma öğrenme süreçlerine olan etkilerini değerlendirmek amacıyla öğretmen görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

Creswell (2021) açıkladığı iki aşamalı açıklayıcı ardışık desenin temel yapısı Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Açıklayıcı ardışık desenin temel yapısı

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli birinci sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırma sorularına en iyi şekilde yanıt verebilecek bilgi ve tecrübeye sahip bireylerin seçildiği amaçsal örneklem yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu bağlamda, sınıfında hem okul öncesi eğitimi almış hem de almamış Suriyeli mülteci öğrenciler bulunan birinci sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin öğrencileri araştırmanın örneklemi oluşturmuştur.

İlkokula hazırbulunuşluk ölçeğine ait örneklemi Selçuklu bölgesinde bulunan 42 okulda öğrenim gören 339 Suriyeli mülteci öğrenci oluşmaktadır. Bu öğrencilerle ilgili demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği Katılımcıları

		f	%
Cinsiyet	Erkek	171	50,4
	Kız	168	49,6
Yaş	66-72 ay	147	43,4
	72 ay ve üzeri	192	56,6
Okul öncesi eğitimi	Aldı	143	42,2
	Almadı	196	57,8
Baba eğitim durumu	İlkokul	224	66,1
	Ortaokul	61	18
	Lise	35	10,3
	Üniversite	19	5,6
Anne eğitim durumu	İlkokul	253	74,6
	Ortaokul	48	14,2
	Lise	29	8,6
	Üniversite	9	2,7
Ailede Türkçe konuşmayı bilen birey var mı?	Anne biliyor	74	18,8
	Baba biliyor	168	42,6
	Kardeş biliyor	152	38,6

Tablo 3.1’e göre, öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 171 öğrencinin (%50,4) erkek, 168 öğrencinin ise (%49,6) kız olduğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre dağılımda,

öğrencilerin 147'sinin (%43,4) 66-72 ay arasında, 192'sinin (%56,6) ise 72 ay ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına bakıldığında, 143 öğrencinin (%42,2) okul öncesi eğitim aldığı, 196 öğrencinin (%57,8) ise bu eğitimi almadığı belirlenmiştir.

Babaların eğitim düzeyi değerlendirildiğinde, 224'ünün (%66,1) ilkokul, 61'inin (%18,0) ortaokul, 35'inin (%10,3) lise ve 19'unun (%5,6) üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Annelerin eğitim durumu incelendiğinde ise, 253'ünün (%74,6) ilkokul, 48'inin (%14,2) ortaokul, 29'unun (%8,6) lise ve 9'unun (%2,7) üniversite mezunu olduğu saptanmıştır.

Ailede Türkçe konuşan bireylerin varlığı incelendiğinde, 74 annenin (%18,8), 168 babanın (%42,6) ve 152 kardeşin (%38,6) Türkçe konuştuğu tespit edilmiştir. Bu veriler, örneklem grubunun demografik ve eğitimsel özelliklerini ortaya koyarak öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu ile ailede Türkçe konuşan bireylerin varlığı hakkında bilgi sunmaktadır.

Açık uçlu sorulardan oluşan anketin örneklemini ise Selçuklu ilçesinde bulunan 42 okulda görev yapan 184 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerle ilgili demografik bilgileri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Anketin Katılımcıları

		f	%
Cinsiyet	Erkek	83	45,1
	Kadın	101	54,9
Eğitim düzeyi	Lisans	147	79,9
	Yüksek lisans	36	19,6
	Doktora	1	0,5
Mesleki kıdem	1-5	1	0,5
	6-10	13	7,1
	11-15	19	10,3
	16-20	30	16,3
	21 ve üzeri	121	65,8
Fakülte	Eğitim fakültesi	139	75,5
	Diğer fakülteler	45	24,5

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin cinsiyet dağılımında 83'ünün (%45,1) erkek, 101'inin (%54,9) ise kadın olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyine göre dağılım incelendiğinde öğretmenlerin 147'si (%79,9) lisans, 36'sı yüksek lisans (%19,6) ve 1'i (%0,5) doktora mezunudur. Mesleki kıdemlerine göre dağılım incelendiğinde, 1 öğretmenin (%0,5) 1-5 yıl, 13 öğretmenin (%7,1) 6-10 yıl, 19 öğretmenin (%10,3) 11-15 yıl, 30 öğretmenin (%16,3) 16-20 yıl ve 121 öğretmenin (%65,8) 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu

saptanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler incelendiğinde ise 139'unun (%75,5) eğitim fakültesinden, 45'inin (%24,5) diğer fakültelerden mezun olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu araştırmada veriler, iki farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Nicel veriler, “İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği” ile; nitel veriler ise öğretmen görüşlerinin alındığı “açık uçlu sorulardan oluşan anket” aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmek amacıyla İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Canbulat ve Kırıkaş (2016, s. 35) tarafından geliştirilmiş olup, ilkokul öğrencilerinin okula hazırbulunuşluk seviyelerini değerlendirmek amacıyla düzenlenmiştir. Ölçek kullanımı ile ilgili araştırmacılardan izin alınmıştır.

Ölçek iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmayı sağlayan sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, anne ve babanın eğitim durumu ve ailede Türkçe bilen bireylerin varlığı gibi değişkenlere ilişkin bilgiler toplanmıştır. İkinci bölüm ise öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendiren 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamakta ve maddeler, 5’li Likert tipi bir ölçek olarak düzenlenmiştir. Ölçek maddeleri “Tamamen yeterli” (5 puan), “Yeterli” (4 puan), “Orta düzeyde yeterli” (3 puan), “Yeterli değil” (2 puan) ve “Hiç yeterli değil” (1 puan) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 33 ile 165 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar öğrencinin okula hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçek, bilişsel (17 madde), duyuşsal (8 madde), psikomotor (3 madde) ve özbakım (5 madde) olmak üzere dört alt faktörlerden oluşmaktadır. Ancak ölçek genel olarak ilkokula hazırbulunuşluk adı altında tek bir faktör olarak da değerlendirilebilir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu ölçek, hem öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve özbakım becerilerini ölçmekte hem de öğrencilerin demografik bilgileri üzerinden analiz yapılmasına olanak sağlamaktadır. Böylece, öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin kapsamlı bilgi elde edilmiştir.

3.3.2. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Anket

Araştırmanın nitel verileri, öğretmenlerin okul öncesi eğitimin okuma-yazma öğrenme sürecine etkilerine dair görüşlerinin alındığı “açık uçlu sorulardan oluşan anket” aracılığıyla toplanmıştır. Anket, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla danışman öğretim üyesinden görüş alınmış ve sonrasında gerekli güncellemeler yapılmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular içermektedir. Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları fakülte gibi bilgiler toplanmıştır. Demografik bilgiler, araştırmanın örnekleme ilişkin daha kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek ve öğretmenlerin mesleki geçmişlerini analiz edebilmek amacıyla derlenmiştir.

İkinci bölüm ise, okul öncesi eğitimin okuma-yazma öğrenme başarısına etkisini belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Beş açık uçlu sorunun yer aldığı bu bölüm, öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak okul öncesi eğitimin okuma-yazma becerilerinin gelişimine olan katkılarını değerlendirmeyi hedeflemektedir. Sorular, öğretmenlerin niteliksel açıdan derinlemesine bilgi sunmalarını sağlayarak, okul öncesi eğitimin okuma-yazma öğrenme sürecindeki rolünü daha geniş bir perspektiften incelemeyi amaçlamaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış ve araştırma Selçuklu ilçesinde bulunan sınıfında okul öncesi eğitimi almış ve almamış Suriyeli öğrencilerin bulunduğu birinci sınıf öğretmenleri ve onların öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Nicel veriler, öğretmenler tarafından her öğrenci için doldurulan “İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve özbakım becerilerini kapsayan maddeler içermektedir. Toplanan nicel veriler, öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin genel eğilimlerin belirlenmesine yöneliktir.

Nitel veriler ise, öğretmenlerin okul öncesi eğitimin öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecine olan etkilerine ilişkin görüşlerini derinlemesine öğrenmek amacıyla hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan anket ile toplanmıştır. Bu anket, öğretmenlerin bireysel

deneyimlerini ve gözlemlerini ayrıntılı şekilde ifade etmelerini sağlamış ve nitel verilerin derinlemesine toplanmasına katkıda bulunmuştur.

Veri toplama sürecinde, katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımları gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmıştır. Araştırmada, etik kurallar çerçevesinde, katılımcıların gizliliği ve anonimliği korunmuş, kişisel verilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı temin edilmiştir. Verilerin toplanma süreci, açıklayıcı ardışık desen doğrultusunda yürütülmüştür. İlk olarak, nicel veriler toplanmış, ardından bu verilerin bulgularını daha derinlemesine açıklamak amacıyla nitel veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler, “İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği” ile, nitel veriler ise öğretmenlerin görüşlerinin alındığı açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır.

3.5.1. İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği

Katılımcılara “İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği” uygulandıktan sonra hatalı ya da eksik doldurulan formlar elenmiş ve kalan veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi, SPSS 21.0 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistiklerden frekans (N), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (\bar{X}) kullanılmıştır.

Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.3. İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği Skewness ve Kurtosis Değerleri

Değişken	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Psikomotor boyut	-,27	-,87
Bilişsel boyut	,54	-,64
Duyuşsal boyut	,31	-,98
Özbakım boyut	-,37	-,67
Toplam	,41	-,77

Normallik testi sonucunda çarpıklık (skewness) değerleri ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu için normal dağıldığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2011; Hair vd., 2013). Ölçek puanlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle veri analizinde parametrik testler tercih edilmiştir.

Veriler normal dağılım göstermesi doğrultusunda, araştırmanın alt problemlerini analiz etmek için parametrik testler uygulanmıştır. T-testi, cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu ve ailede Türkçe konuşan bireylerin varlığı bağımsız değişkenlerinin analizinde

kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ise anne ve babanın eğitim durumu değişkenlerin analizinde uygulanmıştır.

Ölçeğin alt faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Bu çalışmada Pearson korelasyon katsayısı kullanılmış olup, verilerin analizi SPSS yazılımı aracılığıyla yapılmıştır (Field, 2009). Korelasyon analizi sonuçları, alt faktörlerinin birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliliğini desteklediğini göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Canbulat & Kırıktaş (2016) çalışmalarında KMO değerini 0,96, Cronbach Alpha katsayısını ise 0,98 olarak hesaplamıştır. Çalışmamızda yapılan analiz sonucunda elde edilen KMO değeri 0,96 bulunmuştur, bu da faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir. Kaiser'in (1974) kabul görmüş değerlendirme ölçütlerine göre, "mükemmel" olarak değerlendirilen bir KMO değeri, ölçeğin faktör yapısını belirlemede oldukça uygun olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, ölçeğin yapı geçerliliğini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha, ölçeğin iç tutarlılığını değerlendiren bir güvenilirlik ölçüsüdür. Çalışmamızda Cronbach Alpha değeri 0,98 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu ve ölçek maddelerinin birbirleriyle tutarlı bir bütün oluşturduğunu göstermektedir. Kline'a (2000) göre 0,98'lik bir Cronbach Alpha değeri, ölçek maddelerinin birbirleriyle oldukça tutarlı olduğunu ve ölçeğin güvenilirliğinin mükemmel olduğunu göstermektedir.

3.5.2. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Anket

Açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulandıktan sonra, hatalı veya eksik doldurulan anketler veri setinden çıkarılmış ve geçerli olan anketler analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizi, MaxQDA yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. MaxQDA, nitel ve nicel verilerin sistematik bir şekilde düzenlenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesine olanak sağlayan gelişmiş bir yazılımdır. Yazılım, verilerin tema, kategori ve kodlar altında sistematik bir şekilde organize edilmesini ve bu temaların analiz edilmesini desteklemektedir (Dereli, 2023).

MaxQDA kullanılarak veriler daha derinlemesine incelenmiş ve görselleştirilmiştir. Kodların sistematik bir şekilde yönetilmesi ve yorumlanmasına olanak tanımıştır.

Nitel verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin belirli temalar çerçevesinde düzenlenmesi ve mevcut bulguların anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yorumlanmasını sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, verilerin doğrudan tanımlanmasına ve mevcut literatürle ilişkilendirilerek yorumlanmasına olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitimin okuma-yazma öğrenme sürecine olan etkilerine dair görüşleri, oluşturulan temalar altında incelenmiştir. Veriler tematik çerçeveye göre kategorize edildikten sonra, bu temaların nicel bulgularla nasıl örtüştüğü değerlendirilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Betimsel analiz, verilerin daha derinlemesine anlaşılmasını ve nitel bulguların sistematik bir şekilde düzenlenmesini sağlamıştır. Temalara yönelik katılımcı görüşleri, bulguların daha iyi açıklanabilmesi için doğrudan alıntılanmıştır.

Sonuç olarak, hem nicel hem de nitel verilerin çözümlenmesi aşamasında kullanılan yöntemler, verilerin kapsamlı bir şekilde yorumlanmasına katkıda bulunmuştur. MaxQDA yazılımı ve betimsel analiz yöntemi, öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinin derinlemesine analiz edilmesine olanak tanımıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, öncelikle İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin alt faktörlerine yönelik korelasyon analizi ve betimsel istatistikler sunulmaktadır. Daha sonra, sınıfında okul öncesi eğitimi almış ve almamış Suriyeli öğrenci bulunan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine ve onların öğrencilerine uygulanan ilkokula hazırbulunuşluk ölçeği ile açık uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgular, ilgili tablolar eşliğinde yorumlanarak sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin alt faktörleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinin bulguları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonlar

Alt faktör 1	Alt faktör 2	Korelasyon katsayısı (r)	p değeri
Psikomotor boyut	Bilişsel boyut	0,73	0,01
Psikomotor boyut	Duyuşsal boyut	0,71	0,01
Psikomotor boyut	Özbakım boyut	0,58	0,01
Bilişsel boyut	Duyuşsal boyut	0,91	0,01
Bilişsel boyut	Özbakım boyut	0,66	0,01
Duyuşsal boyut	Özbakım boyut	0,71	0,01

Tablo 4.1 incelendiğinde, İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin alt faktörleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir Pearson korelasyon katsayıları (r) 0,58 ile 0,91 arasında farklılaşmakta olup, tüm p-değerleri 0,01 düzeyindedir. Bu bulgular, ölçeğin alt faktörleri arasında yüksek derecede anlamlı ilişkiler olduğunu göstermekte ve yapı geçerliliğini desteklemektedir (Cohen, 1988). P-değerinin 0,01 olması, bu ilişkilerin %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu ifade etmektedir. Bu da ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini güçlendiren bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, Canbulat ve Kırıktaş'ın (2016) bulgularıyla tutarlılık göstermekte ve ölçeğin yapı geçerliliğini desteklemektedir. Alt faktörler arasındaki yüksek korelasyon katsayıları, ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ve eğitim literatüründe bu konuda yapılan benzer çalışmalarla tutarlı olduğunu göstermektedir (Kline, 2000).

Tablo 4.2'de, İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin her bir maddesine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir derecelendirme ile hazırlanmış olup, maddelerin ortalaması 3'ün üzerinde olduğunda, katılımcıların bu ifadeye

katıldıkları, 3'ün altında olduğunda ise katılmadıkları anlamına gelmektedir. Tablo'da her bir madde için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 4.2. Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Madde İçeriği	\bar{X}	SS
1	Küçük kaslarını kullanarak belirli bir güç gerektiren hareketleri yapardı (ör: Kalem tutma, makas kullanma, şekli taşımadan boyama).	3,38	1,26
2	El ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapardı (Kağıt katlama-kesme-yapıştırma, noktaları birleştirip yeni şekil oluşturma).	3,33	1,24
3	Kalem tutmayı sorunsuz gerçekleştirirdi.	3,45	1,25
4	Ritim ve müzik eşliğinde hareket ederdi.	3,29	1,21
5	Öğrendiklerini sözel olarak ifade ederdi.	2,31	1,31
6	Sözcük dağarcığı öğrenmesi için yeterliydi.	2,17	1,26
7	Öğretmenin okuduğu bir metin ya da hikayenin anlamını kavradı.	2,02	1,19
8	Görsel materyalleri okurdu (ör: Resimlerden hikaye oluşturma).	2,11	1,18
9	Kendisine ait özellikleri tanıttı.	2,23	1,26
10	Aile bireylerine ait özellikleri tanıttı.	2,20	1,30
11	Başladığı işi bitirme çabası gösterirdi.	2,71	1,38
12	Kendine ait duyguları (kızgınlık, sevgi, mutluluk vb.) ifade ederdi.	2,95	1,19
13	Başkasına ait duyguları (kızgınlık, sevgi, mutluluk vb.) fark ederdi	2,88	1,23
14	Sorumluluk alır ve aldığı sorumluluğu yerine getirirdi.	2,65	1,30
15	Grup etkinliklerinde uygun davranışlarda bulunurdu.	2,72	1,92
16	Arkadaşlarıyla oyun oynarken uygun davranışlarda bulunurdu.	2,92	1,27
17	Arkadaşlarının eşyalarını kullanırken izin isterdi.	2,84	1,34
18	Eşyalarını (oyuncak, kalem, silgi vb.) arkadaşlarıyla paylaşırdı.	2,93	1,26
19	Değişik ortamlardaki kurallara uyardı (ör: teşekkür etme, rica etme, özür dileme, sıra bekleme, sabır gösterme).	2,76	1,26
20	Nesneleri 20'ye kadar sayardı.	2,82	1,44
21	Geometrik şekilleri tanırdı.	2,38	1,33
22	Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanırdı (ör: WC, tehlike, trafik).	2,93	1,30
23	Nesneleri özelliklerine göre eşleştirirdi (ör: şekil, renk, büyüklük, uzunluk, miktar).	2,76	1,30
24	Nesneleri özelliklerine göre gruplardı (ör: şekil, renk, büyüklük, uzunluk, miktar).	2,77	1,32
25	Nesneleri özelliklerine göre sıralardı (ör: şekil, renk, büyüklük, uzunluk, miktar).	2,80	1,29
26	Bir nesneyi kopya ederek çizerdi (ör: Üçgen, ağaç, kalem).	2,93	1,20
27	Bir örüntüdeki ilişkiyi kavradı.	2,56	1,27
28	Ders araç-gereçlerini düzenli kullanırdı.	2,84	1,34
29	Giyislerini sorunsuzca giyip, çıkarırdı.	3,54	1,21
30	Kendini kazalardan ve tehlikelerden korurdu.	3,49	1,10
31	Tuvalete kendi gidip gelirdi.	3,95	1,05
32	Temizlik kurallarını uygulardı.	3,40	1,23
33	Yardımsız beslenirdi.	3,95	1,10

Tablo 4.2 incelendiğinde, ortalaması en yüksek maddeler 31. madde ($\bar{X} = 3,95$) ve 33. madde ($\bar{X} = 3,95$) olarak belirlenmiştir. Bu maddeler, öğrencilerin temel kişisel bakım becerilerini kendi başlarına yerine getirme kapasitelerine işaret etmektedir. Buna karşın, katılımcıların ortalama olarak en düşük puanı verdikleri madde 7. madde ($\bar{X} = 2,02$) olmuştur. Bu madde, öğrencilerin öğretmenin okuduğu bir metni veya hikayeyi anlama becerisini ifade etmektedir. Türkçe dil becerileri yeterince gelişmediği için dinlediğini anlamakta zorlandıkları

düşünülmektedir. Sonuçlar, öğrencilerin öz bakım becerilerinde güçlü olduklarını, ancak bilişsel süreçlerde metin anlama becerilerinde zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

4.1.1. Hazırbulunuşluk ve Cinsiyet

Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi analiz sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Birinci Sınıfa Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	F	T	P
Psikomotor boyut	Erkek	171	9,80	3,51	0,69	-1,89	0,059
	Kız	168	10,54	3,69			
Bilişsel boyut	Erkek	171	42,26	17,41	2,12	-1,96	0,050
	Kız	168	46,22	19,53			
Duyuşsal boyut	Erkek	171	21,21	9,07	0,32	-2,41	0,016
	Kız	168	23,67	9,66			
Özbakım boyut	Erkek	171	17,63	5,20	0,27	-2,69	0,007
	Kız	168	19,10	4,88			
Toplam	Erkek	171	90,91	32,24	1,84	-2,35	0,019
	Kız	168	99,54	35,23			

İlkokula hazırbulunuşluk ölçeği, “psikomotor boyut” faktör düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($T = -1,89$; $p > 0,05$). Analiz sonuçlarına göre erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 9,80$), kız öğrencilerin ise ($\bar{X} = 10,54$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu erkek ve kız öğrencilerin psikomotor beceriler açısından benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir.

İlkokula hazırbulunuşluk ölçeği, “bilişsel boyut” faktör düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($T = -1,96$; $p = 0,05$). Analiz sonuçlarına göre erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 42,26$), kız öğrencilerin ise ($\bar{X} = 46,22$) olarak belirlenmiştir. Bilişsel boyutta cinsiyet farkının sınırdan anlamlı olduğu bu sonuç, kız öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla bir miktar daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Duyuşsal boyut açısından yapılan analizlerde, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($T = -2,41$; $p < 0,05$). Erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 21,21$), kız öğrencilerin ortalama puanı ise ($\bar{X} = 23,67$) olarak bulunmuştur. Cinsiyet farkı, bu boyutta istatistiksel olarak anlamlıdır. Sonuçlar, kız öğrencilerin duyuşsal boyutta erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olduğunu göstermektedir.

Özbakım boyutunda ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($T = -2,69$; $p < 0,05$). Erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 1,63$), kız öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} =$

19,10) olarak belirlenmiştir. Cinsiyet farkı özbakım boyutunda da anlamlı bulunmuştur. Kız öğrencilerin özbakım becerilerinde erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek hazırbulunuşluk seviyesine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Genel hazırbulunuşluk düzeyi ile cinsiyet arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($T = -2,35$; $p < 0,05$). Kız öğrencilerin genel hazırbulunuşluk düzeyi ortalama puanı ($\bar{X}=99,54$) iken erkek öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=90,91$) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Suriyeli mülteci kız öğrencilerin genel hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Hazırbulunuşluk ve Yaş

Suriyeli mülteci öğrencilerin ilkokul birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi analiz sonuçları Tablo 4.4'te yansıtılmıştır.

Tablo 4.4. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Birinci Sınıfa Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı

Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	T	P
Psikomotor boyut	66-72 ay	147	9,82	3,47	1,11	-1,56	0,118
	72 ay ve üzeri	192	10,44	3,70			
Bilişsel boyut	66-72 ay	147	42,44	17,47	4,31	-1,57	0,117
	72 ay ve üzeri	192	45,59	19,30			
Duyuşsal boyut	66-72 ay	147	21,53	9,00	2,59	-1,54	0,125
	72 ay ve üzeri	192	23,11	9,72			
Özbakım boyut	66-72 ay	147	17,76	5,21	0,57	-1,90	0,057
	72 ay ve üzeri	192	18,82	4,96			
Toplam	66-72 ay	147	91,55	32,37	3,36	-1,72	0,085
	72 ay ve üzeri	192	97,97	34,99			

Tablo 4.4 incelendiğinde psikomotor boyut açısından yapılan analizde 66-72 ay aralığında olan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ortalamaları ($\bar{X}=9,82$), 72 ay ve üzeri öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ortalamaları ($\bar{X}=10,44$) olarak belirlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($T = -1,56$; $p > 0,05$). Bu bulgu, psikomotor becerilerde yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir.

İlkokula hazırbulunuşluk ölçeği, “bilişsel boyut” faktör düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($T = -1,57$; $p > 0,05$). 66-72 ay aralığında olan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 42,44$), 72 ay ve üzeri olan öğrencilerin ortalama puanı ise (\bar{X}

= 45,59) olarak bulunmuştur. Bu bulgu 66-72 ay ve 72 ay ve üzerin öğrencilerin bilişsel beceriler açısından benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir

Duyuşsal boyut açısından incelendiğinde, 66-72 ay aralığındaki öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 21,53$), 72 ay ve üzerindeki öğrencilerin ortalama puanı ise ($\bar{X} = 23,11$) olarak hesaplanmıştır. Ancak bu fark da istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemiştir ($T = -1,54$; $p > 0,05$).

Özbakım boyutunda, 66-72 ay grubundaki öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 17,76$), 72 ay ve üzerindeki öğrencilerin ortalama puanı ise ($\bar{X} = 18,82$) olarak belirlenmiştir. Özbakım boyutunda cinsiyetler arasında fark sınırda anlamlılık göstermiştir, ancak bu fark da istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemiştir ($T = -1,90$; $p > 0,05$).

Genel hazırbulunuşluk puanlarına bakıldığında, 66-72 ay aralığındaki öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 91,55$), 72 ay ve üzerindeki öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 97,97$) olarak bulunmuştur. Benzer şekilde toplam puan açısından da yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. ($T = -1,72$; $p > 0,05$). Bu bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin 66-72 ay arası ve 72 ay ve üzeri öğrenciler arasında benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, yaş değişkeni ile psikomotor, bilişsel, duyuşsal, özbakım ve genel hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış, yaşın bu boyutlarda hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3. Hazırbulunuşluk ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu

Suriyeli mülteci öğrencilerin ilkokul birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin, okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi analiz sonuçları Tablo 4.5'te yansıtılmıştır.

Tablo 4.5. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Birinci Sınıfa Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Dağılımı

Değişkenler	Okul öncesi eğitimi	N	\bar{X}	SS	F	T	P
Psikomotor boyut	Aldı	143	12,50	2,58	7,66	12,58	0,00
	Almadı	196	8,47	3,30			
Bilişsel boyut	Aldı	143	58,46	16,10	20,98	15,31	0,00
	Almadı	196	33,83	12,31			
Duyuşsal boyut	Aldı	143	29,46	7,74	3,90	14,94	0,00
	Almadı	196	17,29	6,92			
Özbakım boyut	Aldı	143	21,09	4,19	2,39	9,48	0,00
	Almadı	196	16,36	4,76			
Toplam	Aldı	143	121,53	28,20	13,08	15,78	0,00
	Almadı	196	75,97	23,28			

Tablo 4.5 incelendiğinde psikomotor boyut açısından, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 12,50$), okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ise ($\bar{X} = 8,47$) olarak belirlenmiştir. Uygulanan t-testinin sonucu incelendiğinde, psikomotor beceriler açısından okul öncesi eğitim almış öğrencilerin anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı görülmüştür ($T = 12,58$; $p < 0,05$). Bu sonuç, okul öncesi eğitimin öğrencilerin psikomotor gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Bilişsel boyutta, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 58,46$), okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ortalama puanı ise ($\bar{X} = 33,83$) olarak saptanmıştır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş olup ($T = 15,31$; $p < 0,05$), okul öncesi eğitim almış öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin, almamış öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Duyuşsal boyutta, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 29,46$), okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ortalama puanı ise ($\bar{X} = 17,29$) olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($T = 14,94$; $p < 0,05$). Bu bulgu, okul öncesi eğitimin öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Özbakım boyutunda, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 21,09$, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ise $\bar{X} = 16,36$ olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, özbakım becerileri açısından da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($T = 9,48$; $p < 0,05$). Bu bulgu, okul öncesi eğitimin öğrencilerin özbakım becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Genel hazırbulunuşluk düzeylerine bakıldığında, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 121,53$, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ortalama puanı ise $\bar{X} = 75,97$ olarak hesaplanmıştır. Toplam hazırbulunuşluk düzeyleri açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($T = 15,78$; $p < 0,05$). Bu sonuçlar, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin genel hazırbulunuşluk düzeylerinin, okul öncesi eğitim almamış öğrencilere kıyasla çok daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, psikomotor, bilişsel, duyuşsal, özbakım ve genel hazırbulunuşluk düzeylerinde, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, almamış öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.

4.1.4. Hazırbulunuşluk ile Anne Eğitim Durumu

Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin, annelerin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testinin sonuçlarını içeren veriler aşağıda sunulmuştur. Gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Games-Howell uygulanmıştır.

Tablo 4.6. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Birinci Sınıfa Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Değişkenler	Eğitim durumu	N	\bar{X}	SS	F	P
Psikomotor boyut	İlkokul	253	9,44	3,51	17,53	0,00
	Ortaokul	48	11,66	3,42		
	Lise	29	12,75	2,30		
	Üniversite	9	14,44	1,13		
Bilişsel boyut	İlkokul	253	39,56	16,01	36,61	0,00
	Ortaokul	48	50,18	19,33		
	Lise	29	65,55	12,20		
	Üniversite	9	74,77	13,27		
Duyuşsal boyut	İlkokul	253	20,30	8,59	26,69	0,00
	Ortaokul	48	25,37	9,39		
	Lise	29	32,06	6,37		
	Üniversite	9	35,55	7,10		
Özbakım boyut	İlkokul	253	17,51	5,10	13,57	0,00
	Ortaokul	48	19,37	4,38		
	Lise	29	22,55	3,00		
	Üniversite	9	23,22	3,49		
Toplam	İlkokul	253	86,82	30,01	33,63	0,00
	Ortaokul	48	106,60	34,19		
	Lise	29	132,93	21,93		
	Üniversite	9	148,00	23,92		

Yapılan ANOVA testi sonucunda, psikomotor boyutta annenin eğitim seviyesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemiştir ($F = 17,53$; $p < 0,05$). Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 9,44$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 11,66$, lise mezunu olanların $\bar{X} = 12,75$ ve üniversite mezunu olanların $\bar{X} = 14,44$ olarak belirlenmiştir. Games-Howell post hoc testine göre, annesi lise mezunu olan öğrenciler, annesi ilkokul mezunu olanlardan; annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ise annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlardan anlamlı olarak daha yüksek psikomotor hazırbulunuşluk düzeyine sahiptir.

Bilişsel boyutta da annenin eğitim seviyesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini etkilemiştir ($F = 36,61$; $p < 0,05$). Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 39,56$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 50,18$, lise mezunu olanların $\bar{X} = 65,55$ ve üniversite mezunu olanların $\bar{X} = 74,77$ olarak belirlenmiştir. Annelerinin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk seviyelerinin de yükseldiği görülmüştür. Post hoc test sonuçlarına göre, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul mezunu olan

öğrencilere kıyasla daha yüksek bilişsel düzeyde olduğu; annesi lise mezunu olan öğrencilerin ise ortaokul ve ilkokul mezunu öğrencilerden daha yüksek bilişsel hazırbulunuşluk seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, diğer gruplara göre en yüksek bilişsel hazırbulunuşluk seviyelerine sahiptir.

Duyuşsal boyutta annenin eğitim seviyesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır ($F = 26,69$; $p < 0,05$). Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 20,30$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 25,37$, lise mezunu olanların $\bar{X} = 32,06$ ve üniversite mezunu olanların $\bar{X} = 35,55$ olarak saptanmıştır. Duyuşsal boyutta da benzer şekilde, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ilkokul, annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ise annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere kıyasla daha yüksek duyuşsal hazırbulunuşluk seviyelerine sahiptir.

Özbakım boyutunda da annenin eğitim seviyesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemiştir ($F = 13,57$; $p < 0,05$). Annesi ilkokul mezunu olanların ortalama puanı $\bar{X} = 17,51$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 19,37$, lise mezunu olanların $\bar{X} = 22,55$ ve üniversite mezunu olanların ise $\bar{X} = 23,22$ olarak tespit edilmiştir. Post hoc testine göre, annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksek özbakım seviyesine sahip olduğu; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ise ilkokul mezunu öğrencilerle kıyaslandığında daha yüksek özbakım becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Toplam puan analizlerinde de annenin eğitim seviyesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemiştir ($F=33,63$; $p < 0,05$). Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin toplam hazırbulunuşluk puanı $\bar{X} = 86,82$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 106,60$, lise mezunu olanların $\bar{X} = 132,93$ ve üniversite mezunu olanların $\bar{X} = 148,00$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, annesinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Toplam puan test sonuçlarına göre, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ilkokul; annesi lise mezunu olan öğrencilerin ise ortaokul ve ilkokul düzeyinde olan öğrencilere göre birinci sınıfa hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin, annelerinin eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilere kıyasla, birinci sınıfa daha yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bulgular annelerin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım boyutlarında, hazırbulunuşluk düzeylerinin de arttığı göstermektedir.

4.1.5. Hazırbulunuşluk ile Baba Eğitim Durumu

Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin babalarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Games-Howell uygulanmıştır. Test sonuçları tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Birinci Sınıfa Hazırbulunuşluk Düzeyleri Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Değişkenler	Eğitim durumu	N	\bar{X}	SS	F	P
Psikomotor boyut	İlkokul	224	9,20	3,40	21,82	0,00
	Ortaokul	61	11,18	3,61		
	Lise	35	12,71	2,42		
	Üniversite	19	13,63	2,71		
Bilişsel boyut	İlkokul	224	38,27	15,63	38,50	0,00
	Ortaokul	61	49,18	17,40		
	Lise	35	60,48	15,56		
	Üniversite	19	68,52	17,88		
Duyuşsal boyut	İlkokul	224	19,63	8,34	29,14	0,00
	Ortaokul	61	25,03	8,79		
	Lise	35	30,45	7,20		
	Üniversite	19	32,21	10,37		
Özbakım boyut	İlkokul	224	17,29	5,07	13,27	0,00
	Ortaokul	61	19,32	4,69		
	Lise	35	21,17	3,94		
	Üniversite	19	22,63	3,77		
Toplam	İlkokul	224	84,42	29,26	36,15	0,00
	Ortaokul	61	104,72	31,43		
	Lise	35	124,82	26,93		
	Üniversite	19	137,00	33,23		

Yapılan ANOVA testi sonucunda, babanın eğitim durumu ile psikomotor boyuttaki, hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklar saptanmıştır ($F = 21,82$; $p < 0,05$). Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 9,20$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 11,18$, lise mezunu olanların $\bar{X} = 12,71$ ve üniversite mezunu olanların $\bar{X} = 13,63$ olarak belirlenmiştir. Games-Howell post hoc testine göre, babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler, babası ilkokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksek psikomotor hazırbulunuşluk düzeyine sahiptir. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler ise babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek psikomotor hazırbulunuşluk puanı almıştır.

Bilişsel boyutta da babanın eğitim seviyesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini etkilemiştir ($F = 38,50$; $p < 0,05$). Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 38,27$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 49,18$, lise mezunu olanların $\bar{X} = 60,48$ ve üniversite

mezunu olanların $\bar{X} = 68,52$ olarak saptanmıştır. Bilişsel boyutta, babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin babası ilkokul mezunu olanlara kıyasla daha yüksek bilişsel hazırbulunuşluk seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir. Babası lise ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre yüksek bilişsel puanlar aldığı görülmüştür.

Duyuşsal boyut açısından da babanın eğitim seviyesi ile öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklar saptanmıştır ($F = 29,14$; $p < 0,05$). Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 19,63$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 25,03$, lise mezunu olanların $\bar{X} = 30,45$ ve üniversite mezunu olanların $\bar{X} = 32,21$ olarak belirlenmiştir. Babası ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin duyuşsal becerilerde, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek duyuşsal becerilere sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, babası lise mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara kıyasla daha yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Özbakım boyutunda da babanın eğitim seviyesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde etkilemiştir ($F = 13,27$; $p < 0,05$). Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 17,29$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 19,32$, lise mezunu olanların $\bar{X} = 21,17$ ve üniversite mezunu olanların $\bar{X} = 22,63$ olarak hesaplanmıştır. Post hoc test sonuçlarına göre, babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler, babası ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksek özbakım becerilerine sahiptir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin de ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara kıyasla daha yüksek özbakım seviyesine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Toplam puan analizlerinde de babanın eğitim seviyesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemiştir. Puanlar incelendiğinde, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 84,42$, ortaokul mezunu olanların $\bar{X} = 104,72$, lise mezunu olanların $\bar{X} = 124,82$ ve üniversite mezunu olanların $\bar{X} = 137,00$ olarak belirlenmiştir ($F=36,15$; $p<0,05$). Babası ortaokul mezunu olan öğrenciler, babası ilkokul mezunu olanlara; babası lise mezunu olan öğrenciler babası ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara kıyasla daha yüksek hazırbulunuşluk seviyesine sahiptir. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler ise babası ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Bulgular babaların eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım boyutlarında, hazırbulunuşluk düzeylerinin de arttığı göstermektedir.

4.1.6. Hazırbulunuşluk ve Ailede Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı

Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin, ailede Türkçe konuşan birey ya da bireylerin varlığına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Anne, baba ve kardeşin Türkçe bilme durumlarına göre her birey için ayrı ayrı t-testi yapılmıştır. Bu kapsamda "Anne Türkçe biliyor mu?" değişkeni ile öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı aşağıdaki Tablo 4.8’de gösterilmektedir.

Tablo 4.8. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Birinci Sınıfa Hazırbulunuşluk Düzeyleri “Anne Türkçe Biliyor Mu?” Değişkenine Göre Dağılımı

Değişkenler	Anne Türkçe	N	\bar{X}	SS	F	T	P
Psikomotor boyut	Bilmiyor	265	9,50	3,54	9,16	-7,81	0,00
	Biliyor	74	12,55	2,78			
Bilişsel boyut	Bilmiyor	265	39,20	15,33	5,17	-10,00	0,00
	Biliyor	74	62,22	18,07			
Duyuşsal boyut	Bilmiyor	265	20,13	8,39	0,03	-9,53	0,00
	Biliyor	74	30,64	8,35			
Özbakım boyut	Bilmiyor	265	17,49	4,96	4,00	-6,29	0,00
	Biliyor	74	21,48	4,30			
Toplam	Bilmiyor	265	86,33	28,98	1,87	-10,43	0,00
	Biliyor	74	126,91	31,67			

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, annenin Türkçe bilme durumu, psikomotor boyutta öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir ($T = -7,81$; $p < 0,05$). Annesi Türkçe bilen ailelerden gelen öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 12,55$, Türkçe bilmeyenlerin ise $\bar{X} = 9,50$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, annenin Türkçe bilmesinin öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirdiğini ve bu boyuttaki hazırbulunuşluk düzeyini artırdığını göstermektedir.

Bilişsel boyuta yönelik bulgular incelendiğinde annenin Türkçe bilme durumu öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemiştir ($T = -10,00$; $p < 0,05$). Annesi Türkçe bilen öğrencilerin bilişsel puan ortalaması $\bar{X} = 62,22$, annesi Türkçe bilmeyen öğrencilerin ortalama puanı ise $\bar{X} = 39,20$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, annenin Türkçe bilmesinin öğrencilerin bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Duyuşsal boyutta da annenin Türkçe bilme durumu anlamlı fark yaratmıştır ($T = -9,53$; $p < 0,05$). Annesi Türkçe bilen öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 30,64$, annesi Türkçe bilmeyen öğrencilerin ortalaması ise $\bar{X} = 20,13$ olarak hesaplanmıştır. Bu fark, annenin Türkçe bilmesinin öğrencilerin duyuşsal gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Özbakım boyutunda da annenin Türkçe bilme durumu öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde etkilemiştir ($T = -6,29$; $p < 0,05$). Annesi Türkçe bilen öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 21,48$, annesi Türkçe bilmeyen öğrencilerin ortalaması $\bar{X} = 17,49$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, annenin Türkçe bilmesinin öğrencilerin özbakım becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Toplam hazırbulunuşluk puanları incelendiğinde, annenin Türkçe bilmesi öğrencilerin genel hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde etkilemektedir ($T = -10,43$; $p < 0,05$). Annesi Türkçe bilen öğrencilerin genel hazırbulunuşluk ortalaması $\bar{X} = 126,91$, annesi Türkçe bilmeyen öğrencilerin ortalaması ise $\bar{X} = 86,33$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, annenin Türkçe bilmesinin öğrencilerin birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyine önemli bir katkı sağladığını göstermektedir.

“Baba Türkçe biliyor mu?” değişkeni ile öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı aşağıdaki Tablo 4.9’da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Birinci Sınıfa Hazırbulunuşluk Düzeyleri “Baba Türkçe Biliyor Mu?” Değişkenine Göre Dağılımı

Değişkenler	Baba Türkçe	N	\bar{X}	SS	F	T	P
Psikomotor boyut	Bilmiyor	171	9,25	3,46	,62	-4,89	0,00
	Biliyor	168	11,11	3,53			
Bilişsel boyut	Bilmiyor	171	38,04	15,36	18,15	-6,54	0,00
	Biliyor	168	50,52	19,46			
Duyuşsal boyut	Bilmiyor	171	19,53	8,08	12,27	-5,96	0,00
	Biliyor	168	25,37	9,81			
Özbakım boyut	Bilmiyor	171	17,32	4,83	,44	-3,87	0,00
	Biliyor	168	19,42	5,15			
Toplam	Bilmiyor	171	84,15	28,43	18,07	-6,36	0,00
	Biliyor	168	106,43	35,52			

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, babanın Türkçe bilme durumu psikomotor boyutta öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir ($T = -4,89$; $p < 0,05$). Babası Türkçe bilen öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 11,11$, babası Türkçe bilmeyenlerin ise $\bar{X} = 9,25$ olarak hesaplanmıştır. Bu fark, babası Türkçe bilen öğrencilerin psikomotor beceriler açısından daha yüksek bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Bilişsel boyutta babanın Türkçe bilmesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde etkilemiştir ($T = -6,54$; $p < 0,05$). Babası Türkçe bilen öğrencilerin bilişsel puan ortalaması $\bar{X} = 50,52$, babası Türkçe bilmeyen öğrencilerin ortalama puanı ise $\bar{X} = 38,04$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular, babası Türkçe bilen öğrencilerin bilişsel gelişimde daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Duyuşsal boyutta babanın Türkçe bilmesi anlamlı bir fark yaratmıştır ($T = -5,96$; $p < 0,05$). Babası Türkçe bilen öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 25,37$, babası Türkçe bilmeyen öğrencilerin ise $\bar{X} = 19,53$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, babası Türkçe bilen öğrencilerin duyuşsal gelişiminde daha yüksek bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olduğunu göstermektedir.

Özbakım boyutunda da babanın Türkçe bilmesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde etkilemiştir ($T = -3,87$; $p < 0,05$). Babası Türkçe bilen öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 19,42$, babası Türkçe bilmeyen öğrencilerin ortalama puanı ise $\bar{X} = 17,32$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, babası Türkçe bilen öğrencilerin özbakım becerilerinde daha yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

“Baba Türkçe biliyor mu?” değişkeni ile öğrencilerin toplam hazırbulunuşluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu tespit edilmiştir ($t = -6,36$; $p < 0,05$). Bu bulgu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde babanın Türkçe bilmesinin etkili olduğunu göstermektedir. Analiz bulgularına göre, babası Türkçe bilmeyen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ortalaması $\bar{X} = 84,15$ ve babası Türkçe bilen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ortalaması $\bar{X} = 106,43$ olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, babanın Türkçe bilgisinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

“Kardeş Türkçe biliyor mu?” değişkeni ile öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı aşağıdaki Tablo 4.10’da gösterilmektedir.

Tablo 4.10. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Birinci Sınıfa Hazırbulunuşluk Düzeyleri “Kardeş Türkçe Biliyor Mu?” Değişkenine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kardeş Türkçe	N	\bar{X}	SS	F	T	P
Psikomotor boyut	Bilmiyor	187	9,60	3,61	0,11	-3,26	,001
	Biliyor	152	10,87	3,50			
Bilişsel boyut	Bilmiyor	187	41,15	17,17	6,51	-3,38	,001
	Biliyor	152	48,00	19,56			
Duyuşsal boyut	Bilmiyor	187	20,45	8,72	3,13	-4,39	,00
	Biliyor	152	24,86	9,73			
Özbakım boyut	Bilmiyor	187	17,26	5,14	1,36	-4,53	,00
	Biliyor	152	19,71	4,70			
Toplam	Bilmiyor	187	88,47	31,51	6,09	-4,08	,00
	Biliyor	152	103,46	35,17			

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, kardeşin Türkçe bilme durumu psikomotor boyutta öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir ($T = -3,26$; $p < 0,05$). Kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 10,87$, kardeşi Türkçe bilmeyen

öğrencilerin ortalama puanı ise $\bar{X} = 9,60$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin psikomotor becerilerde daha yüksek bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Bilişsel boyutta da kardeşin Türkçe bilmesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde etkilemiştir ($T = -3,38$; $p < 0,05$). Kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin bilişsel puan ortalaması $\bar{X} = 48,00$, kardeşi Türkçe bilmeyen öğrencilerin ortalama puanı ise $\bar{X} = 41,15$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu, kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin bilişsel gelişimde daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Duyuşsal boyut açısından da kardeşin Türkçe bilme durumu anlamlı bir fark yaratmıştır ($T = -4,39$; $p < 0,05$). Kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 24,86$, kardeşi Türkçe bilmeyen öğrencilerin ortalama puanı ise $\bar{X} = 20,45$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin duygusal gelişimde daha yüksek bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Özbakım boyutunda da kardeşin Türkçe bilmesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde etkilemiştir ($T = -4,53$; $p < 0,05$). Kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 19,71$, kardeşi Türkçe bilmeyen öğrencilerin ortalaması ise $\bar{X} = 17,26$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu, kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin özbakım becerilerinde daha yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Son olarak toplam hazırbulunuşluk puanlarına bakıldığında, kardeşin Türkçe bilmesi öğrencilerin genel hazırbulunuşluk seviyelerini anlamlı şekilde etkilemiştir ($T = -4,08$; $p < 0,05$). Bu bulgu, kardeşin Türkçe bilmesinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Analiz sonuçlarına göre, kardeşi Türkçe bilmeyen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ortalamaları $\bar{X} = 88,47$, kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin ortalamalarına $\bar{X} = 103,46$ kıyasla daha düşüktür. Bu bağlamda, kardeşin Türkçe bilgisi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu başlıkta, Suriyeli mülteci çocukların okul öncesi eğitim deneyimleri ve bu eğitimi almamış olmalarının yarattığı etkiler, katılımcı ifadelerine dayalı olarak 1504 ifade üzerinde gerçekleştirilen tema, kategori ve kodlar altında detaylandırılmıştır.

Tablo 4.11. Kodlama Anahtarları ve Temalar

Tema	Kategori	Kod	Frekans	
Okul Öncesi Eğitimin Suriyeli Mülteci Çocuklara Etkisi	Yazma Becerileri ve İnce Motor Becerilerin Gelişimi	Yazılış Yönü	7	
		Kalem Tutma	39	
		Çizgi Çalışması	23	
		Harfleri Tanıyabilme ve Yazabilme	25	
		Defter Kullanımı	4	
		El-Göz Koordinasyonu	5	
		Kes-Yapıştır Çalışmaları	10	
		Okuma Becerileri Gelişimi	Ses Tanıma	45
			Heceleme	4
			Okuma Hızı	48
	Dil Gelişimi	Türkçe Öğrenme	29	
		Kelime Dağarcığı Geliştirme	11	
		Telaffuz Doğruluğu	3	
	Sosyal Gelişim	Türkçe Konuşma Becerileri	25	
		Hazırbulunuşluğu Artırma	16	
		Arkadaşlık Kurma	10	
		Okul ve Sınıf Kurallarını Öğrenme	14	
		Sağlıklı İletişim	9	
		Bilişsel Gelişim	Öğrenme Becerilerinin Gelişmesi	12
			Problem Çözme	4
	Sorumluluk	Ders Araç-Gereçlerini Doğru ve Düzenli Şekilde Kullanma	4	
		Ders Araç-Gereçlerini Eksiksiz Olarak Getirme	3	
	Okul Öncesi Eğitime Ek Olarak Öğrencinin Uyum Sürecini Etkileyen Faktörler	Kişisel Faktörler	Türkçeyi Öğrenme Düzeyi	22
Hazırbulunuşluk ve Motivasyon			8	
Aileyle İlişkili Faktörler		Öğretmen-Veli İşbirliği	1	
		Ailedeki Üyelerin Türkçe Bilmesi ve Evde Türkçe Konuşulması	28	
		Ailenin Çocukla İlgilenmesi	25	
Okul Öncesi Eğitim Almış Olan Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler	Okuma-Yazmayı Öğrenme Sürecinde Aksaklıkların Yaşanması	Okuma Hızının Yavaş Olması	10	
		Defter Düzeninin İstenen Seviyede Olmaması	7	
		Noktalamayı Öğrenememe	2	
	Dil ile İlgili Güçlükler	Boşluk Bırakmama	3	
		Harfleri Yazamama	6	
		Yazılış Yönünü Öğrenmede Güçlük Çekme	7	
		Ses Tanımadaki Güçlükler	11	
		Telaffuz Sorunları	5	
	Toplumsal Uyum Problemleri	Dil Anlama Güçlükleri	12	
		Arkadaş Edinmede Güçlük Çekme	2	
	Okul Öncesi Eğitime Katılmayan Suriyeli Mülteci Çocukların Deneyimlediği Dezavantajlar	Okuma Yazma Öğrenme Zorlukları	Okul Kurallarına Uyum Sağlayamama	1
			Hecelemeyi Yapamama	6
			Sesleri Tanıyamama	20
		Dil Gelişimi Eksiklikleri	Yazılış Yönünü Bilmeme	8
Kalem Tutamama			18	
El-Göz Koordinasyonunu Sağlayamama			4	
Harf Tanıma Eksikliği			9	
Okuma Hızı Düşüklüğü			14	
Yazma Becerilerinde Gerilik			29	
Türkçe Bilmeme ve Konuşamama			57	
Kelime Dağarcığı Geriliği	15			
Anlama Güçlüğü	35			
Telaffuz Problemleri	5			
Toplumsal Uyum Eksiklikleri	Yönerge Takibi Yapamama	8		
	Defter Düzeninin İstenen Seviyede Olmaması	8		
	Akademik Performans Düşüklüğü	3		
	Okul ve Sınıf Kurallarına Uymama	17		
	Sosyal Becerilerde Gerilik	38		
	Arkadaşlık Kurmada Güçlük	13		
	Sosyal İzolasyon	5		
Motivasyon Kaybı	Okula İlgisizlik	8		

Tablo 4.11’de sunulan kodlama anahtarı, oluşturulan dört ana tema ve bu temalar altındaki kategorileri içermektedir. İlk tema, “Okul Öncesi Eğitimin Suriyeli Mülteci Çocuklara Etkisi” başlığı altında ele alınmış; yazma becerileri ve ince motor beceriler, okuma ve dil becerileri, sosyal ve bilişsel gelişim ile sorumluluk gibi kategorilerde öğrencilerin gelişimsel süreçlerine sağladığı katkılar incelenmiştir. Bu tema çerçevesinde, öğrencilerin okul öncesi eğitimle kazandıkları kalem tutma, çizgi çalışmaları, el-göz koordinasyonu gibi beceriler ile dil gelişimi ve sosyal uyum alanlarındaki kazanımlar değerlendirilmektedir.

İkinci tema, “Okul Öncesi Eğitime Ek Olarak Öğrencinin Uyum Sürecini Etkileyen Faktörler”, çocukların uyum süreçlerinde etkili olan kişisel ve aileyle ilişkili faktörleri kapsamaktadır. Bu tema, öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri, hazırbulunuşluk ve motivasyonlarının yanı sıra, ailelerin dil becerileri ve eğitim sürecine katkılarının öğrenci uyumu üzerindeki etkilerini ele almaktadır.

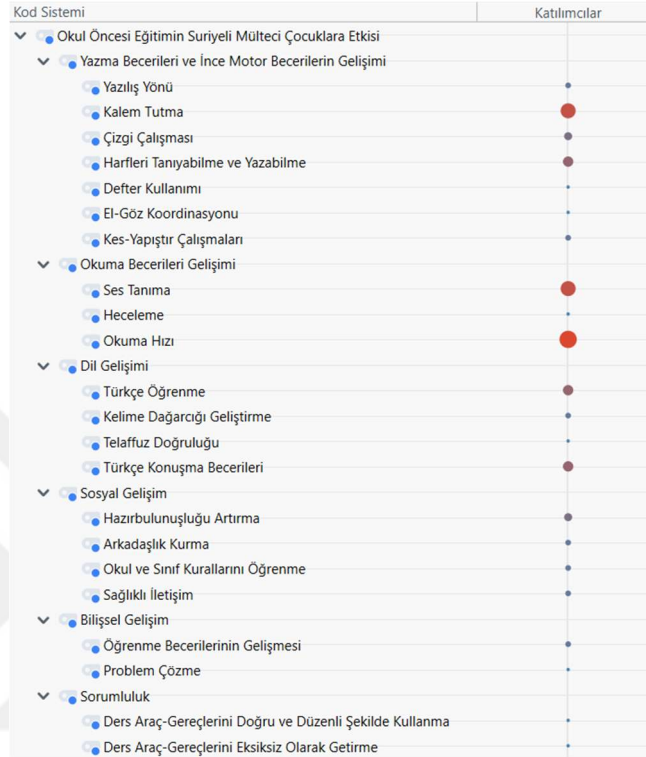
Üçüncü tema, “Okul Öncesi Eğitim Almış Olan Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler”, öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları dil sorunları ve diğer akademik güçlükleri kapsamaktadır. Kodlar doğrultusunda, öğrencilerin sesleri tanımakta ve harfleri yazmakta zorlanmaları, okuma hızındaki düşüklük, defter düzeni sağlama ve yazılış yönünü öğrenme konularındaki zorluklar ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Sosyal uyum problemleri, bilişsel zorluklar ve eğitim süreçlerine uyum sağlama gibi alanlardaki güçlükler de ele alınarak, okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemlerin geniş bir yelpazesi ortaya konmaktadır.

Dördüncü tema, “Okul Öncesi Eğitime Katılmayan Suriyeli Mülteci Çocukların Deneyimlediği Dezavantajlar” başlığı altında, bu öğrencilerin yaşadığı okuma-yazma öğrenme zorlukları, dil gelişimi eksiklikleri, toplumsal uyum sorunları, eğitimde başarı düşüklüğü ve motivasyon kaybı gibi çeşitli dezavantajlar incelenmiştir. Bu tema, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme güçlükleri, okul ve sınıf kurallarına uyum sağlama problemleri, sosyal beceri eksiklikleri ve akademik motivasyon kaybı gibi başlıca güçlükleri kapsamaktadır. Her bir tema, kategori ve kod bağlamında yapılan detaylı analizler aşağıda sunulmaktadır.

4.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Etkisi

“Okul Öncesi Eğitimin Suriyeli Mülteci Çocuklara Etkisi” teması, okul öncesi eğitimin mülteci çocukların psikomotor, bilişsel, sosyal, becerilerine olan katkısını farklı yönleriyle ele almaktadır. Bu tema “Yazma Becerileri ve İnce Motor Becerilerin Gelişimi,” “Okuma

Becerileri Gelişimi,” “Dil Gelişimi,” “Sosyal Gelişim,” “Bilişsel Gelişim” ve “Sorumluluk” olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır. Kategoriler, mülteci çocukların akademik, sosyal ve bilişsel alanlardaki gelişimlerini destekleyen önemli becerilere odaklanmakta, her bir kategori ise kendi içindeki spesifik kodlarla detaylandırılmaktadır.



Şekil 4.1. Okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci çocuklara etkisi temasının ağırlık grafiği

Şekil 4.1 incelendiğinde, bu temanın frekans verileri arasında dikkat çekici farklılıklar olduğu görülmektedir. Yazma becerileri ve ince motor beceriler kapsamında en yüksek frekansa sahip olan kod “Kalem Tutma” (39) olup, bu becerinin çocukların gelişiminde kritik bir rol oynadığı gözlenmektedir. Diğer yazma ve ince motor beceriler arasında “Harfleri Tanıyabilme ve Yazabilme” (25) ve “Çizgi Çalışması” (23) kodları öne çıkarken, “Kes Yapıştır Çalışmaları” (10), “Yazılış Yönü” (7), “El Göz Koordinasyonu” (5) ve “Defter Kullanımı” (4) kodları daha düşük frekanslara sahiptir.

Okuma becerileri gelişimi kategorisinde ise “Okuma Hızı” (48) ve “Ses Tanıma” (45) kodları, okul öncesi eğitimin çocukların temel okuma becerilerinde sağladığı katkıyı göstermektedir. “Heceleme” kodunun frekansının düşük (4) olması, bu becerinin diğer okuma becerilerine kıyasla daha sınırlı ölçüde ele alındığını düşündürmektedir.

Dil gelişimi kategorisinde, “Türkçe Öğrenme” (29) ve “Türkçe Konuşma Becerileri” (25) gibi kodlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecindeki temel kazanımlarını

yansıtırken; “Kelime Dağarcığı Geliştirme” (11) ve “Telaffuz Doğruluğu” (3) kodları, dilin diğer bileşenlerinin frekans açısından daha az yer bulduğunu göstermektedir. Sosyal gelişim açısından ise “Hazırbulunuşluğu Artırma” (16) ve “Okul ve Sınıf Kurallarını Öğrenme” (14) gibi kodlar, sosyal uyum süreçlerine önemli katkılar sağlandığını ortaya koymaktadır.

Bu temada yer alan bilişsel gelişim ve sorumluluk kategorilerinde ise “Öğrenme Becerilerinin Gelişmesi” (12) ve “Problem Çözme” (4) gibi bilişsel beceriler; “Ders Araç-Gereçlerini Doğru ve Düzenli Şekilde Kullanma” (4) ve “Eksiksiz Olarak Getirme” (3) gibi sorumluluk becerileri, okul öncesi eğitimin mülteci öğrencilerin sorumluluk bilinci ve akademik hazırlık süreçlerine yaptığı katkılara işaret etmektedir.

4.2.1.1. Yazma Becerileri ve İnce Motor Becerilerin Gelişimi

Katılımcıların ifadelerinden elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin harflerin yazılış yönünü öğrenmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Yazılış yönüne dair bilgiye sahip olan öğrencilerin, harfleri doğru yönde ve kuralına uygun olarak yazabildikleri gözlemlenmiştir. Bu bilgi, öğrencilerin yazı yazarken hatasız ilerlemelerini sağlamak ve yazının estetik olarak daha düzenli olmasına katkıda bulunmaktadır. Yazılış yönünü doğru kavrayan öğrenciler, yazı yazma sürecinde motivasyonları daha yüksek ve özgüvenli hareket edebilmektedir.

- “Türk alfabesinin ve yazma yönünü daha önceden öğrendikleri için farklılık oluşturduğunu düşünüyorum.” (K35)
- “Kalem tutma ve yazma çalışmaları için daha hazırlıklı olarak geliyorlar.” (K14)
- “Okul öncesi eğitim mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini ve küçük kas gelişimine uygun etkinlikler sayesinde okuma ve yazmaya geçiş hızında olumlu yönde etki etmektedir.” (K17)

Katılımcıların ifade ettiği üzere, okul öncesi eğitimle birlikte mülteci öğrencilerin kazandıkları en önemli kazanımlardan biri, kalem tutma becerisidir. Okul öncesi dönemde kalem tutmayı öğrenen öğrenciler, yazma sürecine daha kontrollü ve hazırlıklı olarak başlamaktadır. Kalem doğru bir şekilde tutabilen öğrenciler, yazarken daha rahat ve akıcı bir performans sergilemektedir. Bu beceri, öğrencilerin yazı hızını artırmakta ve yazılarının daha düzenli olmasına olanak tanımaktadır. Bu beceri, öğrencilerin yazıya yönelik ilgilerini ve heveslerini de artıran bir etkidir.

Çizgi çalışmaları da okul öncesi eğitimin kazandırdığı önemli beceriler arasında yer almaktadır. Katılımcılar, çizgi çalışmalarına aşina olan öğrencilerin harfleri ve kelimeleri belirli bir düzen içinde yazmayı öğrendiğini belirtmektedir. Çizgi çalışmalarının öğrencilerin yazılarında estetik bir düzen oluşturmalarına olanak sağladığı gözlemlenmektedir. Bu beceri, öğrencilerin yazı yazma sürecinde çizgiler arasında kalmalarına ve yazının okunabilirliğini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Çizgi çalışmaları, yazı yazma sürecinde öğrencilere rehberlik eden bir temel olarak öne çıkmaktadır.

- “Evet. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde küçük kas becerileri daha fazla gelişmiş oluyor. Kalem tutma, makas kullanma, şekilleri çizme ve boyama gibi.” (K26)
- “En büyük problemimiz çocuklarla iletişim kurmaktır. Anasınıfına giden öğrencimle %60 oranında iletişim kurduğumuz için sorunların çoğu ortadan kalkıyor. Çocuk okuma yazma çalışmasında anlamlandırdığı için daha kolay okumaya evriliyor.” (K30)
- “Kalem tutma ve Türkçeyi konuşma becerileri gelişiyor.” (K32)

Harfleri tanıyabilme ve yazabilme, katılımcıların okul öncesi eğitimle kazanıldığını belirttiği bir diğer beceridir. Harflere aşina olan öğrenciler, okuma yazma sürecine daha kolay uyum sağlamaktadır. Bu becerinin gelişmiş olması, öğrencilerin sesleri yazılı sembollerle ilişkilendirmesini kolaylaştırmakta ve okuma-yazma sürecinde katkı sağlamaktadır. Harf tanıma yetisi, öğrencilerin yazmayı öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve yazı yazma sürecindeki hızlarını artırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin özgüvenlerini destekleyen bir kazanım olarak değerlendirilmektedir.

Defter kullanımı da okul öncesi eğitim almış öğrencilerde belirgin bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde defter kullanımı konusunda deneyim kazanmış öğrenciler, yazılarını belirli bir sınır içinde yazmayı öğrenmekte, yazmaya sayfanın solundan başlaması gerektiğini bilmekte ve bu sayede eğitim sürecine daha hızlı adapte olmaktadır. Defter kullanımı becerisi, öğrencilerin eğitim süreçlerinde düzenli ve disiplinli bir çalışma alışkanlığı kazanmalarına katkı sunmaktadır.

- “Yeterli hazır bulunuşluk düzeyinde olmadıkları için anaokulunda yaptırılması gereken şeyleri de benim vermem gerekiyor (kes yapıştır, boyama, kalem tutma vb). Bu da sınıfta ciddi seviye farklılıklarına neden oluyor. Anaokulu eğitimi alan öğrencilerde bu problemler daha az görülüyor. Seviye olarak diğer öğrencilere yetişemeseler bile yakın oluyorlar.” (K73)

- “Kesinlikle katkısı var. Defter- makas kullanma, harf yazma, soldan sağa yazma vb.” (K93)
- “Olumlu katkısı var. Yazı yazma tekniği, kalem tutma, çizgi çalışması, el göz koordinasyonu gibi.” (K94)

Katılımcı ifadeleri doğrultusunda, el-göz koordinasyonu da okul öncesi eğitimle gelişen becerilerden biri olarak işlenmiştir. El-göz koordinasyonunun gelişmiş olması, öğrencilerin yazı yazarken çizgiler arasında kalabilmelerini ve daha düzenli bir yazı oluşturabilmelerini sağlamaktadır. Bu beceri yazı yazma sürecinde öğrencilerin yazım hatalarının azalmasına ve yazının estetik görünümüne katkı sağlamaktadır. El-göz koordinasyonu, öğrencilerin yazma sürecindeki başarılarını artıran bir unsur olarak dikkat çekmektedir.

- “Kalem tutma ve çizgi çalışması yaparken olumlu faydaları oluyor. Daha hızlı ve güzel yazıyorlar. Çizgiler arasında yazması gerektiğini çabuk kavlıyor.” (K109)
- “Seslerin ve rakamların yazılışını ve okunuşunu daha kolay kavradılar.” (K56)
- “Okuma değil fakat yazmak içerisinde katkısı olduğunu düşünüyorum. Kalem tutma, makas kullanma, boyama yapma, hamur oynama parmak kaslarını geliştirdiği için.” (K50)

Kes-yapıştır çalışmaları, okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin ince motor becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Katılımcılar, kes-yapıştır çalışmaları sayesinde öğrencilerin parmak kaslarının güçlendiğini ve yazma sürecine daha hazır hale geldiklerini ifade etmektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin yazı yazarken ellerini ve parmaklarını daha kontrollü kullanmalarına olanak tanımakta ve yazı yazma sürecinde hız kazanmalarını sağlamaktadır. Kes-yapıştır çalışmaları, öğrencilerin yazı yazmaya yönelik becerilerini geliştiren önemli bir pratik alanı olarak değerlendirilmektedir.

4.2.1.2. Okuma Becerileri Gelişimi

Katılımcıların belirttiği ifadeler çerçevesinde, okul öncesi eğitim Suriyeli mülteci öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle ses tanıma becerisinin, okuma sürecinde öğrencilere büyük kolaylık sağladığı belirtilmektedir. Böylece öğrenciler, okuma sürecine daha kolay adapte olabilmektedir. Ancak bu öğrenciler Arap alfabesinde olmayan harflerde zorluk yaşamaktadır. Bu durum, öğrencilerin akıcı okuma sürecinde karşılaştıkları temel zorluklardan biridir.

- “Okumayı öğrenmelerine katkısı oluyor. Özellikle sesleri tanıma konusunda katkısı oluyor. Ancak özellikle Arap alfabesinde olmayan harfleri okurken çok karıştırıyorlar. Okudukları kelimeleri anlamadıkları için de sorun yaşıyoruz.” (K138)
- “Sesleri tanıma, ayırt etme ve konuşmada katkısı olduğunu düşünüyorum.” (K139)

Sesleri tanıma becerisi, öğrencilerin konuşma ve hece oluşturma süreçlerini de desteklemektedir. Katılımcılar, okul öncesi eğitimin de etkisi ile sesleri tanıyan öğrencilerin sesleri birleştirip hece oluşturma süreçlerini daha kolay ve hızlı geliştirdiklerini ifade etmektedir. Bu durum, öğrencilerin okuma hızına doğrudan katkı sağlamaktadır. Sesleri tanıyabilen öğrenciler, okuma sürecinde daha az zorlanmakta ve hızlı bir ilerleme kaydetmektedir. Bu kazanım, öğrencilerin okuma hızını artırarak sürece daha hızlı adapte olmalarını sağlamaktadır.

- “Çocuk Türkçeyi biraz biliyorsa sesleri tanımak konusunda katkısı oluyor.” (K153)
- “Okul öncesi eğitim sesleri tanıma konusunda olumlu bir katkı sağlıyor. Ancak seslerin hepsini ayırt etmesi çok uzun zaman alıyor.” (K156)
- “Dikkatli ve ilgili oluyorlar Alanlar daha çabuk okuma yazmaya geçti almayanlar çok zorlanıyor.” (K168)

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuma hızlarını, eğitim almamış öğrencilere göre daha kolay artırdıkları gözlemlenmektedir. Katılımcılar, okul öncesi eğitimin sağladığı dil bilgisi ve ses tanıma becerilerinin, öğrencilerin okuma sürecine daha hızlı uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Ses bilgisine aşina olan öğrenciler, okuma hızını daha hızlı artırarak okuma becerilerini geliştirmektedir.

Katılımcılar, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı anda okuma sürecine geçebilmeleri için önemli bir temel sağladığını belirtmektedir. Okul öncesi eğitimin sağladığı ses bilgisi ve tanıma becerileri, öğrencilerin okuma sürecine özgüvenle başlamalarına katkıda bulunmaktadır. Bu uyum, öğrencilerin eğitim sürecine daha başarılı bir başlangıç yapmalarına olanak tanımaktadır.

- “Olumlu etkiledi çünkü zaten bazı sesleri tanıyarak geldiği için daha kolay öğrendi.” (K176)
- “Seslere aşina olmaları okumaya geçmede kolaylık sağlıyor.” (K183)
- “Sesleri birleştirmelerimde katkı sağlar.” (K181)

Katılımcı ifadelerine göre, okul öncesi eğitimde kullanılan şarkı ve oyunlar, öğrencilerin sesleri tanıma ve ayırt etme süreçlerini hızlandırmaktadır. Bu tür eğlenceli etkinlikler, öğrencilerin yeni bir dildeki sesleri daha kolay öğrenmelerini sağlamakta ve okuma sürecine yönelik ilgilerini artırmaktadır. Şarkı ve oyunların etkisiyle öğrenciler, sesleri daha hızlı kavrayarak okuma sürecine daha hazırlıklı başlamaktadır.

- “Sesleri tanıma ve ayırt etmesi hazırlanan şarkı ve oyunlarla biraz bile olsa kavrayabileceğini düşünüyorum.” (K159)

Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim, öğrencilerin yalnızca sesleri değil, heceleri de tanıyabilme becerisini geliştirmekte ve bu kazanımlar okuma hızını artırmada etkili olmaktadır. Ses ve hece bilgisi gelişmiş olan öğrenciler, okuma sürecinde kendilerini daha rahat hissetmekte ve öğrenmeye yönelik daha güçlü bir motivasyon kazanmaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin okuma sürecine daha hızlı ve etkili bir başlangıç yapmalarını sağlamaktadır.

4.2.1.3. Dil Gelişimi

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde temel bir destek sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Türkçeye aşina olmaları, sesleri ayırt etme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dili anlamlandırmada karşılaştıkları zorlukları azaltmakta ve okuma yazma sürecine daha hızlı adapte olmalarını sağlamaktadır.

- “Öncelikle dilimizi öğrendikleri için sesleri daha kolay ayırt edebiliyorlar.” (K16)
- “En büyük problemimiz çocuklarla iletişim kurmaktır. Anasınıfına giden öğrencimle %60 oranında iletişim kurduğumuz için sorunların çoğu ortadan kalkıyor. Çocuk okuma yazma çalışmasında anlamlandırdığı için daha kolay okumaya evriliyor.” (K30)
- “Türkçe'ye daha aşina olmaları, parmak kaslarının gelişmesi, bazı seslere farkındalıklarının artması hep olumlu etkiledi. Okuduğunu anlayabildi. Kendini ifade edip, anlamadığı zaman bana dönüt verebildi. Ders araç gereçleri kullanmayı biliyordu.” (K36)

Dil gelişimi açısından okul öncesi eğitim, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin Türkçe kelime hazinesinin genişlemesiyle birlikte kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmektedir. Bu kazanım, öğrencilerin akademik uyum süreçlerinde daha aktif olmalarına ve çevreleriyle etkili iletişim kurabilmelerine olanak sağlamaktadır.

- “Evet okul öncesi eğitim sayesinde Suriyeli öğrencilerle daha kolay iletişim kurabiliyorum. Çocukların Türkçe kelime hazinesi artmaktadır. Sayede sesleri görsellerle öğretmek daha kolay oluyor.” (K48)
- “Tabii ki olumlu etkiler. En büyük sorunumuz dil. Okul öncesine gittiği zaman ilerlemiş oluyorlar.” (K44)

Okul öncesi eğitim, öğrencilerin telaffuz doğruluğunu güçlendirerek Türkçeyi daha net ve doğru konuşmalarına yardımcı olmaktadır. Doğru telaffuz, öğrencilerin iletişim sırasında kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamakta ve dil bariyerlerini aşmalarına destek olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerinde kendilerine olan güvenlerini artırmaktadır.

- “Evet okul öncesi eğitim alan Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşma ve anlama düzeyleri daha iyi oluyor. Bu durum okuma yazma çalışmasında avantaj sağlıyor.” (K56)
- “Seslere Aşına oldukları için tanımaları daha kolay oluyor. Ancak bazı harflerin çok karıştığını söyleyebilirim. Özellikle noktası olan ve olmayan sesli harfler (o-ö/u-ü vb). Anaokulunda Türkçelerinin gelişmesi de bu sürece destek oluyor.” (K80)
- “b ve d harflerini ayırt etmede oldukça zorlandılar. Evde çalışmalarına destek olunmadığı için diğer öğrencilere nazaran daha yavaş ilerleme kaydetmektedirler. Ayrıca evde Türkçe konuşulmaması en büyük sorun.” (K39)

Ayrıca, Türkçe konuşma becerilerinin gelişimi, öğrencilerin okuma ve yazma çalışmalarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Katılımcıların gözlemlerine göre, dil hakimiyeti arttıkça öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve dili kullanabilme yetenekleri de güçlenmektedir. Türkçeyi konuşabilen öğrenciler, sınıf içinde verilen yönergeleri daha rahat anlamakta ve eğitim sürecine daha hızlı adapte olabilmektedir.

- “Okumayı öğrenmede kelime hazinesi önemlidir. Suriyeli öğrencilerimizin Türkçe kelimeleri öğrenerek gelmeleri okumayı kolaylaştırıyor.” (K101)
- “Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler Türkçeyi daha iyi konuştukları için okumaları ve anlamaları daha kolay oluyor.” (K37)

Dil gelişimi aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini destekleyerek uyum süreçlerini hızlandırmaktadır. Türkçeyi konuşabilen ve anlayabilen öğrenciler, arkadaşlarıyla

daha güçlü sosyal bağlar kurabilmekte ve sınıf ortamında kendilerini daha rahat hissetmektedir. Bu uyum, okul öncesi eğitimin dil gelişimine sunduğu katkının sosyal uyum üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

- “Okul öncesi eğitim almayan öğrencimin Türkçesi çok kötü,iletişim kuramadığımız için,derslede ilgisi olmuyo.Parmak kasları gelişmemiş oluyo arkadaşları ilede iletişim kuramayınca çok hırçın oluyo öğrenci bu öğrenciler sesi tanısada birleştirmeleri çok zor oluyor.Sesi birleştirebilse bu seferde kelimeyi anlamıyor.” (K4)
- “İlk haftalarda çocuk el becerileri gelişmiş olarak başladığı için motivasyonu daha yüksek oluyor. Arkadaşları ile iletişim kurması daha kolay oluyor çünkü Türkçesi az da olsa gelişiyor. Az da olsa sesleri tanıyor. Eğer harf birleştirme mantığını da kafasında oturttuysa Türk öğrenci hızında ilerleyebiliyor. Okuduğunu anlaması da daha iyi oluyor.” (K134)

Kelime dağarcığı, okuma anlama sürecinde büyük bir rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim sayesinde geniş bir kelime hazinesi kazanmış olan öğrenciler, okuma çalışmaları sırasında karşılaştıkları yeni kelimeleri daha kolay kavramakta ve okuma becerilerini geliştirmektedir. Bu durum, öğrencilerin dil ile kurdukları bağı güçlendirmekte ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

- “Kelime dağarcığı geliştiği için okuduğunu anlama konusunda katkısı var.” (K112)

Telaffuz doğruluğunun artması, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimi açıkça yansıtmaktadır. Katılımcılar, okul öncesi eğitimin telaffuz gelişimine katkı sunduğunu belirtmekte ve bu becerinin öğrencilerin Türkçeyi daha etkili kullanabilmeleri için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu kazanım, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde kendilerini daha net ifade etmelerine olanak tanımaktadır.

Türkçe konuşma becerilerinin gelişimi, öğrencilerin yalnızca dil bilgisinde değil, aynı zamanda sosyal çevrelerinde de etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Katılımcıların aktardığı üzere, okul öncesi eğitimde dil becerilerini geliştiren öğrenciler, hem öğretmenleriyle hem de arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri sosyal engelleri aşmalarına yardımcı olmaktadır.

4.2.1.4. Sosyal Gelişim

Katılımcı ifadelerinden elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin mülteci öğrencilerde hazırbulunuşluğu artırma konusunda önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler, okuma ve yazmaya geçiş sürecinde daha hazır halde okula başlamaktadır. Bu öğrencilerin temel el becerilerini kazanmış olarak okula gelmeleri, ders etkinliklerine ve sınıf içi uygulamalara daha hızlı adapte olmalarını sağlamaktadır.

- “Okul öncesi eğitim almış mülteci çocuklarımla okuma yazma süresi diğer mültecilere göre daha rahat oluyor. Kalem tutma, okul kuralları, tek başına iş yapabilme becerileri oluyor.” (K45)
- “Okul öncesi eğitim almış öğrenciler diğer öğrencilere göre daha çabuk okuma yazma öğreniyorlar. Kendini ifade etmekte zorlanmıyorlar. El becerilerinin gelişmiş olarak gelmeleri, daha sosyal olmaları vb.” (K47)

Okul öncesi eğitim desteklediği bir diğer sosyal gelişim alanı, öğrencilerin arkadaşlık kurma becerisini geliştirmesidir. Türkçeyi öğrenmiş ve bazı temel iletişim becerilerini kazanmış öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla daha kolay iletişim kurabilmekte ve grup etkinliklerine daha aktif katılım sağlamaktadır. Bu uyum, öğrencilerin okula ve sınıfa daha rahat adapte olmalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır.

- “Türkçe konuşan öğrencilerle konuşmaları, birbirleri ile etkinlik sırasında yapılan eşya alıp vermeler okumaya geçişte kolaylık sağlıyor.” (K61)
- “Özellikle Türkçe konusunda ve arkadaşları ile uyum konusunda faydalıdır.” (K129)

Okul öncesi eğitimin öğrencilerin okul ve sınıf kurallarını öğrenmeleri üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Katılımcılar, bu öğrencilerin okul kurallarına daha hakim olarak birinci sınıfa başladığını ifade etmektedir. Okul disiplini kazanmış olan öğrenciler, ders araç ve gereçlerini düzenli bir şekilde kullanmakta ve öğretmenin yönlendirmelerine uyum sağlayabilmektedir. Bu uyum, sınıf içinde düzenin sağlanmasına katkıda bulunmakta ve öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki etmektedir.

- “Okul kültürüne, kurallara alıştıkları için okuma yazma sürecine daha hızlı başladım.” (K50)
- “Okul kültürüne uyuma sağladığı gibi sesleri, rakamları tanımada da kolaylık sağlıyor.” (K131)

Sağlıklı iletişim kurma becerisi de okul öncesi eğitimin sosyal gelişim üzerindeki katkılarından biridir. Katılımcılar, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve öğretmenleriyle daha rahat iletişim kurabildiklerini gözlemlemektedir. Türkçeyi konuşabilen ve temel ifadeleri öğrenmiş öğrenciler, sınıf ortamında daha aktif olmakta ve iletişim becerileri gelişmiş olarak okula başlamaktadır.

- “Sosyalleşme ve okul kültürüne uyum anlamında katkı sağlamakta, söyleneni anlayan öğrenci daha dikkatli dersi dinlemekte ve daha hızlı öğrenmekte.” (K150)

Katılımcılar, okul öncesi eğitimin öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinde de etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu eğitim sayesinde öğrenciler, arkadaşlarıyla oyun kurma ve oyun oynama becerisi geliştirmekte, sosyal etkileşimlerde daha başarılı olmaktadır. Sosyal uyum sağlayan öğrenciler, sınıf ortamında kendilerini daha rahat hissetmekte ve arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerde daha pozitif bir tutum sergilemektedir.

- “Okul öncesi eğitim alan öğrenci her anlamda olumlu etkilenmiş olarak gelmektedir. Şarkılara eşlik edebiliyor, kendisini biraz daha rahat ifade edebiliyor. Arkadaşlarıyla oyun kurabiliyor, oynayabiliyor.” (K165)
- “Okul öncesi eğitim okul disiplini kazanmasında , arkadaşları ile belirli bir süre sınıf içinde kalması gerektiğini ...vb bir çok okul kurallarını bilerek geliyorlar. Okuma yazma süreci kolaylaşıyor.” (K172)

Ayrıca okul öncesi eğitimin sağladığı sosyal gelişim olanakları, öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarını artırmaktadır. Okul öncesi eğitimde öğrendikleri şarkılara eşlik edebilme, etkinliklere katılabilme gibi beceriler, öğrencilerin okula daha yüksek bir hazırbulunuşluk ve istekle başlamalarını sağlamaktadır. Bu kazanımlar, öğrencilerin okuma yazma sürecine de daha hızlı adapte olmalarına katkıda bulunmaktadır.

4.2.1.5. Bilişsel Gelişim

Katılımcılar, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler, eğitim sürecinde daha güçlü bilişsel yetilerle kendilerini gösterebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin problem çözme becerilerini artıran bir olgu olarak da değerlendirilmiş, öğrenme sürecini kısalttığı belirtilmiştir.

- “Okul öncesi eğitim alan öğrenciler sınıfa daha çabuk uyum sağlıyor ve öğrenme süreleri daha hızlı okuyor.” (K2)

- “Okul öncesi eğitim alan öğrencilerimin Türkçesi daha iyi. İletişim problemleri daha az oluyor. Bu da okumayı öğrenmelerine katkı sağlıyor. Verdiğim direktifleri anlayıp uygulayabiliyorlar. Sesleri tanıyabiliyor, birleştirebiliyorlar.” (K8)
- “Türkçe’ye daha aşina olmaları, parmak kaslarının gelişmesi, bazı seslere farkındalıklarının artması hep olumlu etkiledi. Okuduğunu anlayabildi. Kendini ifade edip, anlamadığı zaman bana dönüt verebildi. Ders araç gereçleri kullanmayı biliyordu.” (K36)

Bu bulguyu destekler nitelikteki diğer bulgularda ise öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi alan Suriyeli mülteci çocukların daha kolay dönüt verdiğiine işaret ettiği görülmektedir. Böylece verilen direktiflerin daha kolay anlaşılması ve problem çözme kapasitesinin gelişmesinin yanı sıra öğrencilerin öz farkındalığının da bu bağlamda gelişmeye başladığı ve kendilerini daha kolay ifade edebildikleri söylenebilmektedir.

4.2.1.6. Sorumluluk

Katılımcıların ifadeleri çerçevesinde, okul öncesi eğitim almış Suriyeli mülteci öğrencilerin, ders araç-gereçlerini doğru ve düzenli bir şekilde kullanma konusunda belirgin bir avantaja sahip olduğu söylenebilmektedir. Türkçeye daha aşina olmaları ve dil becerilerinin gelişmiş olması, öğrencilerin öğretmenlerinin yönlendirmelerini anlamasını kolaylaştırmakta, böylece ders araçlarını bilinçli ve düzenli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklere daha etkin katılım göstermelerine yardımcı olmaktadır.

- “Okul öncesi eğitimi alan öğrenci öncelikli olarak ders araç gereçlerini getiriyor. Bunları daha özenli ve düzenli kullanıyor. Türkçeleri gelişmiş olduğu için okuduğunu ya da benim anlattığım anlaması daha kolay oluyor. Sesleri tanıtmayı daha kolay oluyor.” (K134)
- “Genel olarak okul ve sınıf kurallarına uyma, ders araç ve gereçlerini getirme, derste defterini kitabını çıkarıp etkinliğe katılma, ödev yapma konusunda katkı sağladığını ve bu davranışları yapan öğrencinin de okumayı öğrenebildiğini düşünüyorum.” (K152)
- “Okuma yazmaya hazır bulunuşlukları,ödev yapmaları ,etkinlikleri tamamlamadan olumlu etkilemiştir.” (K168)

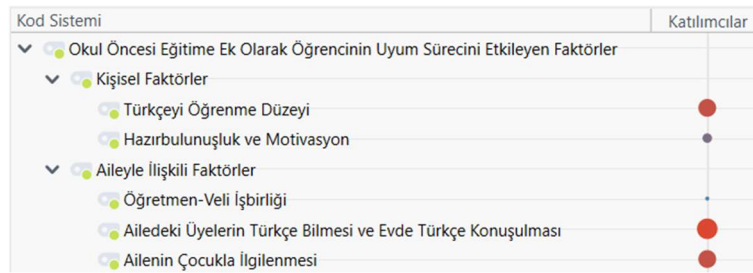
Okul öncesi eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisi, ders araç-gereçlerini eksiksiz olarak getirme sorumluluğunda da kendini göstermektedir. Katılımcılar, bu eğitimi almış öğrencilerin

araç-gereçlerini düzenli olarak getirdiklerini ve bunları dikkatle kullandıklarını gözlemlemiştir. Eğitim sayesinde Türkçeye hâkimiyet kazanan öğrenciler, öğretmenlerinin yönergelerini daha kolay anladıkları için sınıf kurallarına uyum sağlama ve araç-gereç kullanımı konusunda da olumlu bir gelişim göstermektedir.

Okul öncesi eğitimin, öğrencilerin genel olarak sorumluluk bilincini artırarak ders materyallerine karşı daha özenli davranmalarını sağladığı anlaşılmaktadır. Bu eğitim, öğrencilerin araç-gereçlerini düzenli ve eksiksiz bir şekilde kullanmalarına katkı sağlamakta, bu beceri ise onların akademik başarılarına etki etmektedir. Öğrencilerin ödev yapma alışkanlıklarının gelişimi de bu sorumluluk bilincinin bir parçası olarak öne çıkmakta, dolayısıyla eğitim sürecine katkı sağlamaktadır.

4.2.1. Okul Öncesi Eğitime Ek Faktörler

“Okul Öncesi Eğitime Ek Olarak Suriyeli Öğrencilerin Uyum Sürecini Etkileyen Faktörler” teması, öğrencilerin uyum süreçlerini etkileyen temel faktörleri içermekte olup, “Kişisel Faktörler” ve “Aileyle İlişkili Faktörler” olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Kişisel faktörler kapsamında öğrencilerin Türkçeyi öğrenme düzeyi ile hazırbulunuşluk ve motivasyon durumları ele alınırken; aileyle ilişkili faktörler kapsamında ise öğretmen-veli iş birliği, aile üyelerinin Türkçe bilme durumu ve evde Türkçe konuşulması gibi unsurlar yer almaktadır (Şekil 4.2)



Şekil 4.2. Okul öncesi eğitime ek olarak öğrencinin uyum sürecini etkileyen faktörler temasının ağırlık grafiği

Frekans verileri doğrultusunda, bu temada kategoriler arasında farklı ağırlıklar gözlenmiştir. En yüksek frekans, “Ailedeki Üyelerin Türkçe Bilmesi ve Evde Türkçe Konuşulması” kodunda (28) görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin uyum sürecinde aile içi dil yeterliliğinin kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencinin Türkçeyi öğrenme düzeyi (22) ve hazırbulunuşluk ile motivasyon (8) gibi kişisel faktörler ise uyum sürecinde önemli diğer belirleyiciler olarak öne çıkmaktadır. Aileyle ilişkili faktörlerden öğretmen-veli iş birliğine yapılan atıf (1) ise bu faktörün daha düşük bir etkiye sahip olduğunu işaret etmektedir.

4.2.2.1. Kişisel Faktörler

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, öğrencinin Türkçeyi öğrenme düzeyinin, uyum sürecini doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Türkçe bilmeyen öğrencilerin arkadaş edinmede, ders araç gereçlerini doğru kullanmada ve sınıf düzenine uyum sağlamakta zorlandıkları belirtilmiştir. Öğrencinin okula uyum sağlamasında Türkçe bilgisi, temel bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

- “Arkadaş edinmede, okul kurallarına uymada, ders araç gereçlerini koruma ve kullanmada, becerilerini geliştirmede geç kaldıkları için sınıf düzenine uymada ve takip etme de zorlanıyorlar. En büyük etken ailenin ve çocuğun Türkçe bilmemesidir.” (K103)
- “Bence önce Türkçe bilmeleri gerekir. Çocuk Türkçe öğrenmemişse okul öncesinde bir faydası olmadığı görüldü.” (K120)
- “Yaş seviyelere uygun olduğu sürece ve öğrenci Türkçe biliyorsa süreç diğer öğrencilerle aynı derecede işliyor.” (K125)

Dil öğrenme düzeyinin düşük olması, öğrencilerin hazırbulunuşluk ve motivasyon seviyelerini olumsuz etkilemektedir. Türkçe bilmeyen öğrenciler, öğretmenin yönlendirmelerini anlamakta güçlük çekmekte ve bu durum, öğrenme sürecine olan ilgiyi azaltmaktadır. Dil eksikliği, öğrencilerin öğrenme sürecine olan bağlılığını zayıflatmaktadır.

Katılımcılar, öğrencinin dil öğrenme seviyesinin yanı sıra hazırbulunuşluk ve motivasyonun da etkili olduğunu vurgulamaktadır. Dil yeterliliği olmayan öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşük olduğu, katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Dil engeli, öğrenme sürecine yönelik hazırbulunuşluk düzeyini düşürmektedir.

- “Dil eğitimi çok eksik olduğu için okuma öğrenmelerine pek katkısı olmuyor. Çocuk dediğimi anlayamıyor okumayı nasıl öğrensin.” (K145)
- “Dil problemi en büyük sorun. Motivasyon problemi. Hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması. İnce motor becerilerinin zayıf olması.” (K153)
- “Türkçe öğrenmeden okula gelmemesi taraftarıyım. Sınıf içinde sorunlar yaratıyor. Dersle ilgisi yapısı yok, başkalarını rahatsız ediyor.” (K163)

Öğrencilerin motivasyon eksikliği ve hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, uyum süreçlerini güçleştirmektedir. Dil yetersizliği, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini azaltarak

okul öncesi eğitimin etkinliğini sınırlamaktadır. Dil becerileri yetersiz olan öğrenciler, öğrenme sürecinde sınırlı ilerleme kaydetmektedir.

Buna ek olarak, dil öğrenme düzeyinin düşük olması, sınıf içinde çeşitli uyum sorunlarına neden olmaktadır. Türkçeyi yeterince öğrenemeyen öğrenciler, sınıf ortamında derse olan ilgilerini kaybetmekte ve motivasyon sorunu yaşamaktadır. Türkçe bilgisi olmayan öğrencilerin uyum sürecinde daha fazla zorluk yaşadığı belirtilmektedir.

4.2.2.2. Aileyle İlişkili Faktörler

Katılımcı ifadeleri, ailede Türkçe bilen bireylerin varlığının öğrencinin uyum sürecine olumlu bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Türkçe bilmeyen aile üyeleri, öğrencinin okuldaki öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Evde aile bireyleri arasında Türkçe konuşulmaması, çocuğun dil becerilerini sınırlamakta ve bu durum, öğrencinin okuma-yazma öğrenme sürecinde çeşitli zorluklar yaşamasına neden olmaktadır.

- “Ailede okur yazar olmadığı için zorlanıyorlar” (K27)
- “Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler diğerlerine göre daha ileri seviyededir. Sadece tek dezavantaj olarak annelerin Türkçe bilmemesi, çocuğu olumsuz etkiliyor” (K22)
- “Ailede anne, baba okuma yazma hatta Türkçe bilmediği için çocuklara yeterli desteği sağlayamıyor.” (K57)

Ailede eğitilmiş bireylerin bulunmasının, öğrencilerin okuma-yazma sürecine uyum sağlama hızını artırdığı ifade edilmektedir. Aile üyelerinin eğitime olan ilgisi ve çocukla Türkçe üzerinden iletişim kurabilme becerisi, öğrencinin akademik gelişimine katkı sağlamaktadır. Türkçe konuşulan bir ev ortamında büyüyen öğrenciler, daha hızlı bir gelişim göstermektedir.

- “Ben aslında zorlandıklarını düşünmüyorum. Türkçeyi de evde öğrenip geldiyse zorlanmıyorlar” (K38)
- “Fakat okuduğunu anlamakta, anlatmakta, sorulan soruları cevaplamakta zorlanıyorlar. Ailedeki eğitilmiş bireylerin bunu etkilediğini düşünüyorum. öğrenci ile ilgilenmeleri katkı sağlıyor” (K47)
- “Okuma ve yazmaya geçiş hızları daha iyi olduğunu gözlemledim. Bu durum ailenin ilgisine ve gittiği okul öncesi sınıfın eğitim seviyesine göre değişebiliyor. Okul öncesi sınıfında okuma ve yazma etkinlikleri çok yapılmışsa bu öğrencilerin okuma yazmaya geçiş hızını olumlu etkiliyor” (K42)

Öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlardan biri de öğretmen ve veli işbirliğinin sağlanamamasıdır. Özellikle aile ile sınırlı iletişim kurulması, öğretmenlerin desteğini kısıtlamakta ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada zorluk yaratmaktadır. Bu bağlamda, ebeveyni Türkçe bilmeyen çocukların okul yaşantısına uyum sağlamakta zorlandıkları görülmektedir.

- “Türkçe bilmemeleri iletişim sorununu oluşturmuştur. Ailelerle kısıtlı iletişim çalışmaları zorlaştırıyor. Bu öğrencilere Türkçe konuşma ve anlama dersleri verilmelidir” (K56)
- “Ailede anne, baba okuma yazma hatta Türkçe bilmediği için çocuklara yeterli desteği sağlayamıyor.” (K57)
- “Hayır olmuyor. Çünkü ailede anne okuma yazma hatta Türkçe bilmediği için ve ilgi olmadığı için okuma yazmaya en son geçmiş ya da geçememiştir” (K58)

Evde Türkçe okuma ve yazmayı bilen bir bireyin bulunmaması, öğrencilerin okuma-yazma öğrenim sürecini zorlaştırmaktadır. Pekçok ailede ebeveynlerin Türkçe okuryazar olmaması nedeniyle öğrenciler okul dışında yeterli desteği alamamaktadır. Bu durum, evde Türkçe konuşulan ortam eksikliğinin de etkisi ile öğrencilerin akademik becerilerinde geri kalmalarına yol açmaktadır.

Ailede Türkçe bilmeyen bireylerin bulunması, öğrencinin okul yaşantısına uyumunu zorlaştırmakta ve dil gelişimini olumsuz etkilemektedir. Ailelerin eğitim ve öğretim sürecine yeterince ilgi göstermemesi, öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine ve okuma-yazma öğrenme sürecinde geri kalmalarına neden olmaktadır. Aile desteği sağlanmadığında, çocukların motivasyonu düşmekte ve eğitim sürecindeki ilerleme hızları olumsuz yönde etkilenmektedir.

4.2.3. Okul Öncesi Eğitimi Almış Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler

“Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Suriyeli Mülteci Çocukların Karşılaştıkları Güçlükler” teması, mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları çeşitli zorlukları ve bu zorlukların eğitim başarılarına etkisini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Bu tema, çocukların okuma-yazma sürecindeki yaşadıkları aksaklıkları, dil ile ilgili yaşadıkları güçlükleri, sosyal uyum problemlerini, bilişsel zorlukları ve eğitime uyum sorunlarını içermektedir. Her bir kategori, öğrencilerin eğitimde karşılaştığı spesifik güçlükleri kodlar üzerinden detaylandırmaktadır (Şekil 4.3).



Şekil 4.3. Okul öncesi eğitim almış olan Suriyeli mülteci öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler

“Okuma-Yazmayı Öğrenme Sürecinde Aksaklıkların Yaşanması” kategorisi altında öğrencilerin okuma hızında yaşadıkları yavaşlık (10), defter düzenini sağlama eksiklikleri (7), yazımda noktalamayı öğrenememe (2), kelime aralarında boşluk bırakmama (3), harfleri yazmada zorlanma (6) ve yazılış yönünü öğrenmede karşılaşılan güçlükler (7) gibi akademik engeller yer almaktadır. Bu kodlar, öğrencilerin okuma-yazma sürecinde temel yazılı becerilerde çeşitli eksiklikler yaşadığını göstermektedir.

“Dil ile İlgili Güçlükler” kategorisi, öğrencilerin ses tanımadaki güçlükler (11), telaffuz sorunları (5) ve anlamada karşılaştıkları problemler (12) aracılığıyla dil gelişiminde yaşanan eksiklikleri ortaya koymaktadır. Dil anlama ve tanıma gibi becerilerde yaşanan bu zorluklar, öğrencilerin sınıf içi iletişimde ve akademik performansta geride kalmasına neden olmaktadır.

“Toplumsal Uyum Problemleri” kategorisi, özellikle arkadaş edinme sürecinde yaşanan güçlükler (2) ve okul kurallarına uyum sağlayamama (1) aracılığıyla öğrencilerin sosyal çevreye uyum sağlamada yaşadığı engellere işaret etmektedir. Dil ve kültürel uyum problemlerinin sosyal etkileşimleri sınırladığı ve öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde geri kalmasına yol açtığı gözlemlenmiştir. Tüm bu kategoriler, mülteci öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların eğitim süreçlerinde nasıl engeller oluşturduğunu kapsamlı bir şekilde sunmaktadır.

4.2.3.1. Okuma-Yazmayı Öğrenme Sürecinde Aksaklıkların Yaşanması

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, Suriyeli mülteci öğrencilerin okuma hızı konusunda belirgin olarak zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Dil engeli nedeniyle bu öğrenciler, sesleri ayırt etmekte zorlanmakta, okumayı öğrenme süreci yavaş ilerlemektedir. Bu dil engeli, öğrencilerin okuma hızını düşürmekte ve okuma sürecinde akıcılığı

sağlayamamalarına neden olmaktadır. Arap alfabesinde olmayan harflerin tanınmasında yaşanan karışıklıklar da okuma hızındaki düşüklüğe neden olmaktadır.

- “Dil sorunundan dolayı okuma yazmayı öğrenemediler.” (K43)
- “Tüm çabalara rağmen okumaya geçemediler.” (K19)
- “Evet Türkçe’yi tam ve doğru anlayamadıkları için okuma, okuduğunu anlama ve yazmaya geçiş sürecinde sıkıntı yaşıyorlar.” (K113)

Eğitimde yaşanan bir diğer zorluk, defter düzeninin istenen seviyede olmamasıdır. Katılımcılar, öğrencilerin satır çizgilerine dikkat etmediklerini ve yazı düzeninde tutarsızlıklar sergilediklerini ifade etmektedir. Bu eksiklikler, yazı estetiğini olumsuz etkileyerek öğrencilerin düzenli yazı yazma becerisini geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Defter düzenine uyum sağlayamayan öğrenciler, sınıf içinde yazılı etkinliklere adapte olmakta da güçlük çekmektedir.

- “Öğrenci Yazı yazarken satır çizgisine dikkat etmiyor. Kelimeler arasında boşluk bırakmıyor. Dikte yaparken anlamını bildiği kelimeyi yazıyor ama anlamını bilmiyorsa kelimeyi duyduğu gibi yazmaya çalışıyor ve kelime yazımı çok hatalı oluyor.” (K55)
- “Harfin yazılış yönüne katkısı olmuyor. Bunun yanında öğrenci okuma yazmayı öğrendikten sonra kelimeler arasında boşluk bırakma, noktalama işaretleri konusunda sorun yaşadım. Boşluk bırakma sorununun Arapçada olmadığı için yaşadığımı düşünüyorum. Noktalama da soyut kalıyor.” (K80)
- “Harflerin yazılış yönünde Suriyeli öğrencilerin neredeyse tamamı hata yapıyor.” (K81)

Kelimeler arasında boşluk bırakmama sorunu, Arapça dil yapısının bir etkisi olarak belirtilmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin dikte çalışmaları sırasında kelimeler arasında boşluk bırakmadıklarını ve kelimeleri bitişik yazdıklarını gözlemlemektedir. Bu alışkanlık, öğrencilerin Türkçede doğru yazım kurallarını uygulamalarını zorlaştırmakta ve yazının anlaşılabilirliğini azaltmaktadır. Boşluk bırakma sorunu, öğrencilerin okuma-yazma sürecinde uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır.

Noktalama işaretlerini öğrenememe, öğrencilerin yazılı iletişimde eksiklikler yaşamasına yol açmaktadır. Katılımcılara göre; soyut bir kavram olan noktalama işaretlerini anlamlandırmakta zorluk yaşayan öğrenciler, yazılarında nokta ve virgül gibi işaretleri kullanmaktan kaçınmaktadır. Bu durum, öğrencilerin cümle yapısını ve anlamı doğru şekilde yansıtmalarını engellemekte ve yazılı ifade becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Harfleri yazma konusunda da öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaştığı belirtilmektedir. Harflerin yazılış yönünü öğrenemeyen öğrenciler, yazma sürecinde hatalar yapmakta ve yanlış yönlerde çizgiler oluşturmaktadır. Katılımcılar, harflerin yazılış yönüne dikkat edilmediğini ve öğrencilerin bu konuda eksiklik yaşadığını gözlemlemektedir. Bu durum, öğrencilerin yazı yazma sürecinde daha fazla çaba sarf etmelerini gerektirmekte ve yazım hızını yavaşlatmaktadır.

- “Ancak harflerin yazılış yönüne, defter düzenine hiçbir katkı sağlamamaktadır. Dikte konusunda hiç katkısı yoktur. Yazmayı öğrense bile çocuğun karşısında anlamını bilmediği bir kelime çıktığında dikte yapamıyor, yazamıyor ya da eksik, yanlış yazıyor.” (K112)
- “Suriyeli öğrencilerde harflerin yazılış yönünü kavratmada ve uygulamada başarılı olamıyorum. Güzel yazabiliyorlar ama aşağıdan yukarıya yapıyorlar çizgileri düzeltmiyorlar. Anasınıfında üzerinde duruluyor mu bilgim yok.” (K152)

Yazılış yönünü öğrenmede güçlük çeken öğrenciler, harfleri doğru bir şekilde oluşturmada zorluk yaşamaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin yazıyı aşağıdan yukarıya ve sağdan sola doğru yazmaya çalıştıklarını ve yazılış yönüne uyum sağlamakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Yazılış yönü eksikliği, öğrencilerin yazılarını standartlara uygun bir şekilde oluşturmalarını engellemekte ve yazma becerilerini sınırlamaktadır.

- “Ancak harflerin yazılış yönüne, defter düzenine hiçbir katkı sağlamamaktadır. Dikte konusunda hiç katkısı yoktur. Yazmayı öğrense bile çocuğun karşısında anlamını bilmediği bir kelime çıktığında dikte yapamıyor, yazamıyor ya da eksik, yanlış yazıyor.” (K112)

Katılımcıların gözlemlerine göre, dil yeterliliği düşük olan öğrenciler, anlamını bilmedikleri kelimeleri yazarken hatalar yapmaktadır. Dikte sırasında anlamını kavrayamadıkları kelimeleri duydukları gibi yazan öğrenciler, bu kelimelerde eksik ya da yanlış yazımlar sergilemektedir. Bu durum, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde eksikliklere yol açmakta ve doğru yazım alışkanlıklarını kazanmakta güçlük çekmelerine neden olmaktadır.

Öğrenme sürecinde yaşanan dil kaynaklı aksaklıklar, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Türkçeyi anlamakta güçlük çeken öğrenciler, verilen yönergeleri takip etmekte zorlanmakta ve öğrenme süreçlerinde yavaş ilerlemektedir.

Dil eksikliği, öğrencilerin okuma ve yazma hızını düşürmekte ve eğitim sürecindeki uyumlarını zorlaştırmaktadır.

4.2.3.2. Dille İlgili Güçlükler

Katılımcı görüşlerine göre, Suriyeli mülteci öğrenciler Türkçedeki bazı sesleri tanıma ve ayırt etme konusunda zorluk yaşamaktadır. “e-i”, “b-d” vb. sesleri ayırt etmek öğrenciler için zorlu bir süreç haline gelmiştir. Bu sesler arasındaki farklılıkları anlamak, Türkçeye yeni başlayan bu öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri açısından zaman almakta ve ek bir çalışma gerektirmektedir.

- “Sesleri tanımada hazır bulunuşlukları daha iyi. Sesleri ayırt etme konusunda zorlandıkları noktalar oluyor. Özellikle o-ö / u-ü / c - ç / b-d harfleri çok karışıyor. Bu harflerin iyice kavranması için çok zaman harcıyoruz.” (K6)
- “Seslere Aşına oldukları için tanımaları daha kolay oluyor. Ancak bazı harflerin çok karıştığını söyleyebilirim. Özellikle noktası olan ve olmayan sesli harfler (o-ö/u-ü vb). Anaokulunda Türkçelerinin gelişmesi de bu sürece destek oluyor.” (K80)
- “Ancak Türkçesi bir noktada eksik kaldığı için uzun kelimeleri okuyup dikte yaparken çok hata yapıyor. Kendine anlamlı gelen kelimeleri kolay okuyup yazıyor.” (K8)

Telaffuzla ilgili yaşanan güçlükler, öğrencilerin doğru yazım becerilerini edinmelerini de engellemektedir. Katılımcılar, öğrencilerin birçok Türkçe sesi doğru bir şekilde telaffuz edemediklerini ve bunun sonucunda kelimeleri yanlış yazdıklarını ifade etmektedir. Uzun ve karmaşık kelimelerdeki telaffuz sorunları, özellikle dikte sırasında öğrencilerin hatalı yazımlar yapmalarına yol açmaktadır ve bu durum, dil becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır.

- “Söylediğim kelime uzunsa genel olarak hataları çıkıyor. Kelimeyi yanlış telaffuz ettikleri için yanlış yazıyorlar.” (K14)

Dil anlama konusunda da öğrencilerin çeşitli engellerle karşılaştığı belirtilmektedir. Katılımcılara göre, öğrenciler uzun veya karmaşık kelimeleri anlama ve bu kelimelerle anlamlı bir bağ kurma konusunda sıkıntı çekmektedir. Okuma sırasında anlamını bilmedikleri kelimeleri duydukları gibi yazmaya çalışan öğrenciler, bu sebeple sık sık yazım hataları yapmaktadır. Bu durum, dil anlama becerilerindeki eksikliklerin okuma-yazma süreçlerine yansıdığını göstermektedir.

- “Dikte yaparken de anladıkları şekliyle kelimeyi yazmaya çalışıyorlar ancak anlamını bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında büyük oranda hata yapıyorlar.” (K40)
- “Dikte yaparken anlamını bildiği kelimeyi yazıyor ama anlamını bilmiyorsa kelimeyi duyduğu gibi yazmaya çalışıyor ve kelime yazımı çok hatalı oluyor.” (K55)
- “Evde çalışmalarına destek olunmadığı için diğer öğrencilere nazaran daha yavaş ilerleme kaydetmektedirler. Ayrıca evde Türkçe konuşulmaması en büyük sorun.” (K39)

Öğrencilerin evde Türkçe desteği almamaları, dil gelişimlerini sınıf dışında sürdürebilmelerini zorlaştırmaktadır. Katılımcılar, evde Türkçe konuşulmayan bu öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini pekiştirme şanslarının kısıtlı olduğunu belirtmektedir. Sınıf dışındaki dil desteğinin eksikliği, öğrencilerin sesleri tanıma ve ayırt etme konusundaki gelişimlerini sınırlamakta ve öğrenme sürecini yavaşlatmaktadır.

Sesleri doğru bir şekilde tanıyamama, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını da olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların gözlemlerine göre, Türkçe sesleri tanıyıp ayırt edemeyen öğrenciler, ders içeriklerini anlamakta zorlanmakta ve derslere uyum sağlama konusunda geri kalmaktadır. Türkçede kullanılan bazı seslerin Arap alfabesinde karşılık bulunmaması, öğrencilerin bu seslere aşinalık kazanma sürecini zorlaştırmakta ve eğitime adaptasyonlarını olumsuz etkilemektedir.

- “Okul öncesi eğitim alan öğrenci sesi tanıma sürecini daha kolay atlattığı için okul öncesi eğitim alsın ya da almasın bu öğrencilerde hep sesi ayırt etme problemi ile karşılaşırız. Özellikle Arap alfabesinde olmayan sesler çok karışıyor. Okuma sürecinde öğrenci bildiği kelimeyi daha kolay okuyor. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin Türkçesi de çok kötü oluyor. Bildiğin kelime sayısı çok kısıtlı olduğu için dersi anlaması daha çok zor. Mesela başımda ortasında sonunda kelimelerinin anlamları bile neredeyse bir ay aldı.” (K55)

Türkçeye hakim olamayan öğrenciler için sesleri ayırt etme süreci oldukça karmaşık hale gelmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin Türkçedeki sesleri tanıyabilmeleri için yoğun çaba sarf edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle sınıfta kullanılan belirli kelimelerin anlamlarını bilmeyen öğrenciler, bunları doğru telaffuz edememekte ve yanlış yazmaktadır. Bu zorluklar, öğrencilerin Türkçe diline hakimiyet kazanma sürecini önemli ölçüde uzatmaktadır.

4.2.3.3. Toplumsal Uyum Problemleri

Suriyeli mülteci öğrencilerin toplumsal uyum sürecinde önemli zorluklarla karşılaştığı katılımcı ifadelerinde sıklıkla vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitimin bu uyuma katkısı olsa bile, öğrencilerin sınıf ortamına tam anlamıyla adapte olmaları konusunda bazı sorunlar yaşanabilmektedir.

- “Uyum da problemlili, okuma yazma da problemlili. Aile Türkçe öğrenmesi açısından desteklerse o zaman ilerleme oluyor. Aile Türkçe'ye önem vermezse ne anasını ne de okuldaki 1. sınıf eğitimi hep yarım kalıyor.” (K83)
- “Aile ilgisi ve dil problemi çözülmüş çocuklar daha hızlı ilerliyor.” (K60)

Arkadaş edinme sürecindeki temel engellerden biri, ailelerin çocukların dil öğrenme sürecine katkıda bulunamamasıdır. Katılımcılar, aile desteğinin eksik olduğu durumlarda, öğrencilerin sınıf içi iletişimde daha fazla zorlandığını ifade etmektedir. Aile desteğindeki yetersizlik, öğrencilerin yalnızca dil gelişimini değil, sosyal çevreyle uyum sağlamalarını da olumsuz etkilemektedir.

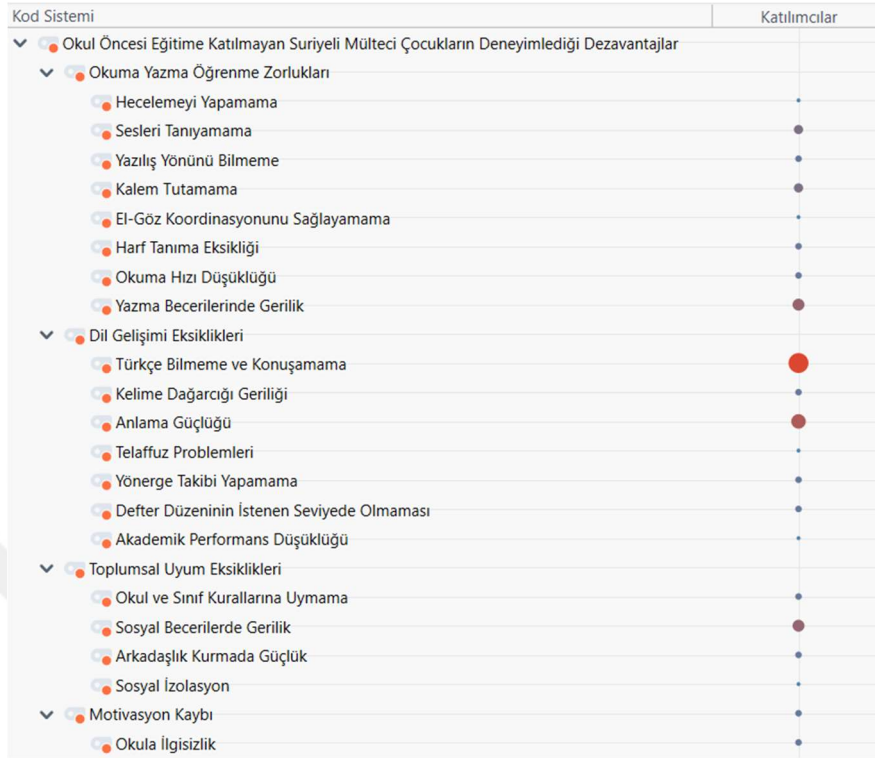
Ailelerin Türkçe konusundaki düşük ilgisi, öğrencilerin sosyal çevrelerinde kendilerini ifade etme becerilerini kısıtlamaktadır. Türkçeye yeterince hakim olamayan öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla etkinliklere katılma veya oyun oynama gibi sosyal faaliyetlerde daha pasif kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin arkadaş edinme sürecinde kendilerini geri planda hissetmelerine yol açmakta ve sosyal ilişkilerinde sınırlayıcı bir etki yaratmaktadır.

Toplumsal uyum için aile desteğinin kritik bir rol oynadığını belirten katılımcılar, yalnızca okul öncesi eğitimin yeterli olmadığını ifade etmektedir. Türkçeyi yeterince öğrenemeyen öğrenciler, sınıf ortamında kendilerini ifade etmekte güçlük çekmekte ve bu da arkadaş edinme sürecinde engeller oluşturmaktadır. Ailelerin çocukların dil gelişimine yönelik katkıları, sosyal uyum sürecini hızlandırmakta; bu desteğin eksikliği ise öğrencilerin uyum sürecini zorlaştırmaktadır.

4.2.4. Okul Öncesi Eğitimi Almamış Öğrencilerin Dezavantajları

“Okul Öncesi Eğitimi Almayan Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Dezavantajları” teması, bu öğrencilerin ilköğretim birinci sınıfta, okuma yazma öğrenme sürecinde tecrübe ettikleri zorlukları detaylandırmaktadır. Bu tema beş ana kategoriden oluşmaktadır: okuma yazma öğrenme zorlukları, dil gelişimi eksiklikleri, toplumsal uyum eksiklikleri, eğitimde başarı eksiklikleri ve motivasyon kaybı. Her bir kategori öğrencilerin yaşadığı özgül güçlükleri

belirleyen kodlarla yapılandırılmıştır. Bu tema altında, öğrencilerin okula uyum sağlamada karşılaştıkları güçlükler sistematik olarak ele alınmaktadır (Şekil 4.4).



Şekil 4.4. Okul öncesi eğitime katılmayan Suriyeli mülteci çocukların deneyimlediği dezavantajlar

“Okuma Yazma Öğrenme Zorlukları” kategorisinde, heceleme yapamama (6), sesleri tanıyamama (20), yazılış yönünü bilmeme (8), kalem tutamama (18), el-göz koordinasyonundaki eksiklikler (4), harf tanıma eksikliği (9), okuma hızı düşüklüğü (14), defter düzenini sağlayamama(2) ve yazma becerilerindeki gerilikler (29) gibi okuma yazmaya dair birçok temel eksiklik göze çarpmaktadır. Özellikle yazma becerilerindeki gerilik ve sesleri tanıyamama gibi kodların yüksek frekansları, okuma yazma süreçlerinde bu temel becerilerin eksikliğinin mülteci çocuklar için ciddi bir engel teşkil ettiğini göstermektedir.

“Dil Gelişimi Eksiklikleri” kategorisi, öğrencilerin Türkçe bilmemesi ve konuşamaması (57), kelime dağarcığındaki yetersizlik (15), anlama güçlüğü (35), telaffuz problemleri (5), yönerge takibi yapamama (8) ve akademik performans düşüklüğü (3) dil becerilerinde yaşadıkları sınırlamaları içermektedir. Bu kategoride Türkçe konuşma ve anlamaya dair yaşanan eksikliklerin yüksek frekanslarla öne çıkması, okul öncesi eğitimin dil gelişimi üzerindeki önemini vurgulamakta ve eğitime katılmamış öğrencilerin dil açısından ciddi bir dezavantajla karşı karşıya kaldığını ortaya koymaktadır.

“Toplumsal Uyum Eksiklikleri” kategorisinde, öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyum sağlamada (17), sosyal becerilerde (38), arkadaşlık kurmada (13) ve sosyal izolasyon (5) konularında sıkıntı yaşadıkları ifade edilmektedir. Sosyal beceri gerilikleri ve uyum eksikliklerinin öğrencilerin toplumsal etkileşimlerini sınırladığı ve sınıf içindeki sosyalleşmelerini güçleştirdiği gözlemlenmektedir.

Bunun yanında “Motivasyon Kaybı” kategorisi altındaki “Okula İlgisizlik” kodu (8), öğrencilerin okula karşı olan ilgisizliklerinin motivasyon eksikliği ile sonuçlandığını göstermektedir. Bu eksiklik, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılım sağlamalarını güçleştirmekte ve akademik ilerlemelerini sınırlamaktadır.

4.2.4.1. Okuma-Yazma Öğrenme Zorlukları

Katılımcılar, okul öncesi eğitim almamış Suriyeli mülteci öğrencilerin okuma yazma sürecinde ciddi zorluklarla karşılaştığını ifade etmektedir. Bu öğrencilerin dil becerilerindeki eksiklikler, sesi tanıma sürecini zorlaştırmakta ve sesleri birleştirip hece oluşturamama gibi temel engeller oluşturmaktadır. Özellikle bazı Türkçe seslerin Arapçada karşılığı olmaması, öğrencilerin sesleri ayırt etmesini ve doğru kullanmasını güçleştirmektedir.

- “Bazı sesleri çıkaramama sorunu (ü-ö).” (K10)
- “Harflerin tanıma, harfleri seslendirme, harfleri birleştirip kelime oluşturma, doğru kalem tutma, düzgün ve okunaklı yazma, okuduğunu anlama sorunları yaşandı.” (K11)
- “Kalem tutma becerisi, defter ve yazı yönü, yönergeleri anlama ve uygulama, harflerin seslendirilmesi, ünlü harflerin karıştırılması. Okuma hızının yavaş olması. Okuduğunu anlamaması ve anlatamaması.” (K50)

Sesleri tanımada yaşanan güçlükler, öğrencilerin okuma hızında da belirgin bir düşüşe yol açmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin sesleri doğru şekilde birleştirip kelimeleri anlamlandırmada zorlandığını belirtmektedir. Bu durum, okuma hızlarını olumsuz etkileyerek öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini yavaşlatmaktadır. Ayrıca, anlamadıkları kelimelerle karşılaştıklarında sık sık geri dönüş yapmaları gerekmekte, bu da okuma sürecini kesintiye uğratmaktadır.

- “Gitmeyen öğrenciler Sesleri ayırt etme de çok zorlanıyorlar. Kalem tutmada ilk etapta çok zorlandılar.” (K30)
- “Dilimizi anlama, kendisinde ifade edebilme, verilen sesleri ve kelimeleri anlama çalışmalarını yapamıyorlar.” (K32)

- “İletişim kurma, okul kuralları, veli aile birliği çalışmaları, sosyal etkinlikler, okuma yazma çalışmaları vb. diyebiliriz. Ses öğretiminde, verilen seslerin hece oluşturulmasında evde desteklenmediği için çalışmalar okulda kalıyor. Elde var sıfır. Biz böyle uğraşyoruz tabii, ama; büyüklerimiz daha iyi bilirler.” (K18)

Yazılış yönünü bilmemek, öğrencilerin yazılı ifadelerinde tutarsızlık yaratmakta ve yazı düzenlerini bozmaktadır. Arapçanın sağdan sola yazılması, Türkçede soldan sağa yazılan cümle yapısı ile çeliştiği için öğrenciler sürekli karışıklık yaşamaktadır. Bazı velilerin de çocuklarına evde sağdan sola doğru okumayı öğretmeye çalışmaları, bu uyum sürecinde öğrencileri daha fazla zorlamakta ve öğrenme sürecini karmaşık hale getirmektedir.

- “Defter düzeni neredeyse hiç yok. Satır çizgisini kullanmıyor. Sağdan yazmaya başlamaya çalışıyor, harf yönleri hep yanlış.” (K36)
- “Parmak kasları gelişmeyenler yazı yazmada ve defter düzeninde çok zorlandılar. Kelime hazinesi zayıf olanlar, Türkçe bilmeyenler sesleri kavramada ve birleştirmede zorlandılar. Harfleri görsellerle öğretirken kavrayamadılar.” (K48)

Kalem tutma becerisinde yaşanan yetersizlikler, öğrencilerin yazma sürecine başlamalarını zorlaştırmaktadır. Katılımcılar, parmak kasları gelişmemiş olan öğrencilerin kalem tutmada güçlük çektiğini ve bunun sonucunda yazıya geçişte diğer arkadaşlarından geride kaldıklarını gözlemlemektedir. Kalem tutma konusunda yetersiz olan öğrenciler, yazarken kontrol sağlamakta zorlanmakta ve yazılarını düzenli bir şekilde oluşturamamaktadır.

El-göz koordinasyonunu sağlama becerisi de okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde yeterince gelişmemiş durumdadır. Katılımcılar, öğrencilerin yazı yazarken harf boyutlarını ayarlama ve satır çizgilerini takip etmede zorlandığını belirtmektedir. El-göz koordinasyonundaki eksiklikler, öğrencilerin yazılarında düzensizliklere yol açmakta ve yazılı ifade becerilerini olumsuz etkilemektedir.

- “Defterde çizgi tutturmada (harfleri satıra yazma) harf boylarını ayarlama, okul kültürü oluşturmada zorluk yaşıyorum.” (K42)

Harf tanıma eksikliği, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları temel engellerden biridir. Katılımcılar, öğrencilerin harfleri tanıyamadıklarını ve bazı harfleri diğerleriyle karıştırdıklarını ifade etmektedir. Bu eksiklik, öğrencilerin doğru yazma alışkanlığı kazanmasını zorlaştırmakta ve yazılı ifadelere uyum sağlamalarını engellemektedir. Ayrıca,

bazı ünlü harfleri çıkarmakta zorlanmaları da dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

- “Arapçada o-ö harfleri yoktur. Diğer yandan Arapça sağdan sola, Türkçe soldan sağa yazılıp okunduğu için çocuklarımız sürekli karıştırmaktadır. Hatta veliler ders çalıştırırken okuturken sağdan sola okutmaya çalışmaktadır.” (K76)
- “Sesleri hakkında tutamamaktalar. L,n,m seslerini çok fazla karıştırmaktalar. K ve t sesleri karışıyor. Harflerin çoğunu unutmaktadır. Özellikle o ve u harfleri karışıyor sesli harflerden. Ayrıca ü harfini çıkarmakta çok zorlandılar.” (K39)

Okuma hızındaki düşüklük, öğrencilerin okuma yazma sürecinde geri kalmalarına yol açmaktadır. Türkçeyi anlamakta zorlanan öğrenciler, verilen yönergeleri takip etmekte yavaş kalmakta ve okuma becerilerini yeterince geliştirememektedir. Okuma hızını artırmakta güçlük çeken öğrenciler, derslerde daha yavaş ilerlemekte ve öğrenme süreçlerinde gecikmeler yaşamaktadır.

- “Okuduğunu anlamakta zorlandığı zamanlar oluyor. Böyle durumlarda anlam kaybolduğu için sık sık geri dönüşler yapmamız gerekiyor. Bazı harfler çok karışıyor. Onların oturması çok zaman alıyor.” (K34)

Yazma becerilerinde yaşanan gerilik, öğrencilerin sınıf içi yazılı etkinliklere uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin yazarken düzgün bir yazı oluşturmakta zorlandıklarını ve yazı düzeninde tutarsızlıklar yaşadıklarını belirtmektedir. Yazma becerisindeki yetersizlikler, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini sınırlamakta ve öğrenme süreçlerinde zorlanmalarına neden olmaktadır.

- “Yazma konusunda daha çok zorlanıyorlar. Onlar için farklı sınıf, hatta okul oluşturmak daha faydalıdır.” (K70)
- “Okul öncesi eğitimi almayan öğrenci yeterli hazır bulunuşluk seviyesinde değildi. Uzun süre kalem tutma ve çizgi çalışmaları yaptık.” (K71)
- “Dil konusunda çok eksikleri olduğu için benimle de arkadaşlarıyla da iletişim kuramıyorlar. Kendini ifade edemeyen çocuk sinirli oluyor, dersle ilgilenmiyor. Bu da sınıfta oyun problemlerine neden oluyor. Böyle bir çocuğa okuma yazma öğretmek tabii çok zor.” (K84)

Dil becerilerindeki eksiklikler, öğrencilerin heceleme yapmalarını da engellemektedir. Türkçeye hakim olamayan öğrenciler, sesleri tanıyamadıkları için heceleri doğru bir şekilde birleştirememekte ve okuma yazma sürecinde geri kalmaktadır. Bu zorluklar, öğrencilerin dil öğreniminde daha fazla çaba sarf etmesini gerektirmekte ve öğrenme süreçlerini yavaşlatmaktadır.

Okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin yaşadığı bu zorluklar, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Katılımcılar, dil konusunda yeterli seviyeye ulaşamayan öğrencilerin derslere ilgi göstermekte zorlandıklarını ve bu nedenle eğitime olan bağlılıklarının düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu eksiklikler, öğrencilerin eğitim sürecine tam anlamıyla uyum sağlamalarını güçleştirmektedir.

- “Kalem tutma, defter kullanma becerileri yok. Dili anlamamalarından söyleneni yapamama. Dikte çalışmasında zorlanma. Sınıfa alışamama, okula alışamama. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin velileri de daha tecrübeli oluyorlar.” (K49)

4.2.4.2. Dil Gelişimi Eksiklikleri

Suriyeli mülteci çocukların okul öncesi eğitim almadıklarında dil gelişiminde büyük eksiklikler yaşadıkları katılımcı ifadelerinde açıkça görülmektedir. Türkçe dil becerilerinde yetersiz kalan öğrenciler, okuma ve yazmada zorluk yaşamakta ve öğrenme sürecinde geri kalmaktadır. Bu dil eksikliği, onların hem akademik ilerlemelerini hem de sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

- “Yazmada ve okumada geri kalıyorlar. Konuşmada zorlanıyorlar.” (K96)
- “Öğretmeni anlamıyor. Arkadaşları ile ilişkileri sorunlu oluyor. Kalem, defter kullanırken çok zorlanıyorlar. Sınıf kurallarına uyamıyorlar.” (K100)

Dil bilgisi sınırlı olan öğrencilerde kelime dağarcığının yetersizliği, öğrenme sürecinde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Katılımcılar, bu çocukların basit nesne ve kavram isimlerini dahi bilmediklerini ifade etmektedir. Kelime bilgisi sınırlı olan öğrenciler, anlamadıkları kelimelerle karşılaştıklarında zorlanmakta ve okuma-yazma süreçlerinde daha yavaş ilerlemektedir.

- “Elma kelimesinin ne olduğunu bilmeyen bir çocuğa o kelimeyi okutmak, bilen çocuğa okutmaktan çok daha zordur.” (K127)
- “Okuduğu kelimelerin anlamını bilmiyor.” (K107)

- “Dil farklılıklarından dolayı bazı harflerin seslerini çıkarma ve kelimelerin anlamlarını bilmediği için zihinde kalmıyor.” (K108)

Anlama becerilerindeki eksiklikler, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını güçleştirmektedir. Dil bilgisi yeterli olmayan öğrenciler, öğretmenlerinin anlattıklarını ve verdikleri yönergeleri anlamakta zorluk çekmekte, bu durum da sınıf içindeki etkinliklerde geri kalmalarına yol açmaktadır. Öğrenciler, anlamadıkları durumlarda motivasyon kaybı yaşamakta ve bu da öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

- “Açıkçası okuma yazmaya geçişte çok zorluk yaşamadık. Asıl sorun anlama. Okuyup yazabiliyor ama anlamadığı için hiçbir soruyu yapamıyor. Bu öğrencilerin önce Türkçe öğrenmesi lazım. Okul öncesi eğitim bu şekilde olmalı.” (K118)
- “Dil sorunu. Türkçe bilmeyince çocuk okuma yazma yapamıyor.” (K120)
- “En çok söylenenleri anlamama konusunda zorlanıyorlar. Evde, çevrede Türkçe konuşmaya önem verilmiyor. Ailede Türkçe bilen olmadığı için yardımcı olamıyorlar. Bazı ailelerde çok umursamıyor.” (K116)

Türkçe telaffuz sorunları, bu çocukların dil gelişiminde karşılaştığı bir diğer önemli güçlük olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin bazı Türkçe sesleri doğru bir şekilde çıkaramadıklarını belirtmekte; özellikle ü ve ö gibi seslerin telaffuzunda zorlandıklarını ifade etmektedir. Bu telaffuz eksiklikleri, öğrencilerin kendilerini ifade etmesini güçleştirmekte ve dil öğrenme süreçlerini yavaşlatmaktadır.

- “Seslere Aşına oldukları için tanımaları daha kolay oluyor. Ancak bazı harflerin çok karıştığını söyleyebilirim. Özellikle noktası olan ve olmayan sesli harfler (o-ö/u-ü vb). Anaokulunda Türkçelerinin gelişmesi de bu sürece destek oluyor.” (K80)

Dil yetersizliği nedeniyle öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkili bir şekilde iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Katılımcılara göre, Türkçeyi anlamayan öğrenciler, kendilerini sosyal ortamlarda ifade etmekte güçlük yaşamakta ve bu durum, öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerini sınırlamaktadır. Dil gelişimindeki eksiklikler, öğrencilerin sosyal uyum sağlama süreçlerini de olumsuz etkilemektedir.

- “Suriyeli mülteciye öğrencilerde en çok sıkıntı çektiğimiz konu Türkçe konuşamamaları ve konuşulanları anlamamalarıdır.” (K146)

- “Türkçe bilmedikleri için iletişim kurmakta zorluk yaşanmaktadır” (K155) “Kasları gelişmemiş oluyor. Okuduğunu anlayamıyor. Bazı harfler çok karışıyor. Aile desteği yok. Okumayı öğrense de duyduğunu yazamıyor. Çünkü Türkçe bilmiyor. Bilmediği bir kelimeyi yazması da çok zor oluyor.” (K121)

Aile desteğinin eksik olması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekte karşılaştıkları güçlükleri daha da artırmaktadır. Katılımcılar, Türkçeyi konuşamayan veya yeterince anlamayan bu çocukların, evde gerekli dil desteğini alamadıklarında daha çok zorlandıklarını belirtmektedir. Ailelerin Türkçeye yönelik desteğinin yetersiz olması, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha fazla engelle karşılaşmalarına yol açmaktadır.

Dil eksikliği, bu çocuklarda öğrenmeye olan ilgiyi de azaltmaktadır. Anlamadıkları yönergeleri takip edemeyen öğrenciler, ders etkinliklerine katılmakta zorlanmakta ve sınıf içinde motivasyon kaybı yaşamaktadır. Katılımcıların belirttiğine göre, dil yetersizliği öğrencilerin derslere olan ilgisini azaltmakta ve öğrenme süreçlerinde aksamalara yol açmaktadır.

Katılımcı ifadeleri, okul öncesi eğitim almamış Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimde başarı eksiklikleri yaşadığını ve bu öğrencilerin yönergeleri takip etmekte güçlük çektiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin verdiği komutları tam olarak anlayamadıkları için ders sırasında yapılması gerekenleri takip edememekte, bu da akademik performanslarına olumsuz yansımaktadır. Dil eksikliği, öğrencilerin yönergeleri algılamasını zorlaştırmakta ve eğitim sürecine uyum sağlamalarını engellemektedir.

- “Harflerin sesini çıkarmada öğretmenin söylediği komutları dil sorunundan dolayı anlayamaması, okuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir.” (K43)
- “Komutları anlamadığı için dersi anlamıyorlar.” (K44)
- “Kalem tutma, defter kullanma becerileri yok. Dili anlamamalarından söyleneni yapamama. Dikte çalışmasında zorlanma. Sınıfa alışamama, okula alışamama. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin velileri de daha tecrübeli oluyorlar.” (K49)

Defter düzenini sağlama konusunda da ciddi eksiklikler gözlemlenmektedir. Katılımcılar, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin defterlerini düzenli tutmakta zorlandığını ve satır çizgilerini doğru bir şekilde kullanmadıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin soldan sağa yazmaya adapte olamaması ve yazı yönlerini karıştırması, yazılı materyallerde düzenli bir

görünüm elde etmelerini engellemektedir. Bu düzensizlik, öğrencilerin yazı becerilerinin gelişiminde geri kalmalarına yol açmaktadır.

- “Gitmeyen öğrencide defter düzeni hala kötü.” (K62)
- “Öğrenci defter, kalem kullanımında, boyama çalışmalarında geride kalıyor.” (K69)

Akademik performans düşüklüğü, bu öğrenciler için yaygın bir dezavantaj olarak belirtilmektedir. Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler, ders içeriklerini tam olarak kavrayamamakta ve verilen yönergeleri takip edemedikleri için akademik başarıları sınırlı kalmaktadır. Katılımcılar, dil eksikliği nedeniyle öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama ve sorulara yanıt verme gibi temel becerilerde geride kaldıklarını gözlemlemektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik ilerlemelerinde ciddi bir engel teşkil etmektedir.

- “Bu çocuklar en çok Türkçe konuşamadıkları ve kelime hazinesinin az olmasından kaynaklı süreci çok başarısız tamamlamaktadır. Okumaya geçen öğrencilerde de yine aynı sebepten dolayı; okuduğunu anlama, yorumlama, sorulara cevap verme gibi ders işleniş sürecinde eksikler görülmüştür. Ne kadar erken eğitim öğretime başlanırsa çok büyük faydası ve katkıları olacaktır. Bu da okul öncesi eğitimle olacaktır.” (K52)
- “En başta beni anlamıyorlar, ben de onları tabii. İletişim kuramadığım bir öğrenci bir şeyler öğretmek çok zor. Genelde sınıfımda bu öğrencilerde devamsızlık problemi yaşıyorum. Bir harfi öğrense diğer harfi öğreneceği gün okulda olmuyor. Öğrenmeye başlamış olsa bile adım adım geride kalıyor.” (K60)

4.2.4.3. Toplumsal Uyum Eksiklikleri

Araştırma sürecinde katılımcılar, okul öncesi eğitim almayan Suriyeli mülteci öğrencilerin, toplumsal uyum sağlama konusunda ciddi güçlükler yaşadığını ifade etmiştir. Dil becerilerindeki yetersizlikler, öğrencilerin okul ve sınıf kurallarını anlamalarını zorlaştırmakta ve kurallara uyum sağlamalarını engellemektedir. Bu durum, sınıf ortamında uyumsuz davranışların ve disiplin sorunlarının artmasına yol açmakta, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumsuz yansımaktadır.

- “Dil problemi ciddi bir sıkıntı oluyor. Çocuklar çok tedirgin ve yalnız hissediyorlar. Hiçbir Kural olmadığı için okul kültürünü vermek de ayrıca zor oluyor.” (K45)
- “Sınıfa uyum konusunda zorluk yaşadı.” (K36)

Sosyal becerilerdeki gerilik, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını zorlaştırmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin Türkçeyi anlamamaları nedeniyle kendilerini ifade edemediklerini ve bu yüzden arkadaşlarıyla iletişim kurmakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir. Dil eksikliği, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde geri kalmalarına ve sınıf içinde izole olmalarına neden olmaktadır.

- “Öğrencilerde Türkçe dil gelişimi tamamlanmadığı için öğretmeni anlamıyor, iletişim güçlüğü yaşıyor. Arkadaşları ile iletişim kuramıyor. Oyun oynarken oyunlara katılmıyor. Kendisini ifade edemiyor.” (K22)
- “Sınıfa ait olma hissi geç oluşuyor.” (K42)

Arkadaşlık kurmada yaşanan güçlükler, öğrencilerin sınıfa ve okula ait olma hislerini olumsuz etkilemektedir. Dil farklılıkları nedeniyle oyunlara katılmayan ve kendini ifade edemeyen öğrenciler, sınıf ortamında yalnızlık hissetmekte ve sosyal etkileşimlerden uzak kalmaktadır. Bu yalnızlık duygusu, öğrencilerin okul ortamında kendilerini rahat hissetmelerini engellemektedir.

Dil gelişimindeki eksiklikler, öğrencilerin iletişim becerilerini sınırlamakta ve sosyal uyum süreçlerini zorlaştırmaktadır. Türkçeyi anlamayan ve konuşamayan öğrenciler, öğretmenlerinin verdiği yönergeleri takip etmekte güçlük çekmekte, bu da sınıf içinde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İletişim kuramayan öğrenciler, arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirememekte ve sınıf içinde izole hissetmektedir.

- “Kendilerini ifade edememe, sorunlarını anlatamama, söyleneni anlamama yönünden sıkıntı çekiyorlar. Burada asıl sorun ailelerin evlerinde Türkçe konuşmaması. Bu yüzden bu öğrencilerin en azından okul öncesi eğitim alması şarttır.” (K46)

Aile desteğinin eksikliği, öğrencilerin toplumsal uyum süreçlerini daha da zor hale getirmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin ailelerinden yeterince dil desteği alamadıklarını ve bu nedenle dil gelişiminde ilerleme kaydedemediklerini ifade etmektedir. Aile desteği olmadan okul ve sınıf kurallarını anlamakta zorlanan öğrenciler, eğitim sürecinde daha fazla uyum sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır.

- “İletişim kopuk olduğu için gerek sınıf için uyum, gerek arkadaşlarıyla kaynaşma, gerekse eğitici komutlar etkili olmuyor. Bunun yanında bu zor süreci ailenin desteği ile

rahat atlatıp uyum sağlayan öğrenciler olduğu gibi, hiçbir aile desteği görmeden sürecin içerisinde bulunan öğrenciler olumsuz yönde etkilenebilmektedir.” (K63)

- “Daha sınıf kurallarını bilmeyen çocuğa okuma yazma öğretmeye çalışmak çok zor gerçekten.” (K71)

Toplumsal uyum eksiklikleri, öğrencilerin sınıf içinde düzenli bir öğrenme ortamına adapte olmalarını güçleştirmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin sınıf kurallarına uyum sağlamakta zorlandığını ve bu durumun sınıf içi düzeni olumsuz etkilediğini gözlemlemektedir. Sınıf kurallarını anlamayan öğrenciler, eğitim sürecinde disiplinsiz davranışlar sergileyerek hem kendi öğrenme süreçlerini hem de sınıf arkadaşlarının gelişimini olumsuz etkilemektedir.

- “Arkadaş edinmede, okul kurallarına uymada, ders araç gereçlerini koruma ve kullanmada, becerilerini geliştirmede geç kaldıkları için sınıf düzenine uymada ve takip etme de zorlanıyorlar. En büyük etken ailenin ve çocuğun Türkçe bilmemesidir.” (K103)
- “Okumayı öğrenseler bile asla anlamı olmuyor maalesef. Davranış problemleri çok oluyor. Verilen yönergeleri anlamadıkları için disiplin sorunu çok oluyor. Diğer öğrencileri de etkiliyorlar haliyle. Dil bilmeden geldikleri için en iyi öğrenci bile okuma yazma öğrendikten sonra ilerleme sağlayamıyor.” (K117)

Tüm bunlara ek olarak dil gelişiminde yaşanan bu eksiklikler, öğrencilerin sosyal izolasyon yaşamalarına ve okul topluluğuna kendilerini ait hissetmelerine engel olmaktadır. Katılımcı ifadelerine göre, dil becerilerinde geri kalan öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla bağ kurmakta zorlanmakta ve bu da sosyal uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin dil becerilerinde ilerleme kaydetmeden okula başlamaları, sosyal izolasyon sorunlarını derinleştirmekte ve sınıf içindeki uyumlarını zorlaştırmaktadır.

4.2.4.4. Motivasyon Kaybı

Katılımcıların ifadelerine göre, okul öncesi eğitim almayan Suriyeli mülteci öğrencilerde okula ilgisizlik belirgin bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu öğrenciler, Türkçeye yeterince hakim olmadıkları için derslere ilgi duymamakta ve öğrenme süreçlerine adapte olmakta zorlanmaktadır. Dil sorunları, öğrencilerin okula karşı motive olmalarını zorlaştırmakta ve okul ortamına uyum sağlamalarını engellemektedir.

- “Okul öncesi eğitimi almayan çocuklarda okula uyum ve hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması en çok zorlandığım konu oldu. Dil problemi okul öncesi eğitimle biraz azalıyor.” (K48)
- “Türkçe bilmedikleri için derslere karşı ilgisiz olmakta, öz bakım becerileri çok iyi olmamakta, sesleri çıkarmakta zorluk çekmektedir.” (K58)
- “En başta beni anlamıyorlar, ben de onları tabii. İletişim kuramadığım bir öğrenci bir şeyler öğretmek çok zor. Genelde sınıfımda bu öğrencilerde devamsızlık problemi yaşıyorum. Bir harfi öğrense diğer harfi öğreneceği gün okulda olmuyor. Öğrenmeye başlamış olsa bile adım adım geride kalıyor.” (K60)

Ailelerin dil konusundaki yetersizliği ve ilgisizliği de öğrencilerin okul motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Veliler Türkçe bilmediği için öğrencilere destek sağlayamamakta ve öğretmenlerle iş birliği kurulamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin evde öğrenmelerini pekiştirme şansını sınırlamakta ve okulda öğrendiklerini ilerletmelerini zorlaştırmaktadır. Özellikle ödevlerin yapılmaması ve devamsızlık gibi durumlar, öğrencilerin okula ilgilerini kaybetmelerine neden olmaktadır.

- “Ebeveynleri neredeyse hiç Türkçe bilmiyordu. Bu sebeple öğrenci Veli işbirliği yoktu.” (K71)”
- “Türkçe öğrenme isteğinin düşük olması.” (K74)
- “Ödev yapılmıyor asla. Veli ilgisiz. Sınıfta öğrendikleri ile gidip geliyorlar.” (K89)
- “Verilen ödevlerin nasıl yapılacağı konusunda iletişim sorunu yaşandı. Aynı şekilde velilerin (anne, baba) de dil konusundaki yetersizliklere olumsuzluk yarattı. Devamsızlık arttı.” (K90)

Öğretmenlerin belirttiği üzere, öğrenciler Türkçe öğrenmeye karşı düşük bir istek göstermekte ve okul sürecine yönelik ilgisiz davranışlar sergilemektedir. Okul öncesi eğitim almayan çocuklarda gözlemlenen bu ilgisizlik, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemekte ve sınıf içinde uyum sağlamalarını güçleştirmektedir. Öğrenmeye karşı motivasyon eksikliği, derslerde devamlılık sorunu yaşanmasına ve öğrencilerin eğitimden uzaklaşmasına yol açmaktadır.

4.3. Karma Yöntem Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlıkta, “Suriyeli mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamaları, birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerini ve okuma yazma öğrenme süreçlerini nasıl etkilemektedir

ve bu durum öğretmenlerin değerlendirmeleriyle nasıl ilişkilendirilebilir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 4.12’de, okul öncesi eğitimi almış ve almamış Suriyeli mülteci öğrencilerin, ilkokul birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyleri ve okuma-yazma öğrenme süreçlerine olan etkilerini araştıran bulgular sunulmaktadır. Karma yöntem yaklaşımı kullanılarak yapılan bu çalışmada, önce nicel verilerle öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım becerilerinde okul öncesi eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri ölçülmüştür. Ardından bu bulgular öğretmen görüşleriyle daha ayrıntılı bir şekilde desteklenmiştir.

Bu bağlamda, hem nicel hem de nitel verilerin bir arada sunulduğu Tablo 4.12’de, okul öncesi eğitimin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, psikomotor, bilişsel, sosyal ve dil becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca okula hazırbulunuşluk ve okuma yazma öğrenme sürecini etkileyen ebeveyn faktörüne de yer verilmiştir. Tablo 4.12’de, Suriyeli mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının, ilkokula hazırbulunuşluk ve okuma yazma öğrenme sürecine etkileri sunulmuştur. Tablo 4.12 incelendiğinde, nitel bulguların nicel verileri desteklediği görülmektedir. Nicel analiz sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve öz bakım becerilerinde anlamlı derecede yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir.

Nitel bulgular ise okul öncesi eğitimin, öğrencilerin gelişim alanlarına çeşitli açılardan önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bireysel ve ailevi faktörlerin de öğrencilerin bilişsel süreçlerini etkilediği belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin eğitim sürecinde belirli alanlarda güçlükler yaşadığı; eğitim almamış öğrencilerin ise temel becerilerde zorlandığı saptanmıştır. Örneğin, okul öncesi eğitim almayan öğrenciler harfleri tanıma ve kalem tutma gibi temel becerilerde zorluk yaşarken, eğitim alan öğrenciler ince becerilerde, örneğin noktalama işaretlerinin kullanımı ve okuduğunu anlama gibi alanlarda güçlük çekmiştir. Bu durumun, dil bariyerleri ve ailevi faktörlerden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin mülteci öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerindeki önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde dil desteği sağlanmasının ve aile katılımının artırılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Tablo 4.12. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamalarının, Birinci Sınıfa Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Okuma-Yazma Öğrenme Süreçleri Üzerindeki Etkileri

Temalar	Nitel bulgular	Nitel bulgular	Sonuç
1. Hazırbulunuşluk düzeyi	Okul öncesi eğitim alan öğrenciler, psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım boyutlarında anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldı ($p < .05$).	Okul öncesi eğitim alan öğrenciler; psikomotor, dil, sosyal ve bilişsel becerilerde daha gelişmiştir. Türkçe bilme, sosyal uyum ve motivasyon düzeylerinde olumlu gelişmeler kaydedilmiştir.	Okul öncesi eğitimin, öğrencilerin birinci sınıfa adaptasyonunu ve akademik başarılarını artırdığını belirtilmiştir. Öğrenciler, daha yüksek hazırbulunuşluk seviyeleri sergilemiş ve birinci sınıfa daha hızlı uyum sağlamıştır.
2. Bilişsel gelişim	Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, bilişsel boyutta anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir ($p < .05$). Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 58,46$), okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ortalama puanı ise $\bar{X} = 33,83$) olarak belirlendi.	Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul öncesi eğitimin okuma yazma öğrenme sürecine önemli katkıları bulunmaktadır. Ancak okul öncesi eğitim almış öğrencilerin de bazı zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bu zorluklar arasında okuma hızlarının yavaş olması, anlam sorunları, noktalama ve yazım kurallarına ilişkin sorunlar (kelimeler arası boşluk bırakma, harfin yazılış yönü vb.) yer almaktadır.	Okul öncesi eğitim alan öğrenciler, bilişsel gelişim açısından daha avantajlıdır. Öğretmenler, bu öğrencilerin okuma-yazma öğrenme süreçlerinde daha az zorlandığını ve daha hızlı ilerlediğini, dil becerilerinde ise daha iyi performans gösterdiğini belirtmiştir. Ancak bazı dil ve yazım kuralları, seslerin telaffuzu konularında yine de zorluklar yaşanmaktadır.
3. Psikomotor gelişim	Okul öncesi eğitim almış öğrenciler, psikomotor becerilerde anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 12,50$), okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ise ($\bar{X} = 8,47$) olarak belirlendi.	Okul öncesi eğitim almış öğrenciler, ince motor becerilerde daha başarılıdır. Kalem tutma, çizgi çalışmaları, kes-yapıştır çalışmaları, el-göz koordinasyonu gibi becerilerde daha az zorluk yaşamış, yazılı çalışmalarda daha başarılı olmuşlardır. Ancak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin de bazı zorluklarla karşılaşmaları gözlemlenmiştir. Bu zorluklar arasında harflerin yazılış yönü, yazı düzeninde tutarsızlık yer almaktadır.	Psikomotor beceriler açısından okul öncesi eğitim almış öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, bu öğrencilerin kalem tutma, kes-yapıştır çalışmaları ve yazı yazma gibi faaliyetlerde daha hızlı adapte olduğunu ve zorluk yaşamadığını gözlemiştir. Ancak yine de bazı yazım kurallarında zorluklar yaşanmaktadır.
4. Sosyal uyum ve duyuşsal gelişim	Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, duyuşsal boyutta anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı görülmüştür ($p < .05$). Duyuşsal boyutta, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X} = 29,46$), okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ortalama puanı ise ($\bar{X} = 17,29$) olarak tespit edilmiştir.	Okul öncesi eğitim almış öğrenciler sosyal uyum ve duyuşsal gelişim açısından daha avantajlıdır. Ders araç gereçlerini doğru ve düzenli kullanma, arkadaşlık kurma, arkadaşından bir eşyasını isteyebilme, öğretmeni ile daha sağlıklı iletişim kurabilme, grup etkinliklerine katılma ve okul kurallarına uyum sağlama becerileri gelişmiştir.	Sosyal uyum ve duyuşsal gelişim açısından okul öncesi eğitim almış öğrenciler daha iyi performans göstermiştir. Öğretmenler, bu öğrencilerin sosyal becerilerde ve sınıf içi uyumda daha aktif olduklarını, ders araç gereçlerini düzenli ve doğru kullandıklarını, grup etkinliklerine katılmada daha hevesli olduklarını gözlemiştir.
5. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin zorlukları	Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler, psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım boyutlarında anlamlı düzeyde daha düşük puanlar aldı ($p < .05$).	Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler, okuma-yazma öğrenme sürecinde çeşitli zorluklar yaşamıştır. Türkçe bilmeme, kelime dağarcığı eksikliği, sosyal izolasyon, düşük okuma hızı ve sınırlı yazma becerileri gibi sorunlar gözlemlenmiştir. Toplumsal uyum becerileri eksiktir. Okul motivasyonunu sağlamada, kurallara uymada zorluk yaşamışlardır.	Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin dil gelişiminde geri kaldığı, sınıf etkinliklerine daha az katıldığı ve sosyal uyum zorlukları yaşadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu öğrencilerde okuma-yazma becerilerinin geride kaldığı ve dil bariyerinin öğrenme sürecini zorlaştırdığı kaydedilmiştir.
6. Ebeveynlerin Türkçe bilme durumu	Anne, baba ya da kardeşi Türkçe bilen öğrenciler, psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım becerilerinde daha yüksek puanlar aldı ($p < .05$). Annesi Türkçe bilen öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}=126,91$) iken bilmeyenlerin ortalama puanı ($\bar{X}=86,33$) olarak hesaplanmıştır. Babası Türkçe bilen öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}=106,43$), bilmeyenlerin paunu ise ($\bar{X}=84,15$) olarak bulunmuştur.	Ailede Türkçe bilen bireylerin varlığı, öğrencinin dil gelişimi, sosyal uyumu ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yapmıştır. Ailede Türkçe desteğinin yetersizliği, öğrencinin yalnızca dil gelişimini değil, motivasyonunu ve sosyal çevre ile uyumunu da olumsuz etkilemiştir.	Türkçe bilen ebeveyn ya da kardeşlerin olması, öğrencilerin dil becerilerini, sosyal uyumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmenler, ailede Türkçe bilen bireylerin olmasının öğrenci motivasyonunu artırdığını, sınıf içi etkileşimlerde ve dil öğrenme süreçlerinde önemli bir avantaj sağladığını belirtmiştir.
7. Ebeveynlerin eğitilmiş olması	Anne ve baba eğitim düzeyi ile öğrencinin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım becerileri arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p < .05$). Bulgular anne ve babanın eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin de hazırbulunuşluk düzeyinin arttığı yönündedir.	Ailede eğitilmiş bireylerin bulunması, öğrencilerin okuma-yazma sürecine uyum sağlama hızını artırmıştır. Eğitilmiş ebeveynler, öğrenci gelişimine daha fazla katkıda bulunarak onların bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olmuştur.	Anne ve babanın eğitim düzeyi, öğrencilerin gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Eğitilmiş ebeveynler, çocuklarının eğitim sürecine daha fazla destek sağlayarak öğrencilerin daha hızlı uyum sağlamasına, akademik başarılarına ve sosyal becerilerine katkı sunmuştur.
8. Dil gelişimi	Katılımcıların "Sözcük dağarcığı öğrenmesi için yeterliydi", "Öğrendiklerini sözel olarak ifade ederdin" gibi Türkçe dil becerisi gerektiren maddelere katılmadıkları görülmüştür. Bu da öğrencilerin dil becerilerinin hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.	Türkçe öğrenme ve kelime dağarcığı gelişimi okul öncesi eğitimle desteklenmiştir. Evde Türkçe konuşulması ve okulda dil desteği alan çocuklar, diğerlerine göre daha hızlı dil gelişimi göstermiştir.	Öğretmenler, Türkçe konuşabilen çocukların daha hızlı uyum sağladığını ve sınıf içi etkinliklere daha aktif katıldığını vurgulamıştır. Türkçe bilmeyen öğrenciler ise dil bariyeri nedeniyle öğretmeni anlayamamış ve okuma yazma öğrenme süreci zorlaşmıştır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen nicel ve nitel bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin hazırbulunuşluk ve okuma-yazma öğrenme sürecine etkileri tartışılmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar detaylı bir şekilde değerlendirilmekte ve bu sonuçlara dayalı olarak mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.1. Nicel Araştırma Sorularına Yönelik Tartışma

Araştırmada nicel bulgularla cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba eğitim düzeyi, anne, baba ve kardeşin Türkçe bilme durumu değişkenlerine göre, Suriyeli mülteci öğrencilerin ilkokul birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Bu başlıkta, nicel araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar tartışılmaktadır.

5.1.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilişsel, duyuşsal, özbakım becerileri ve toplam puan alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile hazırbulunuşlukları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet ve psikomotor beceriler alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu bulgu, mevcut literatürdeki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Akay'ın (2017) anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocuklarla yaptığı çalışmada da cinsiyete göre zihinsel-dil gelişimi puanlarının incelendiği ve toplam puan açısından kız çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Arabacıoğlu'nun (2019) yaptığı araştırmada, beş yaşındaki çocukların okula uyum düzeylerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, okula giden kardeşin bulunup bulunmaması ve okul öncesi eğitim deneyimi gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu çalışmada kız öğrencilerin uyum puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çiftçi'nin (2017) yaptığı çalışmada ise okula başlama yaşı 60-65 ay olan öğrencilerin Türkçe ve matematik ders kazanımlarına ulaşma durumlarının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin her iki dersteki kazanımlara ulaşma açısından erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Güler'in (2016) çalışması kız öğrencilerin okula uyum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Kaya ve Akgün'ün (2016)

Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'ni kullanarak yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve genel uyum düzeyi alt boyutlarında erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Tangüner'in (2017) yaptığı çalışmada da okul öncesi eğitim almış öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula uyum ve anksiyete düzeyleri incelenmiş, kız öğrencilerin okula uyum düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmalardan farklı olarak Arı ve Özcan (2016), Kurtuluş Çalışkan ve Canbulat (2023), Çökük (2019), Demir ve Kale (2023), Erbay (2008), Erkan ve Kırca (2010), Koşan (2015) ve Türkyılmaz ve Pekdoğan'ın (2019) birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum ve hazırbulunuşluklarını inceledikleri çalışmalarda, cinsiyetin bu değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı rapor edilmiştir. Bu farklı sonuçlar, kullanılan metodolojiler, örneklem grupları veya kültürel faktörlerden kaynaklanmış olabilir.

Ayrıca, cinsiyete dayalı beceri farklılıklarını inceleyen çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Kız öğrencilerin sosyal becerilerde (Kandır & Orçan, 2011), duygusal becerilerde (Matthews vd., 2009) ve ince motor becerilerde (Dağlıoğlu & Deniz, 2011; Pahlevanian & Ahmadizadeh, 2014) daha başarılı oldukları belirtilirken, erkek öğrencilerin kaba motor becerilerde (Pahlevanian & Ahmadizadeh, 2014; Pellegrini & Smith, 1998) daha önde oldukları vurgulanmıştır. Zhao vd. (2022) ise kız öğrencilerin yer değiştirme becerilerinde daha yüksek puanlar aldığını erkek öğrencilerin de nesne kontrolünde daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, cinsiyetin hazırbulunuşluk düzeyi üzerindeki etkisinin akademik, sosyal, duygusal ve motor becerilerle ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, cinsiyetin hazırbulunuşluk düzeyinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Özellikle kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, literatürde yer alan çalışmaların bazılarında cinsiyetin bu tür bir fark yaratmadığı belirtilmiştir. Bu durum, cinsiyetin hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirirken, daha geniş bir perspektifin benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.1.2. Yaş Değişkenine Yönelik Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkeni ile bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerileri ve toplam puan alt ölçeklerinden aldıkları hazırbulunuşluk puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yalnızca özbakım becerisi alt boyutunda aldıkları hazırbulunuşluk

puanları arasında sınırlı düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiş, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemiştir. Bu bulgu, mevcut literatürde yer alan bazı çalışmalarla örtüşmektedir.

Arı ve Özcan'ın (2016) araştırmasında, birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama ve okula başlama yaşlarının okul olgunluğu üzerindeki etkisini incelemiş, okula başlama yaşı ile okul olgunluğu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak 60-66, 66-72 ve 72-80 ay aralığında bulunan örneklem grubundaki öğrencilerden 66-72 ay aralığındaki öğrencilerin puan ortalamalarının diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Güler'in (2016) çalışması da ilkökul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yaşları ile okula uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yaş ilerledikçe iş birlikli katılım, kendini yönetme ve okul uyum puanlarının anlamlı bir şekilde arttığını ortaya koymuştur. Buna karşın, okuldan kaçınma ve okulu sevmeye alt boyutlarında yaşa bağlı bir fark tespit edilmemiştir. Kaya ve Akgün'ün (2016) çalışmasında ise okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeyleri farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre işbirlikli katılım ve genel uyum düzeyinde daha büyük yaş grubunun lehine anlamlı bir fark bulunurken, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve okulu sevmeye alt boyutlarında yaşa bağlı anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Diğer taraftan, yaş değişkeninin çocukların gelişiminde belirleyici bir faktör olduğunu savunan çalışmalar da bulunmaktadır. Akay'ın (2017) araştırmasında, anaokulu ve ilkökul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri incelemiş ve 60-65 aylık çocuklarla 66-71 aylık çocuklar arasında zihinsel-dil gelişimi açısından yaşça büyük olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Demir ve Kale (2023) de okul öncesi eğitim almamayan ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini incelemiş ve yaşça büyük öğrencilerin daha avantajlı olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Ekiz ve Bakkaloğlu (2021), yaş küçük olan öğrencilerin okuma hızlarının daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Gündüz ve Özarslan'ın (2017) çalışmasında da 60-71 aylık öğrencilerin okul olgunluğu açısından yetersiz olduğunu, 72-84 aylık öğrencilerin ise akademik olarak daha hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tunk (2024) ve Zhao vd. (2022) ise ay olarak büyük olan öğrencilerin küçük olanlara göre motor becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ifade etmiştir.

Özbakım becerisi alt boyutunda sınırlı düzeyde bir fark bulunması, bu becerilerin çocukların hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde daha dolaylı bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemesi, özbakım

becerileri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkisinin daha derinlemesine araştırılması gerektiğini göstermektedir.

Cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamasında, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel koşulları etkili olabilir. Çoğunluğu ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen bu öğrenciler, formal eğitim ortamına uyum sağlamakta zorlanmış olabilirler. Aynı zamanda, öğrencilerin anadilinin farklı olması ya da dil bilmemeleri, sınıf içi iletişimde zorluklara ve bu nedenle hazırbulunuşluk becerilerinde gerilemeye yol açmış olabilir. Bu durum, öğrencilerin formal eğitim sürecine yeterli düzeyde katılım sağlayamamalarına ve dolayısıyla uyum problemleri yaşamalarına neden olmuş olabilir. Sonuç olarak, yaşın okula hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde tek başına belirleyici bir faktör olmadığı; çevresel ve sosyal faktörlerin de bu süreçte önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Yaşın etkisinin karmaşık ve çok yönlü olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

5.1.3. Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Yönelik Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre psikomotor, bilişsel, duyuşsal, özbakım ve genel hazırbulunuşluk alt boyutlarında arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, almamış öğrencilere kıyasla bu boyutlarda anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgu, okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan birçok çalışma ile tutarlıdır (Akbuğa, 2018; Demir & Kale, 2023). Arslanargun ve Tapan (2016) çalışmasında, okul öncesi eğitimin çocukların kendini ifade edebilme becerisini geliştirdiğini, çevresi ile iletişimi kolaylaştırdığını ve sosyalleşmesine olanak sağlayarak akademik ve sosyal becerilerinin gelişimine fırsat verdiğini vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitimin psikomotor becerilerin gelişimini desteklediği literatürde sıklıkla vurgulanmıştır (Busch vd., 2021; Susar, 2020; Taşçı, 2016). Tunk (2024) ise okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça öğrencilerin büyük kas motor becerilerinin de geliştiğini ifade etmektedir. Taşçı (2016) araştırmasında okul öncesi eğitimin öğrencilerin motor becerilerini geliştirdiğini, okula uyumlarını kolaylaştırdığı, iletişim becerilerini güçlendirdiğini; ayrıca özgüven, özdenetim ve özbakım becerilerinin daha iyi olduğu ortaya koymuştur.

Bilişsel gelişim açısından, okul öncesi eğitimin çocuklara zengin öğrenme deneyimleri sunarak okuma ve yazma becerisinin kazanılmasına önemli katkılar sağladığı belirtilmiştir (Akçay, 2016; Arı & Özcan, 2016; Bozgün & Uluçınar Sağır, 2018; Fogo, 2008; Hall vd., 2015;

Parlakyıldız, 2014). Sağırılı ve Coşkun (2021) çalışmalarında, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul olgunluklarının daha yüksek olduğunu ve okuma yazma sürecinde daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitimin Türkçe ve matematik dersindeki başarıyı artırdığına yönelik bulgular da mevcuttur (Aboud & Akhter, 2011; Bakken vd., 2017). Weiland ve Yoshikawa (2013) okul öncesi eğitimin dil, matematik ve okuryazarlık becerileri üzerinde orta ve yüksek düzeyde etkili olduğunu belirlemiştir. Dağlı (2007), okul öncesi eğitim alma süresinin artmasıyla birlikte öğrencilerin bu derslerdeki başarılarının da arttığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, okul öncesi eğitimin temel eğitime başlama olgunluğunu geliştirdiği, öğrencilerin ilkököl birinci sınıfa hazırlanmalarına yardımcı olduğu ve okula uyum süreçlerine olumlu katkıları sağladığı da literatürde geniş yer bulmuştur (Dündar Kırık, 2011; S. Erkan & Kırca, 2010; Gür vd., 2023; Güzel & Özyurt, 2018; Koçyığıt & Saban, 2014; Koşan, 2015).

Duyuşsal gelişim açısından ise, okul öncesi eğitimin çocukların sosyal beceri düzeylerini ve duygusal olgunluklarını desteklediği de çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Erbay, 2008; Türkyılmaz & Pekdoğan, 2019; Zupančič & Kavčič, 2011). Barnett (2008) de okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunarak, hazırbulunuşluklarını artırdığı ve onların okuma yazma sürecine daha hazır hale geldiklerini belirtmiştir. Bu araştırma da literatürle benzer şekilde okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel, psikomotor, duygusal ve özbakım becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve öğrencilerin ilkököl birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin artmasında önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilişsel, psikomotor, duygusal ve özbakım becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve ilkököl birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerinin artmasında kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitimin yalnızca akademik başarı üzerinde değil, aynı zamanda çocukların sosyal, duygusal, özbakım ve psikomotor gelişimlerine de önemli katkıları sağladığı göz önüne alındığında, eğitim politikalarının okul öncesi eğitimi daha erişilebilir hale getirmeyi hedefleyen bir yaklaşımla şekillendirilmesi gerektiği açıktır. Bu bağlamda, araştırmamız, okul öncesi eğitimin çocukların gelişim alanlarına katkıda bulunduğunu savunan literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır.

5.1.4. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, annelerin eğitim durumunun öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, annelerin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin de yükseldiği göstermektedir. Bu sonuç, literatürde annelerin eğitim düzeyinin çocukların gelişimsel becerileri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Gülay Ogelman vd., 2022; Koşan, 2015, 2015; Vatansever Bayraktar & Kendirci, 2018).

Arı ve Özcan'ın (2016) çalışmasında, annenin eğitim seviyesinin çocukların okul olgunluğu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin okul olgunluğunun da arttığı belirlenmiştir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin okul olgunluğu da artmakla birlikte, ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının okul olgunlukları arasında fark olmadığı saptanmıştır. Çıkrıkçı (1999) da benzer bulgulara ulaşmış ve annesi lise ve yüksekokul mezunu olan çocuklar arasında okul olgunluğu açısından anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak, annenin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrenci başarısının arttığı görülmüştür. Bu bulgu, eğitilmiş annelerin çocuklarına daha fazla eğitimsel destek ve zengin öğrenme ortamı sunabilme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Dağlı'nın (2007) çalışmasında, annenin eğitim düzeyi ile çocukların Türkçe ve matematik derslerindeki başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Annenin eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı gözlenmiştir. Benzer şekilde, Demir ve Kale'nin (2023) çalışması, annenin eğitim seviyesinin öğrencilerin sözcük dağarcığı ve sözel muhakeme becerileri üzerinde anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının dil becerilerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, annelerin eğitim düzeyinin çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Dubow vd.'nin (2009) çalışmasında, anne-babaların eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte aile gelirinin arttığı, aile içi etkileşimlerin daha nitelikli hale geldiği ve çocukların öğrenmeye daha istekli olduğu bulunmuştur. Bu faktörler, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Dereli ve Koçak'ın (2005) çalışmasına göre, annenin eğitim düzeyi ile anaokuluna devam eden çocukların dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının dil becerilerinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Erkan ve Kırca'nın (2010) da annenin eğitim düzeyinin çocukların okula

hazırbulunuşluk düzeylerinde önemli bir rol oynadığını belirtmiş ve annesi lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklar tespit etmiştir.

Kalil vd. (2012), annelerin eğitim seviyesi arttıkça çocuk bakımı açısından daha nitelikli ve verimli vakit geçirdiklerini, çocuk bakımıyla ilgili kitap ve araştırmalara başvurduklarını ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını daha fazla desteklediklerini bulmuştur. Bu, çocukların eğitim hayatlarına olumlu katkılar sağlamaktadır.

Bu bulgular, annenin eğitim düzeyinin çocukların gelişiminde önemli bir faktör olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Eğitimli anneler, çocuklarının bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve özbakım becerilerini geliştirmek için daha fazla kaynak sağlayabilir ve rehberlik edebilirler. Bununla birlikte, bu süreçte annenin eğitimi kadar diğer çevresel ve sosyal faktörlerin de etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, annelerin çocukları okula hazırlama sürecinde daha fazla etkili oldukları düşünülmekle birlikte, babaların bu süreçteki rolü de araştırılmalıdır. Sonuç olarak, annenin eğitim seviyesinin çocukların gelişimindeki etkisini değerlendiren bu bulguların genelleştirilebilmesi için, daha geniş örneklem gruplarıyla ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan bireylerle benzer çalışmaların yapılması gerekmektedir.

5.1.5. Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, babaların eğitim durumunun öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, babaların eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Bu sonuç, literatürde yer alan çalışmalarla uyumludur (Dubow vd., 2009; Vatanserver Bayraktar & Kendirci, 2018).

Arı ve Özcan (2016) çalışmasında, babanın eğitim düzeyinin okul olgunluğu üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir. Babası hiç okula gitmemiş, ilkokul mezunu veya ortaokul mezunu olan öğrencilerin okul olgunlukları arasında fark olmadığı, ancak baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin okul olgunluğunun da arttığı tespit edilmiştir. Çıkrıkçı'nın (1999) çalışmasında, babanın eğitim düzeyini ile okul olgunluğu arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak, babası yüksek okul mezunu olan öğrencilerin, babası lise mezunu olan öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir.

Dağlı'nın (2007) araştırmasında, babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerindeki başarısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Babanın eğitim seviyesi arttıkça çocukların akademik başarılarının da arttığı ortaya konmuştur. Erkan ve Kırcı (2010) babanın eğitim düzeyinin çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yarattığını belirlemiş ve lise veya üniversite mezunu babaların çocuklarının daha avantajlı olduğunu bulmuştur. Holliday vd. (2014) ise ebeveyn eğitim düzeyi ile okuryazarlık yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve lise ve üzeri eğitime sahip ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık sürecine daha hazır olduklarını tespit etmiştir.

Koşan (2015), babanın öğrenim durumu ile okula hazırbulunuşluk düzeyi arasında anlamlı fark olduğunu ve bu farkın, babası lisans mezunu olan öğrenciler lehine olduğunu belirlemiştir. Polat ve Yağbasan (2019) da benzer bulgulara ulaşmış ve baba eğitim düzeyinin artmasının, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyini artırdığını tespit etmiştir.

Ancak bazı araştırmalar, babanın eğitim durumunun çocukların hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur (Demir & Kale, 2023; Dereli & Koçak, 2005; Topcu, 2012). Bu çalışmalar, özellikle babanın eğitim seviyesinin, çocuğun hazırbulunuşluk düzeyini doğrudan etkileyemediğini ileri sürmektedir. Ancak, genel olarak, anne ve baba eğitim seviyesinin çocukların gelişiminde önemli rol oynadığı literatürde yaygın olarak kabul edilmektedir. Anne-baba eğitiminin çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyebildiğini savunan çalışmalar daha yaygındır.

Araştırmanın sonuçları ve literatürdeki bulgular göz önünde bulundurulduğunda, baba eğitim düzeyinin artması, babanın çocuk gelişimi konusundaki farkındalığını artırmakta ve bu durum çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Babanın eğitim seviyesinin yüksek olması, çocuğun akademik ve sosyal gelişimine daha fazla katkıda bulunmasına olanak tanımaktadır.

Son olarak, bazı bulgular annelerin çocukları okula hazırlama sürecinde daha etkili olabildiklerine işaret etse de, bu çıkarımın daha fazla araştırma ile desteklenmesi gerekmektedir. Baba eğitiminin de çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığı göz önünde bulundurulmalıdır ve bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

5.1.6. Ailede Türkçe Konuşan Bireylerin Varlığı Değişkenine Yönelik Tartışma

Bu çalışmada, öğrencilerin anne, baba ve kardeşlerinin Türkçe bilme durumuna göre psikomotor, bilişsel, duyuşsal, özbakım ve genel hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı

farklılıklar tespit edilmiştir. Annesi, babası ve kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin, bu dil becerisine sahip olmayan öğrencilere kıyasla tüm bu boyutlarda anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, aile bireylerinin çocukların gelişim süreçlerine olan olumlu etkisini vurgulayan birçok çalışma ile tutarlıdır

Aydın Kılıç ve Tezel Şahin (2021) Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde ebeveynlerinin Türkçe bilmemesinin, çocukların eğitimine destek vermelerine engel olduğunu ve öğrencilerin genellikle büyük kardeşlerin yardımına ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Kayalar vd. (2022), akademik başarı ve uyum süreçlerinde dil bariyerinin büyük bir engel teşkil ettiğini belirlemiş, okul iklimini iyileştirilmesi adına velilere dil eğitimi verilmesi gerektiğini önermiştir.

Koşan (2015) da aile içerisinde sıklıkla Türkçe konuşulan öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerinin, sadece Kürtçe ya da hem Türkçe hem de Kürtçe konuşulan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, iki dilli ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme süreçlerinde ailelerin önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Özer (2023) ise geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin ilkököl yazma sürecinde karşılaştıkları en temel problemin dil eksikliği olduğunu vurgulamış ve velilere dil eğitimi verilmesinin çocukların okula uyum süreçlerini kolaylaştırabileceğini önermiştir.

Özoruç ve Sığırtmaç'ın (2022) çalışmasında, mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki okul öncesi öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları sorunlardan birinin dil bariyeri olduğu ifade edilmiş ve bu sorunun çözümü için velilere dil eğitimi verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Polat'ın (2019) çalışmasında, Suriyeli öğrencilerle okuma yazma öğrenme sürecindeki en büyük sorunlardan birinin, ailelerin dil bilmemesi olduğu belirtilmiştir. Ailelere dil eğitimi verilmesi tavsiye edilmiştir. Sarıtaş vd.'nin (2016) araştırmasında da benzer bulgular elde edilmiş, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin dil problemi olduğu, dil problemleri nedeniyle uyum sorunları yaşadığı, bu sorunların çözümü için ailelere ve öğrencilere okula başlamadan önce dil eğitimi verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, aile bireylerinin Türkçe'yi bilmesinin çocukların bilişsel, psikomotor, duyuşsal ve özbakım becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve bu becerilerin, öğrencilerin ilkököl birinci sınıfa hazırbulunuşluk düzeylerini artırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler arasında aile bireylerinin dil bilmemesi, öğrencilerin okul başarılarını ve uyumlarını olumsuz

etkileyen önemli bir faktördür (Arslan & Ergul, 2022). Bu durum, okul-aile iş birliğini zorlaştırmakta ve öğrencilerin derslerdeki ihtiyaçlarına cevap verilememesine neden olmaktadır.

Levent ve Çayak'ın (2017) çalışmasında da belirtildiği gibi, aile bireylerinin dil bilmemesi, eğitimde eşitsizlikler, iletişim problemleri ve uyum sorunlarına yol açabilir. Yılmaz (2021) ise ebeveynlerin dil becerilerinin, çocukların akademik başarıları üzerinde belirleyici olduğunu, ebeveynlerin dil bilmemesinin çocukların ev ödevlerine ve akademik görevlerine destek olmalarını sınırlandırdığını vurgulanmıştır.

Eğitimin ailede başladığı gerçeği dikkate alındığında, çocuğun evde Türkçe'ye maruz kalma düzeyi arttıkça dil becerilerinin gelişiminin hızlanacağı açıktır. Bu gelişim, yalnızca öğrencinin dil becerisini değil, aynı zamanda akademik başarısını ve sosyal uyumunu da olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Tüm bu bulgular göz önüne alındığında, ebeveynlere dil eğitimi sağlanması, çocuklarının gelişim süreçlerine daha fazla katkıda bulunmalarına olanak tanıyabilir.

5.2. Nitel Araştırma Sorularına Yönelik Tartışma

Araştırmada nitel bulgularla, Suriyeli mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamalarının, ilkokul birinci sınıfta okuma-yazma öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, okul öncesi eğitimin öğrencilerin dil, bilişsel, sosyal ve psikomotor gelişimlerine önemli katkılar sağladığını, ancak bu eğitimi almayan öğrencilerin dezavantajlar yaşadığını ortaya koymaktadır.

5.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Etkisine Yönelik Tartışma

Nitel bulgular, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin ilkokula adaptasyonunda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Yazma ve ince motor becerileri açısından, okul öncesi eğitim almış öğrencilerde kalem tutma (39), harfleri tanıyabilme ve yazabilme (25), çizgi çalışması (23), kes-yapıştır çalışmaları (10) gibi becerilerde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir. Bu bulgular, okul öncesi eğitimin öğrencilerin ince motor becerilerini ve okuma-yazma öğrenme süreçlerini desteklediğini göstermektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar da okul öncesi eğitimin çocukların motor gelişimine olan katkılarını vurgulamaktadır (Busch vd., 2021; Susar, 2020; Taşçı, 2016; Tunk, 2024). Benzer şekilde Akçay (2016), okul öncesi eğitim almış öğrencilerin yazma becerilerinin daha gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Yurdakal ve Erçakır (2023) da okul öncesi eğitim almış birinci

sınıf öğrencilerinin ince motor becerilerinin gelişmiş olduğunu, yazma becerisinin daha hızlı geliştiğini ve yazılarının daha güzel ve düzenli olduğu ifade etmiştir. Bu bulgular, mülteci öğrencilerin erken dönem eğitim fırsatlarından faydalanmalarının onların akademik başarılarını artırabileceğini göstermektedir.

Okuma becerileri açısından da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler ses tanıma (45) ve okuma hızı (48) becerilerinde daha başarılı olmuştur. Bu durum, erken yaşta dil becerilerinin gelişiminin, okuma-yazma öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığını göstermektedir. Ayrıca, Türkçe öğrenmenin de bu süreçte önemli bir etken olduğu görülmüştür. Türkçe öğrenme (29), Türkçe konuşma becerileri (25) ve kelime dağarcığı geliştirme (11) açısından okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, dil gelişimlerinin daha hızlı ilerlediği ve bu öğrencilerin sosyal çevrelerinde daha rahat iletişim kurabildikleri tespit edilmiştir. Türkçe'yi erken yaşta öğrenen öğrencilerin, okuma-yazma becerilerini daha hızlı kazanmış ve derslerde verilen yönergeleri daha kolay takip edebilmiştir. Literatürde yer alan araştırmalar da okul öncesi eğitimin dil gelişimindeki rolünü vurgulamakta ve öğrencilerin dilsel açıdan daha donanımlı hale geldiğini belirtmektedir.

Akçay (2016) çalışmasında okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, almayanlara göre dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinde daha gelişmiş olduklarını tespit etmiştir. Polat (2019) ise Suriyeli öğrencilerin dil farklılığı nedeniyle sesi tanıma ve hissetme aşamasında zorluk yaşadıklarını, Türkçe bilmedikleri için hece-kelime ve cümle oluşturma süreçlerinde sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Gözübüyük Tamer (2017), okul öncesi eğitim almış Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçlerinin daha kolay gerçekleştiğini, dil becerilerinin gelişmesiyle birlikte okuma-yazma ve anlama becerilerinin de hızla ilerlediğini vurgulamaktadır. Kardeş ve Akman (2019) Suriyeli öğrencilerin dil eğitimi ve uyum sorunlarının çözümü için okul öncesi eğitim almalarının gerekli olduğunu önermektedir. Benzer şekilde Sarıtaş vd. (2016) yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunlarının ve diğer uyum problemlerinin çözümünde okul öncesi eğitimin etkili olabileceğini bulgular arasında göstermiştir.

Bulgular ayrıca, okul öncesi eğitimin sosyal gelişimi desteklediğini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler, hazırbulunuşluk artırma (16), arkadaşlık kurma (10) ve okul-sınıf kurallarını öğrenme (14) gibi sosyal becerilerde daha belirgin gelişim göstermiştir. Bu bulgular, öğrencilerin sosyal uyum süreçlerini hızlandıran okul öncesi eğitimin, öğrencilerin okula daha kolay adapte olmalarını sağladığını göstermektedir. Okul öncesi eğitim almayan

öğrenciler ise bu konuda daha fazla güçlük yaşamaktadır. Literatürdeki araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir (Busch vd., 2021; Demir & Kale, 2023; Fogo, 2008; Gür vd., 2023). Özellikle Koşan'ın (2015) çalışmasında, okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların hazırbulunuşluk düzeyini olumlu yönde etkilediği, dil gelişimini desteklediği, sosyal gelişimlerini desteklediği, okul ve sınıf kurallarını benimseme konusunda zorluklara yol açmadığı ifade edilmiştir.

Bulgular okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öğrenme becerilerinin gelişmesi (12) ve problem çözme (4) alanlarında, okul öncesi eğitim almış öğrencilerde daha olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimi, onların öğrenme süreçlerine daha etkin katılmalarına ve akademik başarılarına katkı sağlamaktadır (Arslanargun & Tapan, 2016; Bakken vd., 2017; Topcu, 2012). Magnuson vd. (2004) okul öncesi eğitimin özellikle de dezavantajlı ailelerin çocuklarında okuma becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir.

Son olarak, okul öncesi eğitimin sorumluluk bilincinin gelişimine katkı sağladığı elde edilen bulgular arasındadır. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, ders araç-gereçlerini doğru ve düzenli kullanma (4) ve eksiksiz olarak okula getirme (3) sorumluluklarını daha bilinçli yerine getirdikleri görülmüştür. Polat (2019) Suriyeli öğrencilerin derse hazırlık aşamasında materyal eksikliği yaşadığını ve bu durumun öğrenim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Sarıtaş vd. (2016) ise yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle de Suriyeli öğrencilerin ders materyallerini eksik getirme sorunlarının öğretmenler tarafından sıkça dile getirildiğini ifade etmektedir.

Bu bulgular, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin akademik, bilişsel, sosyal ve motor gelişimlerine önemli katkılarda bulunduğunu göstermektedir. Erken dönem eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılması, bu öğrencilerin eğitim süreçlerindeki zorlukları azaltacak ve başarılarını artıracaktır.

5.2.2. Okul Öncesi Eğitime Ek Faktörlere Yönelik Tartışma

Araştırma bulguları, Suriyeli mülteci öğrencilerin birinci sınıfa uyum sağlamalarında Türkçeyi öğrenme düzeyinin(22) kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi ne kadar iyi bildikleri, akademik başarılarını, sosyal uyumlarını, hazırbulunuşluk ve motivasyon seviyelerini doğrudan etkilemektedir. Nitel bulgular, dil becerilerini yanında hazırbulunuşluk ve motivasyonun(8) da bu süreci etkilediğini göstermektedir. Dil becerilerinin

yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal gelişim üzerinde de büyük bir etkiye sahip olduğu, literatürde de sıkça vurgulanan bir bulgudur (Akçay, 2016; Aykırı, 2017; Karasu, 2022; A. Polat, 2019; Uzun & Bütün, 2016).

Nitekim Başar vd. (2018) mülteci öğrencilerle en çok karşılaşılan sorunlardan birinin dil problemi olduğunu ve bu öğrencilerin dil yetersizliği nedeniyle sınıftan soyutlandıklarını, derslerde konuşulanları anlamadıklarını ve uyum sorunları yaşadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, Gözübüyük Tamer (2017) Suriyeli öğrencilerin okula başladıklarında genellikle Türkçe bilmediklerini, ancak zamanla sosyal çevrenin etkisiyle dili öğrenmeye başladıklarını ifade etmiştir. Yine bu çalışmada, dil probleminin öğrencilerin dinleme, anlama ve derse katılım gibi önemli süreçlerde aksaklıklara yol açtığı vurgulanmıştır. Kiremit vd. (2018) de dil problemlerinin, Suriyeli öğrencilerin okula ve arkadaşlarına uyum sağlama sürecini zorlaştıran en büyük etkenlerden biri olduğunu tespit etmiştir.

Aile faktörleri de öğrencilerin uyum süreçlerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bulgular, ailedeki üyelerin Türkçe bilmesi ve evde Türkçe konuşulmasının (28) öğrencilerin dil gelişimini desteklediğini ve bu durumun akademik performanslarına olumlu yansıdığını göstermektedir. Türkçe bilen aile üyeleri, evde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak onların okuldaki başarılarını artırmaktadır. Bu bulgular, literatürdeki diğer çalışmalarla da uyumludur ve aile bireylerinin Türkçe bilmesinin çocukların dil gelişimi üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır (Başar vd., 2018; Gözübüyük Tamer, 2017; Koşan, 2015; Saracaloğlu, 2014). Ailede Türkçe bilmeyen bireylerin olduğu durumlarda ise öğrencilerin dil bariyerleri nedeniyle okulda zorlandıkları ve bu durumun akademik başarılarına olumsuz yansıdığı gözlemlenmiştir.

Araştırma ayrıca, aile ilgisi (25) ve öğretmen-veli iş birliğinin (1) yetersizliği etkenlerinin Suriyeli öğrencilerin dil gelişimi ve akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin dil gelişimi için aile desteği büyük önem taşımaktadır. Ancak bazı ailelerde dil gelişimine yönelik ilginin yetersiz olduğu ve çocukların bu süreçte yeterince desteklenmediği belirlenmiştir. Ailenin çocukla ilgilenmemesi, öğrencilerin dil gelişimlerini yavaşlatmakta ve bu durum onların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Aykırı'nın (2017) çalışması, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle olumlu iletişim kurarken velilerle iletişimde sorunlar yaşadıklarını ve çocuklarıyla yeterince ilgilenmediğini ortaya koymaktadır. Ergen ve Şahin'in (2019) çalışmasında ise öğretmenler, Suriyeli velilerin Türkçelerinin yeterli olmadığını ve bu nedenle öğrencilerine derslerinde

gereken ilgiyi gösteremediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Gözübüyük Tamer'in (2017) çalışmasında Suriyeli velilerin sorumluluk almadığı hatta okula bile uğramadığı, bu nedenle de okul-aile işbirliğinin kurulamadığı elde edilen bulgular arasındadır. Karasu (2022) ve Kiremit vd. (2018) öğretmenlerin mülteci ailelerin çocuklarının eğitime ilgisiz olduğunu dile getirmiştir. Kardeş ve Akman (2019) ve Sarıtaş vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen görüşlerine göre Suriyeli velilerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmedikleri ve dil sorunu nedeniyle velilerle iletişim kurma sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaştıkları ifade etmiştir.

5.2.3. Okul Öncesi Eğitimi Almış Öğrencilerin Güçlüklerine Yönelik Tartışma

Araştırma bulguları, Suriyeli mülteci öğrenciler arasında okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecinde ve sosyal uyumda farklı düzeylerde zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim almış öğrenciler, okuma-yazma sürecinde temel becerilere sahip olmalarına rağmen, bazı spesifik zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Örneğin, bu öğrencilerde okuma hızının yavaş olması (10) ve defter düzeninin istenen seviyede olmaması (7) gibi problemler gözlemlenmiştir. Ayrıca, noktalamayı öğrenememe (2), harflerin yazılış yönünü öğrenmede güçlük çekme (7) ve boşluk bırakmama (3) gibi yazım sorunları da bu öğrenci grubunda görülmektedir. Bu bulgular, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin temel becerilere sahip olmasına rağmen, bazı yazım kurallarını tam olarak kavrayamadıklarını göstermektedir.

Okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde ise daha temel düzeyde okuma-yazma zorlukları yaşandığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerde hecelemeyi yapamama (n=6), sesleri tanıyamama (20), ve yazma becerilerinde gerilik (29) gibi sorunlar daha yaygındır. Bu zorluklar, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin, okuma ve yazma becerilerini öğrenme sürecinde geride kaldıkları ve bu durumun birinci sınıf düzeyindeki akademik başarılarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, yazılış yönünü bilmeme (8), el-göz koordinasyonunu sağlayamama (4), kalem tutamama (18), harf tanıma eksikliği (9) ve defter düzeninin istenen seviyede olmaması (2) gibi beceri eksiklikleri, bu öğrencilerin yazı yazma süreçlerinde daha fazla zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Polat (2019), Suriyeli mülteci öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminin hazırlık aşamasında, dil farklılıkları nedeniyle zorluklar yaşadığını belirtmektedir. Özellikle, harflerin yazılış yönü ve Arap alfabesinde bulunmayan harfler gibi yazma farklılıkları, bu öğrencilerin öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, diller arasındaki yapısal farklılıklar ve öğrencilerin

Türkçe bilmemeleri, sesleri birleştirmede ve uzun kelimeleri okumada güçlük çekmelerine yol açmaktadır. Kan ve Yeşiloğlu (2017) da iki dilli çocuklarda, kalemi doğru kullanamama, satır boyunca yazıyı sürdürememe, kelimenin içinde sesin geçip geçmediğini bulamama, kalemi doğru tutamama, harfi yazamama, uzun kelimeleri okurken zorlanma, çok heceli kelimeleri yazarken zorlanma gibi sorunlar yaşandığını vurgulamıştır. Parlakyıldız (2014) ise okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuma yazma öğrenme başarılarının, öncesi eğitim almamış öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Dil gelişimi açısından da önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerde dil becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmesine rağmen, bazı öğrencilerin hala ses tanıma (11), telaffuz sorunları (5) ve dil anlama güçlükleri (12) yaşadığı belirlenmiştir. Bu durum, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin Türkçe dil gelişiminde avantajlı olmalarına rağmen, hala bazı dil becerilerinde eksiklikler olduğunu göstermektedir. Buna karşın, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde dil gelişimi çok daha ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrenci grubunda Türkçe bilmemek (57), kelime dağarcığı geriliği (15), anlama güçlüğü (35) ve yönerge takibi yapamama (8) gibi dil eksiklikleri yaygındır. Bu dil problemleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Polat, 2019).

Cassar ve Tonna (2018) göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde dil sorunları ile karşılaştıklarını, ancak dili öğrendikçe okula aidiyet duygularının geliştiğini tespit etmiştir. Karasu (2022) Suriyeli öğrencilerde dil sorunlarının iletişim eksikliğine ve akademik başarısızlığa neden olduğunu ifade etmiştir. Kardeş ve Akman (2019) ve Kiremit vd. (2018) ise dil sorunları nedeniyle öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandıklarını ve bu durumun eğitim-öğretim sürecine aktif katılım göstermelerini engellediğini ifade etmiştir.

Toplumsal uyum açısından da önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim almış öğrenciler sosyal beceriler açısından daha avantajlı olsalar da, arkadaş edinmede güçlük çekme (2), okul kurallarına uyum sağlamakta zorlanma (1) gibi sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde sosyal becerilerde daha derin zorluklar görülmektedir. Bu öğrenci grubunda sosyal becerilerde gerilik (38), okul ve sınıf kurallarına uymama (17), arkadaşlık kurmada güçlük (n=13) ve sosyal izolasyon (5) gibi sorunlar, okul ortamına adapte olmada büyük zorluklar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitimin sosyal becerilerin gelişimine sağladığı

katkayı açık bir şekilde göstermektedir. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimin, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal uyum süreçlerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Dündar Kırık (2011) ve Güzel ve Özyurt (2018) okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ilköğretime daha kolay uyum sağladıklarını ve okul kurallarını benimsemekte zorlanmadıklarını tespit etmiştir. Bu öğrencilerin, kendilerini ifade etme becerilerinin de daha gelişmiş olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Güven vd. (2018) ise Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim kurma konusunda zorluk yaşadıklarını, bu sebeple grup etkinliklerine katılmak yerine bireysel çalışmalara yöneldiklerini belirtmiştir. Koşan'ın (2015) çalışmasından elde edilen bulgular ise okul öncesi eğitimin çocukların sosyal becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Motivasyon kaybı ise özellikle okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde daha yaygın bir şekilde görülmektedir. Bu öğrenciler, dil ve okuma-yazma öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar nedeniyle derslere karşı ilgisiz hale gelmekte ve okula olan bağlılıklarını kaybetmektedirler. Okula ilgisizlik (8) bu öğrenci grubunda sıklıkla karşılaşılan bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde bilişsel ve sosyal becerilerin yeterince gelişmemesi, onların öğrenme süreçlerine olan motivasyonlarını düşürmekte ve bu durum öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına ve devamsızlık sorununa neden olabilmektedir.

Türkiye'de geçici korum altındaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul dışında kalmamalarını sağlamak amacıyla uzun yıllardır çalışmalar yürütülmektedir. 2014 yılında okul dışında kalan Suriyeli çocukların oranı %69,9 iken, bu oran 2019 yılında %36.7'ye düşmüştür. Söz konusu düşüş, mülteci öğrenciler arasında okul dışında kalma oranlarının zamanla azaldığını ortaya koymaktadır (UNICEF, 2024). Bu sürece katkı sağlayan önemli uygulamalardan biri, 2017 yılında yabancı uyruklu öğrencilerin de dahil edildiği "Yabancılar Yönelik Şartlı Eğitim Yardımı (YŞEY)" programıdır.

Bu program, eğitime devam eden öğrencilere maddi destek sağlayarak, özellikle dezavantajlı grupların eğitim süreçlerine katılımını artırmayı hedeflemiştir. Düzenli okul devamlılığını teşvik eden YŞEY projesi, eğitim dışında kalma riskini azaltması ve öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemesi bakımından önemli bir rol üstlenmiştir. (YŞEY Programı, 2024).

Bunun dışında 2019-2020 eğitim öğretim döneminde, okula yeni başlayacak öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırmak ve çocuklar arasında fırsat eşitliğini sağlamak

amacıyla yaz döneminde uygulanmak üzere bir eğitim programı düzenlenmiştir. Bu program kapsamında 26 şehirde 20 bin Suriyeli mülteci çocuğa ulaşılması hedeflenmiştir. Programın temel noktası dil eğitimi olmuş, çocukların Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı çalışmalar yürütülmüştür (PIKTES, 2019). Bu tür eğitim programları Suriyeli öğrencilerin okullaşmasına verilen önemi göstermektedir.

5.3. Sonuç

Bu araştırma, Suriyeli mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının, ilkokula hazırbulunuşluk, okuma-yazma öğrenme süreci üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına yönelik sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

5.3.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar

Cinsiyete göre sonuçlar incelendiğinde, kız öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, bilişsel, duyuşsal ve özbakım becerileri alt boyutlarında erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Psikomotor beceriler alt ölçeğinde ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yaş değişkenine göre yapılan analizlerde, Suriyeli mülteci öğrencilerin yaş grupları arasında bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve toplam puan alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca özbakım becerisi alt boyutunda sınırlı düzeyde bir fark bulunmuş, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemiştir. Bu sonuçlar, farklı yaş gruplarındaki Suriyeli mülteci öğrencilerin genel olarak benzer hazırbulunuşluk düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitim alma durumu, öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerini önemli ölçüde etkilemiştir. Okul öncesi eğitim alan Suriyeli mülteci öğrencilerin, psikomotor, bilişsel, duyuşsal, özbakım ve genel hazırbulunuşluk alt boyutlarında okul öncesi eğitim almayanlara kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin okula hazırlık düzeylerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım becerileri üzerinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Annenin eğitim seviyesinin yükselmesiyle birlikte öğrencinin okula hazırbulunuşluk düzeyinin de arttığı belirlenmiştir. Annenin Türkçe bilme durumunun, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini olumlu yönde etkilediği de bulgular

arasında yer almaktadır. Bu bulgular, annenin Türkçe bilme yetisinin çocukların okula hazırlık sürecinde kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Babaların eğitim düzeyi, Suriyeli mülteci öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Babaların eğitim seviyesinin yükselmesiyle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, babaların eğitim seviyesinin de çocukların okula hazırlık sürecinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Son olarak, ebeveynlerin ve kardeşlerin Türkçe bilme durumu Suriyeli mülteci öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı derecede etkilemiştir. Anne, baba ve kardeşlerin Türkçe bilmesi, öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım becerilerinde daha yüksek puanlar almalarını sağlamıştır. Ailede Türkçe bilme durumu, çocukların genel eğitim süreçlerine önemli katkılar sağlamaktadır.

5.3.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuçlar

Araştırma bulguları, Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreçlerini ve okuma yazma öğrenme başarısını etkileyen faktörler arasında okul öncesi eğitim alma durumu, Türkçe'yi öğrenme düzeyi, motivasyon ve hazırbulunuşluk seviyesi, aile bireylerinin Türkçe bilmesi ve aile desteği gibi unsurların önemli olduğunu göstermektedir.

Dil becerileri ve aile desteği, öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Dil becerilerindeki eksiklikler, öğrencilerin hem akademik performanslarını hem de sosyal ilişkilerini olumsuz etkilerken, ailelerin dil ve eğitim konusundaki yetersizlikleri bu süreci daha da zorlaştırmaktadır. Öğretmen-veli iş birliğinin güçlendirilmesi ve ailelerin dil becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin eğitimde daha başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

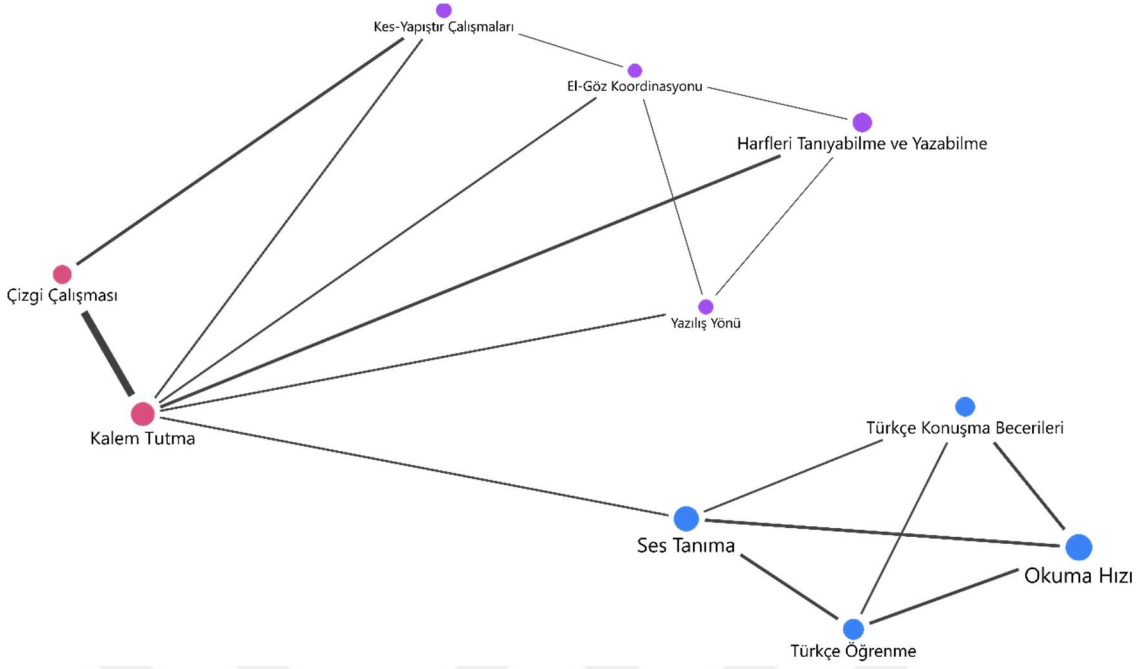
Nitel bulgular, okul öncesi eğitimin öğrencilerin akademik, sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, temel motor beceriler (kalem tutma, çizgi çalışması), yazılış yönü gibi yazma becerileri, ses tanıma ve okuma hızı gibi alanlarda avantaj sağladıkları; dil becerilerinin, sosyal gelişimlerinin ve bilişsel yeteneklerinin daha ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu öğrencilerin sorumluluk alma becerilerinin de gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.

Buna rağmen, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin de yaşadıkları problemler bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuma hızında yavaşlık, noktalama ve yazım kurallarında eksiklik, dil bariyeri, uyum sorunları gibi bazı zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitime gidilse bile bireysel farklılıklara ve başka faktörlere bağlı olarak bu tür becerilerin kazanılmadığının da altı çizilmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim almış öğrencilerde görülen bu tür sorunlar, daha yüzeysel ve çözülmesi daha kolay problemler olarak değerlendirilmektedir. Bu tür sorunların üstesinden gelmek için dil destek programlarının uygulanması, okuma hızını artırmaya yönelik bireysel ya da grup odaklı okuma etkinliklerinin düzenlenmesi ve yazım kurallarını öğretmeye yönelik daha kapsamlı bir yaklaşım benimsenmesi etkili olabilir.

Buna karşılık, okul öncesi eğitim almamış öğrenciler daha temel ve ciddi zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu öğrencilerde sesleri tanıyamama, heceleme yapamama, kalem tutamama ve el-göz koordinasyonu eksikliği gibi okuma-yazma öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen sorunlar yaygındır. Ayrıca, Türkçe bilmemek, kelime dağarcığı geriliği ve anlama güçlükleri gibi dil eksikliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Sosyal uyum açısından, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde sosyal izolasyon, arkadaşlık kurmada güçlük ve grup etkinliklerine katılım eksikliği gibi sorunlar yaygın olarak gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları, okul öncesi eğitimin yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp, öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerine de önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, aile desteği, öğretmen-veli işbirliği ve dil gelişimini destekleyen programlar, öğrencilerin eğitim süreçlerindeki başarılarını artırmada kritik unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, mülteci çocukların eğitime entegrasyonunda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının ve dil gelişimini destekleyen eğitim politikalarının önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Şekil 5.1, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda vurgulanan temel konuları ve bu konular arasındaki ilişkileri görselleştirmektedir. Şekilde yer alan bağlantılar, okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim alanlarına sağladığı avantajları ve bu avantajlar arasındaki ilişkilerin doğasını ortaya koymaktadır. Çizgilerin kalınlığı, konular arasındaki ilişkinin güçlülüğünü ifade ederken, kümeler, belli beceri gruplarının birbiriyle bağlantılı şekilde geliştiğini göstermektedir. Bu yapı, nitel bulguların ilişkisel bir çerçevede değerlendirilmesine katkı sunmaktadır.



Şekil 5.1. Okul öncesi eğitimin sağladığı avantajlara yönelik sonuç haritası

Şekilde yer alan kırmızı küme, psikomotor becerilere yönelik kazanımları temsil etmektedir. “Kalem Tutma” ve “Çizgi Çalışması” gibi beceriler, bu küme içinde yer almakta ve birbirleriyle güçlü bir ilişki içinde bulunmaktadır. Çizgilerin kalınlığı, bu iki beceri arasındaki ilişkinin oldukça kuvvetli olduğunu, kalem tutma becerisinin çizgi çalışmalarının geliştirmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durum, psikomotor becerilerin birbirini tamamlayan ve destekleyen bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Mavi küme, dil ve okuma becerisine yönelik kazanımları içermektedir. “Ses Tanıma”, “Türkçe Konuşma Becerileri”, “Türkçe Öğrenme” ve “Okuma Hızı” unsurlarının yer aldığı bu kümede, kazanımlar arasında daha karmaşık bir yapı gözlenmektedir. “Ses Tanıma” ile “Türkçe Öğrenme” arasındaki güçlü ilişki, dil öğrenme sürecinde ses farkındalığın önemine işaret etmektedir. Benzer şekilde “Türkçe Konuşma Becerileri” ile “Okuma Hızı” arasındaki ilişki, akıcı okumanın konuşma diline hakimiyetle ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Çizgilerin yoğunluğundan, bu küme içindeki becerilerin gelişiminin birbirini desteklediği anlaşılmaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitim sırasında yapılan dil becerilerini destekleyici aktivitelerin öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Mor küme, genellikle bilişsel becerilere yönelik kazanımları temsil etmektedir. Bu kümede “Kes-Yapıştır Çalışmaları”, “El-Göz Koordinasyonu”, “Harfleri Tanıyabilme ve Yazabilme” ve “Yazılış Yönü” becerileri bulunmaktadır. Şekildeki bağlantılar, bu beceriler

arasında bir etkileşim olduğunu, bu etkileşimin temel okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Kümeler arasındaki bağlantılar, kazanımların farklı alanlar arasında nasıl etkileşimde bulunduğunu ortaya koymaktadır. Kırmızı kümede yer alan “Kalem Tutma” becerisi, mor kümede bulunan “Harfleri Tanıyabilme ve Yazabilme” ile bir çizgi ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlantı, psikomotor becerilerin bilişsel kazanımlar üzerindeki dolaylı etkisini göstermektedir. Benzer şekilde, mavi kümede yer alan "Ses Tanıma" becerisi, kırmızı küme ile sınırlı bir ilişki göstermekte, kalem tutma becerisinin, sesi tanıma üzerinde etkisinin zayıf olduğunu düşündürmektedir.

Bu görselleştirme, okul öncesi eğitimin öğrencilerin çok yönlü gelişimine sağladığı katkıları anlamada önemli bir çerçeve sunmakta ve nitel bulguların daha geniş bir perspektifte değerlendirilmesine imkan sağlamaktadır.

5.3.3. Genel Değerlendirme

Bu araştırma, Suriyeli mülteci öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine ve okuma-yazma öğrenme süreçlerine etkileri karma yöntem kullanarak incelemiştir. Literatür incelendiğinde, okul öncesi eğitim almış ve almamış Suriyeli mülteci öğrencilerle ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunduğu ve mevcut çalışmaların çoğunlukla yalnızca nicel ya da nitel yöntemlere dayandığı görülmektedir. Karma yöntemin yeterince kullanılmadığı dikkate alındığında, bu çalışmanın literatüre özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları, okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilişsel, psikomotor, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine sağladığı katkıları güçlü bir şekilde desteklemiştir. Nicel bulgular, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve özbakım boyutlarında anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Bu bulgular nitel verilerle desteklenmiştir: okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, okuma-yazma sürecine temel motor beceriler (kalem tutma, kes-yapıştır çalışması, el-göz koordinasyonu), dil becerileri, okuma becerileri (ses tanıma, hece oluşturma) ve yazma becerileri (harfleri yazabilme, çizgi çalışması) açısından daha donanımlı başladıkları tespit edilmiştir. Ancak bu öğrencilerde, okuma hızındaki yavaşlık, noktalama işaretlerini kullanamama ve yazım kurallarındaki eksiklik gibi bazı sorunlar da tespit edilmiştir. Buna karşılık, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin daha temel ve ciddi zorluklar yaşadığı,

heceleme yapamama, sesleri tanıyamama, kelime dağarcığı eksikliği ve kalem tutamama gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Nitel bulgular, öğretmenlerin bu durumun temel nedenlerinden biri olarak Türkçe dil yeterliliği eksikliğini vurguladıklarını ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları, aile faktörlerinin öğrenci başarısı üzerinde kritik rol oynadığını da ortaya koymaktadır. Nicel bulgular, anne, baba ya da kardeşi Türkçe bilen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Nitel veriler ise bu bulguları şöyle açıklamaktadır: Aile bireylerinin Türkçe bilmesi, öğrencilerin dil becerilerini desteklerken; Türkçe bilmeyen ailelerin öğretmen- veli iş birliği sağlanamakta yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin, okuma yazma öğrenme sürecinde önemli bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil becerileri sınırlı olan ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine etkin bir şekilde katılamaması, öğrencilerin dil gelişiminde ve okuma yazma öğrenme sürecinde zorluklar yaşamasına neden olmaktadır.

Son olarak, katılımcıların büyük çoğunluğunun, ilkokula hazırbulunuşluk ölçeğinde yer alan Türkçe dil becerisi ile ilgili maddelere (“Sözcük dağarcığı öğrenmesi için yeterliydi”, “Öğrendiklerini sözel olarak ifade ederdi”) katılmadığı tespit edilmiştir. Nitel bulgular, okul öncesi eğitim almış öğrencilerde dahi dil ile ilgili bazı güçlüklerin devam ettiğini, ancak bu sorunların okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde çok daha belirgin olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda okul öncesi eğitimin kritik bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, yalnızca okul öncesi eğitim almak, tüm sorunları çözmek için yeterli değildir. Bireysel farklılıklar, dil bariyeri ve aile desteği gibi dışsal faktörler de öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir.

5.4. Öneriler

- Suriyeli mülteci aileler okul öncesi eğitimin önemi hakkında bilgilendirilebilir ve çocuklarının okul öncesi eğitimi almaları konusunda bilinçlendirilebilir.
- Sık sık devamsız yapan ve okulu terk eden öğrencilerin neden devamsızlık yaptığı ya da okulu terk ettiği belirlenerek çözüm önerileri geliştirilebilir.
- Suriyeli mülteci çocuklara ilkokula başlamadan önce dil gelişimini destekleyen programlar uygulanabilir.
- Ailelere dil eğitimi verilebilir.

KAYNAKLAR

Aboud, F., & Akhter, S. (2011). Evaluation of preschool quality and school readiness in the context of a large scale preschool programs in bangladesh. *Save the Children's Resource Centre*. <https://resource-centre.savethechildren.net/document/evaluation-preschool-quality-and-school-readiness-context-large-scale-preschool-programs/>

Adalar Subaşı, D. (2010). Tömer'de yabancı dil olarak türkçe öğrenen arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000127

Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi* (6. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Akay, D., & Ceylan, R. (2019). Birinci sınıfa başlamak için okula başlama yaşı mi okula hazır oluş mu? *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), Article 224.

Akbuğa, S. (2018). *Okul öncesi eğitimin ilkökula hazırlama düzeyinin okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 11(Volume 11 Issue 3), 15-28. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>

Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. https://hazarortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/23/08/729361/dosyalar/2018_01/03113257_18120126_ogretmen_el_kitabi_BASKI.pdf_-_OgretmenElKitabi.pdf

Akyüz, E. (2019). Çocuk hakları bildirisi ve Türk hukuk sistemi. *University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 13(1), 339-365. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000648

Akyüz, Y. (2000). Resimli ilk türkçe alfabe ve okuma kitabımız ve türk eğitim tarihindeki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 3-8.

Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi* (34. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://www.turcademy.com/en/kitap/turk-egitim-tarihi-9789758792399>

Arı, A., & Özcan, E. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, Article 47.

Arslan, Ü., & Ergul, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, Article 54. <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780>

Arslanargun, E., & Tapan, F. (2016). Preschool education and its effects on children. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), Article 2.

Asar, A. (2021). *Yabancılar hukuku (Temel konular)* (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Avşar Tuncay, A. (2021). Ana dili türkçe olmayan mülteci çocuklarda kelime tanıma envanterinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 59-75. <https://doi.org/10.16916/aded.804297>

Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.

Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>

Aydın Kılıç, Z. N., & Tezel Şahin, F. (2021). Türkiye'deki göçmen ailelerin çocuklarıyla ilişkileri ve uyum süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 11(3), Article 3.

Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Article 2.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.

Ayyıldız, Ş. (2023). Zorunlu göçü anlamak: Teorik bir sentez geliştirmenin önemi. *Göç Dergisi*, 10(2), 157-172. <https://doi.org/10.33182/gd.v10i2.852>

Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>

Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50. <https://doi.org/10.2307/1602366>

Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. *Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit*. https://www.researchgate.net/publication/253354378_Preschool_Education_and_Its_Lasting_Effects_Research_and_Policy_Implications

Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>

Bayat, S. (2015). İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), Article 4.

Betts, A. (2017). *Zorunlu göç ve küresel politika* (S. M. Türkaslan, Çev.). Hece Yayınları.

Blair, C., & Raver, C. (2014). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

BM. (1951). *Mültecilerin hukuki durumlarına ilişkin cenevre sözleşmesi* [Cenevre Sözleşmesi]. BM. <https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf>

Bozgün, K., & Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. 3, 1110-1115.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>

Busch, J., Cabrera, N., Ialuna, F., Buchmüller, T., & Leyendecker, B. (2021). Refugee children's early development during attendance of specialized preschool programs and transition into first grade in germany. *Early Education and Development*, 33(8), 1304-1325. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1970427>

Büyüköztürk, Ş., Köklü, N., & Çokluk, Ö. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Özcan, E. A., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç Çakmak, E. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri bilimsel araştırma* (34. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://pegem.net/urun/Egitimde-Bilimsel-Arastirma-Yontemleri-e-kitap/250620>

Cameron, C., Connor, C. M., & Morrison, F. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43, 61-85. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.12.002>

Can, E., & Kılıç, Ş. (2021a). Okul öncesi eğitimin genel görünümü: Okul yöneticileri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), Article 2. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352272>

Can, E., & Kılıç, Ş. (2021b). Okul öncesi eğitimin genel görünümü: Okul yöneticileri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 333-366. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352272>

Canbulat, T., & Kırıkaş, H. (2016). İlkokula hazır bulunuşluk ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/286341>

Castles, S. (2003). Towards a sociology of forced migration and social transformation. *Sociology*, 1(37), 13-34. <https://doi.org/10.1177/0038038503037001384>

Castles, S. (2010). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1565-1586. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489381>

Castles, S., & Miller, M. J. (2009). *The age of migration: International population movements in the modern world* (4. Baskı). Palgrave Macmillan.

Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım. <https://www.nadirkitap.com/ilkokuma-yazma-ogretimi-necati-cemaloglu-kitap17919720.html>

Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (second edition). Lawrence Erlbaum Associates.

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>

Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.; 3. baskı). Pegem Akademi.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, Article 11.

Çelik, Y. (2019). Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A seviyesinde yaptıkları yazım yanlışları ve çözüm önerileri. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), Article 1.

Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezinde resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=UvP2pUB7R3eg_WOzYJr_vQ&no=UvP2pUB7R3eg_WOzYJr_vQ

Çökük, K. (2019). *Farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin okula hazırbulunuşlukları ve uyum sorunları* [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=qppN5oOcGG_QC8EOwonyZg&no=FU4NmJbV8kAJdQBs8gkquw

Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*

Dağlıoğlu, H. E., & Deniz, Ü. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin gelişimsel açıdan cinsiyete göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 16-30.

Demir, S., & Kale, M. (2023). Okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 78-96. <https://doi.org/10.37217/tebd.1187736>

Demirel, Ö. (2020). *Eğitim sözlüğü* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Dereli, A. B. (2023). MAXQDA: Yaratıcı Veri Analizi Üzerine Notlar. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 149-152. <https://doi.org/10.53495/e-kiad.1319405>

Dereli, E., & Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi Konya ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, Article 14.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Ed.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (ss. xx, 409). Paul H. Brookes Publishing Co.

Dirim, A. (2004). *Okul öncesi eğitimi* -. Esin Yayınevi.

Dockett, S., & Perry, B. (2002, Nisan). *Beliefs and expectations of parents, prior-to-school educators and school teachers as children start school: An australian perspective*. <https://eric.ed.gov/?id=ED465440>

Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>

Dubow, E., Boxer, P., & Huesmann, L. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 55, 224-249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>

Duman, T. (2019). Toplumsal uyum için eğitimin önemi: Türkiye'deki suriyeliler örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 41, 343-368. <https://doi.org/10.21497/sefad.586638>

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akici okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), Article 3.

Dündar Kırık, E. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarıya etkisine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Ekiz, D., & Bakkaloğlu, M. (2021). İlkokula başlama yaşına göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının uzun dönemli incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 629-643. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.692137>

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları* (Vols. 1-153). SETA Yayınları. https://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf

Emin, O. (2019). *Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi kuzey makedonya örneği*. 84-90. https://www.academia.edu/42015986/E%C4%9Fitimin_Ekonomiye_ve_Kalk%C4%B1nmaya_Etkisi_Kuzey_Makedonya_%C3%96rne%C4%9Fi

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Voorhis. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2. baskı). Corwin Press.

Erata, F., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *IEDSR Association*, 5(8), 267-276. <https://doi.org/10.46872/pj.171>

Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>

Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Erbay, E. (2019). *Çocuk Hakları*. Yeni insan yayınevi.

Erdoğan, M. (2020). *Suriyeliler barometresi-2019: Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. Orion Kitabevi. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/09/SB2019-TR-04092020.pdf>

Erkan, N. S., & Sop, A. (2018). Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz-düzenlemenin aracılık rolü ile incelenmesi. *TED EĞİTİM VE BİLİM*, 43(196), 27-47. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7474>

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), Article 40.

Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), Article 38.

Ertan Kantos, Z. (2021). Mülteci öğrencilere türkçe okuma yazma öğretiminde akran ve veli desteği ile ilgili nitel bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 622-631. <https://doi.org/10.16916/aded.806129>

Eryılmaz Ballı, F., & Dönmez Yapucuoğlu, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim öğretim yaşantılarına ilişkin tezlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 505-524. <https://doi.org/10.37217/tebd.872056>

Esen, A., & Duman, M. (Ed.). (2016). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler: Tespitler ve öneriler*. Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı.

Ferris, E., & Winthrop, R. (2011). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict* (No. 2011/ED/EFA/MRT/PI/38). <https://www.refworld.org/reference/research/unesco/2011/en/78178>

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (third edition). SAGE Publications.
- Fogo, J. L. (2008). *Writing in preschool* [Unpublished doctoral thesis, Purdue University]. <https://www.proquest.com/docview/304502693>
- Gabbard, C. (2012). *Lifelong motor development* (6. ed). Pearson-Benjamin Cummings.
- Geçici koruma yönetmeliği (2014). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf>
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838-851. <https://doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
- Gencer, T. E., & Özkan, Y. (2017). *Göç eden çocukların kayıp nesil olmalarını engellemek: Suriyeli çocukların eğitim sistemi üzerinden entegrasyonu ve okul sosyal hizmeti uygulamaları*. 227-229.
- Gormley, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41(6), 872-884. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.872>
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi* (3. Baskı).
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(2), 119-152. <https://doi.org/10.33182/gd.v4i2.594>
- Gülşay Ogelman, H., Yüce, G., & Yüce, A. (2022). Anne baba eğitim düzeylerine göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal yeterliliği. *Journal of social sciences*, 7(2).
- Gündüz, F. (2013). *60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gündüz, H. B., & Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet*

Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1).
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304630>

Gür, E., Bozkurt, F., Eren, T., Batmaca, M., Demirel, E., & Kizil, E. (2023). Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula başladıktan sonra aralarındaki hazırbulunuşluk ve gelişimsel farklarının incelenmesi. *Premium E-journal of Social Sciences*, 7(31), 500-514.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.8116406>

Gürkan, T. (1979). Okulöncesi Eğitimin İlkokuldaki Etkileri Üzerine Bir İnceleme. *EĞİTİM VE BİLİM*, 4(22), 16-26.

Güven, G., Efe Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2018, Ocak 1). Okul öncesi eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Okul Öncesi Eğitim Alan Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi, Ankara.
https://www.academia.edu/38020066/OKUL_%C3%96NCES%C4%B0_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_ALAN_SUR%C4%B0YEL%C4%B0_M%C3%9CLTEC%C4%B0_%C3%87OCUKLARIN_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE_YA%C5%9EANAN_SORUNLARA_%C4%B0L%C4%B0%C5%9EK%C4%B0N_%C3%96%C4%9ERETMEN_G%C3%96R%C3%9C%C5%9ELER%C4%B0N%C4%B0N_%C4%B0NCELENMES%C4%B0

Güzel, N., & Özyurt, M. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267.
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.441260>

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*.

Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y., & Wang, S. (2015). Examining the effects of preschool writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review of the literature. *Literacy Research and Instruction*, 54(2), 115-134.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2014.991883>

Hamilton, R., & Moore, D. (2019). *Mülteci çocuklara yönelik eğitim müdahaleleri: Teorik bakış açıları ve en iyi uygulama örnekleri* (B. Olur & G. Ocak, Çev.; 1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children* (ss. xxiii, 268). Paul H Brookes Publishing.

Haslip, M. (2018). The effects of public pre-kindergarten attendance on first grade literacy achievement: A district study. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0040-z>

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>

Hodgkin, R., & Newell, P. (2003). *Çocuk Haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı* (Ş. Akipek, Ed. & Çev.; 2. baskı). https://www.unicef.org/turkiye/media/2321/file/TURmedia_Uygulama%20Elkitabi%20TR.pdf

Holliday, M., Cimetta, A., Cutshaw, C., Yaden, D., & Marx, R. (2014). Protective factors for school readiness among children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3), 125-147. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.971692>

Hugo, G. J. (1982). Circular migration in Indonesia. *Population and Development Review*, 8(1), 59-83. <https://doi.org/10.2307/1972690>

Human Rights Watch (Ed.). (2015). *When I picture my future, I see nothing: Barriers to education for Syrian refugee children in Turkey*.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2024, Ekim 10). *Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler* [Resmi site]. Geçici koruma. <https://goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2023, Kasım 23). *Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı*. Geçici koruma. <https://goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA). (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*. ÇOÇA.

<https://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2020/02/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>

Kalil, A., Ryan, R., & Corey, M. (2012). Diverging destinies: Maternal education and the developmental gradient in time with children. *Demography*, 49(4), 1361-1383. <https://doi.org/10.1007/s13524-012-0129-5>

Kan, M. O., & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533. <https://doi.org/10.16916/adad.331270>

Kandır, A., & Orçan, M. (2011). *Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. 10(1), 40-50.

Karasu, Ö. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin gözünden Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu: Sultangazi örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Kardeş, S., & Akman, B. (2019). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), Article 3. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>

Karpat Çatalbaş, G., & Yazar, Ö. (2015). Determination of factors affecting internal migration in turkey with panel data analysis. *Alphanumeric Journal*, 3(1), 99-117. <https://doi.org/10.17093/aj.2015.3.1.5000113446>

Kaya, H., Baykuzu Gündüz, G., & Erden, G. (2020). Mülteci ve sığınmacı çocuklarda yüksek yararın değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(2), 764-790. <https://doi.org/10.33417/tsh.649514>

Kaya, İ., & Yılmaz Eren, E. (2015). *Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki durumu: Arada kalanların hakları ve yükümlülükleri* (1. baskı). SETA.

Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.51992>

Kayalar, Ö., Uysal, Ö., Kılıç, H. İ., Darbaş, M., & Başaran, M. (2022). Suriyeli öğrencilerin okul iklimine etkilerine ait okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Socrates*

Journal of Interdisciplinary Social Studies, 8(24), Article 24.
<https://doi.org/10.51293/socrates24-188>

Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 20(1), Article 1.

King, R., & Skeldon, R. (2010). 'Mind the Gap!' Integrating approaches to internal and international migration. *Journal of ethnic and migration*. 36(10), 1619-1646.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489380>

Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>

Kirişçi, K. (2014). *Syrian refugees and turkey's challenges: Going beyond hospitality*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Syrian-Refugees-and-Turkeys-Challenges-May-14-2014.pdf>

Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2. ed). Routledge.

Koç, R. (2012). The methods of teaching reading and writing in Turkish: Practice the phonetic based method. *Journal of Turkish Studies*, 7(4), 2259-2268.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4112>

Koçyiğit, S., & Saban, A. (2014). Readiness for school, according to the perspectives of grade 1 teachers and parents. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(3), Article 3.

Koçyiğit, S., & Saban, A. (2014). Readiness for school, according to the perspectives of grade 1 teachers and parents. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2014(4), 322-341.
<https://doi.org/10.5578/keg.6941>

Korkmaz, İ., Özteke Kozan, H. İ., Baştuğ, M., Saydam, E. N., Kasa Ayten, B., Anılan, H., Doğan Coşkun, S., Gündoğan, A., Anagün, Ş. S., Kalemkuş, J., Bayraktar, Ş., Tahiroğlu, M., Mentiş Köksoy, A., Türkcan, B., Babadağ, G., Can, S., Okyar, H., Gültekin, M., Yaşar, E., ... Sarmusak Selçuk, D. (2021). *İlkokulda öğretim öğretmen el kitabı* (İ. Korkmaz, Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257582872>

Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Kozan, D. (2020). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocukların okul olgunlukları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Kurtuluş Çalışkan, G., & Canbulat, T. (2023). İlkokul 1.Sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi. *Yuzuncu Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254-280. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114797>

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100. <https://doi.org/10.2307/1130877>

Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3, 47-57.

Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), Article 1.

Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157. <https://doi.org/10.3102/00028312041001115>

Majorano, M., Bastianello, T., Bodea-Hategan, C., Fantuzzi, P., Fontana, G., Hoste, E., Lombardi, M., Standaert, A., Talas, D., Trifu, R., Vescogni, L., & Persici, V. (2021). Early literacy skills and later reading and writing performance across countries: The effects of orthographic consistency and preschool curriculum. *Child & Youth Care Forum*, 50, 1063-1085. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09611-7>

Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the united states: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı* [Eğitim programı]. MEB. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar)*. MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>

MEB. (2022a). *2021-2022 eğitim-öğretim yılı verileri*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Başkanlığı. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf

MEB. (2022b). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı*. Yılmaz ÖLMEZ.

Melton, T. D. (2013). *School readiness skills: Parent and teacher perceptions* [Masters theses, Middle Tennessee State University]. <http://jewlscholar.mtsu.edu/handle/mtsu/3599>

Nakanishi, H., Sirkeci, I., & Cabbarli, H. (2008). *Sorunlu bölgelerde göç—Migration in conflict areas* (1. Baskı). Global Strateji Enstitüsü. https://www.researchgate.net/profile/Ibrahim-Sirkeci/publication/40891356_Sorunlu_Bolgelerde_Goc_-_Migration_in_Conflict_Areas/links/55aa304108aea3d086814906/Sorunlu-Bolgelerde-Goc-Migration-in-Conflict-Areas.pdf

Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>

Nold, J., De Jong, D., Moran, J., Robinson, D., & Aderhold, F. (2021). Early childhood education: Academic and behavioral benefits of prekindergarten educational programming. *Sage Open*, 11(2), 21582440211010154. <https://doi.org/10.1177/21582440211010154>

Oktay, A. (Ed.). (2018). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (3. Baskı).

Özdemir, H., & Ruhi, A. C. (2016). *Çocuk hukuku ve çocuk hakları* (1. Baskı). On İki Levha yayıncılık.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 30471 Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği § 5. bölüm (2018). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>

Özer, M. (2023). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(98), 2136-2144. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.8307145>

Özgöker, U., & Doğan, G. (2019). *Uluslararası göç ve mülteci krizi*. Der Yayınları.

Özgün, B., & Ceylan, S. (2021). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ile ilgili yapılan tezlerin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 210-222. <https://doi.org/10.32960/uead.887919>

Özkan, E., & Sezen, H. K. (2017). Toplum için yöneylem araştırması: Eğitim yönetiminde sistem yaklaşımı uygulaması. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-109.

Pahlevanian, A. A., & Ahmadizadeh, Z. (2014). Relationship between gender and motor skills in preschoolers. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health*, 1(1). <https://doi.org/10.17795/mejrh-20843>

Parlakıyıldız, B. (2014). Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının karşılaştırılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 107-124.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of playing. *Child Development*, 69(3), 577-598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x>

PIKTES. (2019, Haziran 4). *Projenin genel hedefi*. 40 Bin çocuk için “yaz okulu” başlıyor.

<https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda#:~:text=PIKTES%20%2B%20Projesi'nin%20hedefi%20yabanc%C4%B1,%C5%9Fekilde%20entegre%20edilmesine%20katk%C4%B1%20sa%C4%9Flamakt%C4%B1r>

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>

Pianta, R., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315811444>

Polat, A. (2019). *Yabancılara (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Polat, Ö., & Yağbasan, Ş. (2019). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), Article 4. <https://doi.org/10.24315/tred.535621>

Poyraz, H., & Dere Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.

Rafoth, M. A., Buchenauer, E. L., Crissman, K. K., & Halko, J. L. (2004). School readiness—Preparing children for kindergarten and beyond: Information for parents. *School and Home*.

Reuveny, R. (2007). Climate change-induced migration and violent conflict. *Political Geography*, 26(6), 656-673. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2007.05.001>

Sağırılı, M., & Coşkun, L. (2021). Öğrencilerin okul olgunluklarının okuma yazma sürecine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4027-4103. <https://doi.org/10.26466/opus.913538>

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>

Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/73311/504787.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Saracaloğlu, C. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi]. [file:///C:/Users/R%C3%BCmeysa/Downloads/376621%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/R%C3%BCmeysa/Downloads/376621%20(2).pdf)

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Ek1*, Article Ek1.

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

Seydi, A. R. (2014). *Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. 31*, 267-305.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Ed.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Sinclair, M. (2007). Education in emergencies. *Commonwealth Education Partnerships, 52-56*.

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of syrian refugee children*. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/FCD-Sirin-Rogers-FINAL.pdf>

Slaby, R., Loucks, S., & Stelwagon, P. (2005). Why is preschool essential in closing the achievement gap? *Slaby, Sharon Loucks, & Patricia Stelwagon, 17*, 47-57.

Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (19. baskı). Anı Yayıncılık. <https://www.bkmkitap.com/program-gelistirmede-ogretmen-elkitabi-624002>

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>

Stevens, K. E., Siraj, I., & Kong, K. (2023). A critical review of the research evidence on early childhood education and care in refugee contexts in low- and middle-income countries. *International Journal of Child Care and Education Policy, 17*(7). <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00109-4>

Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (Ed.). (2000). *Beginning reading and writing* (Teachers College Press). International Reading Association.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education where there are few resources* (I. Lewis, Ed.). The Atlas Alliance. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>

Susar, F. (2020). Ana dili türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisi. *Pamukkale University Journal of Education*, 48, 105-129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.509817>

Suveren Erdoğan, C. (2018). *Okul öncesi eğitim alan çocuklarda denge ve koordinasyon çalışmalarının bazı motorik özellikler üzerine etkisi*. Gazi Kitabevi.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1. *Institute of Education, University of London*.

Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Kuramsal Eğitimbilim*, 8(1), 86-105. <https://doi.org/10.5578/keg.8234>

Tangüner, D. (2017). *Okul öncesi eğitimi almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. <https://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/858/525596.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.450208>

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Ed.). (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications.

Taşçı, N. (2016). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim başarısına etkisi: Yozgat ili Akdağmadeni ilçesi örneği* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyelilerin eğitimi: Güçlükler ve öneriler*.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü. (2017). *Yabancı uyruklu öğrenciler*. https://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/28132658_19072017-10969431_5ve9siniff_kayit.pdf

TDK Sözlük. (t.y.). Okul öncesi. Geliş tarihi 16 Aralık 2023, gönderen <https://sozluk.gov.tr/>

Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, II(II), Article II.

Todaro, M. P. (1969). A model of labor migration and urban unemployment in less developed countries. *The American Economic Review*, 59(1), 138-148.

Toker Poyraz, D. (2022). *Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin veli görüşleri* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://gricis.pau.edu.tr/bitstream/11499/45518/1/Duygu%20TOKER%20POYRAZ.pdf>

Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=PP7b9FyHWfFWuiJ58-dCjA&no=xCg_CsD90K5G45dwpL0VsQ

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., & Gençdoğan, B. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, Article 17.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.

Tunk, Ş. G. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının motor becerileri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/handle/11655/34846>

Türker, M., & Tunç, E. (2021). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0(16), 104-122. <https://doi.org/10.20860/ijoses.986252>

Türkkan, B. (2019). *Uluslararası göç olgusu: Suriyeli göçmenlerin Türkiye'de' ki ekonomik ve sosyal yapı üzerine etkileri* [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Türkyılmaz, M. İ., & Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıftaki sosyal yeterlik ve hazirbulunuşlukla ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(42), 159-174. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.657288>

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO & UNICEF. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/FWQA2113>

UNHCR. (2022). *Global Trends: Forced Displacement in 2021*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/62a9d1494.pdf>

UNICEF. (t.y.-a). *Acil durumlarda eğitim*. Geliş tarihi 24 Kasım 2024, gönderen <https://www.unicef.org/education/emergencies>

UNICEF. (t.y.-b). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Yazılı maddeler*. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Yazılı maddeler. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

UNICEF. (2012). *School readiness a conceptual framework*. United Nations Children's Fund. <https://resources.leicestershire.gov.uk/sites/resource/files/field/pdf/2020/1/7/School-readiness-a-conceptual-framework-UNICEF.pdf>

UNICEF. (2019). *Türkiye’de geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin istatistik raporu (2020-2021)*. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7ici-koruma-alt%C4%B1ndaki-%C3%A7ocuklar%C4%B1n-e%C4%9Fitimine-ili%C5%9Fkin-istatistik-raporu-2020-2021>

UNICEF. (2022). *Türkiye’de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin değerlendirilmesi-nihai rapor*. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7ici-koruma-alt%C4%B1nda-olan-suriyeli-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-e%C4%9Fitim-m%C3%BCdahalesi-raporu>

UNICEF. (2024). *Suriyeli okul dışı kalmış çocuklar ile ilgili analiz raporu: Türkiye ülke raporu*. UNICEF. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/suriyeli-okul-d%C4%B1nC5%9F%C4%B1-kalm%C4%B1nC5%9F-%C3%A7ocuklar-ile-i%C5%9Fgili-analiz-raporu>

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.

Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), Article 1.

Üstün, A., & Baş, N. A. (2022). Mülteci öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Journal Of Social Humanities and Administrative Sciences*, 59(59), 1762-1767. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.65982>

Vatansever Bayraktar, H., & Kendirci, M. (2018). Investigation of primary school students’ school readiness levels. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 808-853.

Watkins, K., & Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis. *Overseas Development Institute*. <https://cdn.odi.org/media/documents/9169.pdf>

Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development*, 84(6), 2112-2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.12099>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu, 6458 (2013). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>

Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu (YUKK), 6458 Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu (2013). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>

Yabancılarla Yönelik Şartlı Eğitim Yardım (YŞEY) Programı. (2024, Şubat 12). Yabancılarla Yönelik Şartlı Eğitim Yardım (YŞEY) Programı. <https://multeciler.org.tr/turkiye-sartli-egitim-yardimi-programi/>

Yağcı, A., Karaman, M., Kılıç, İ. A., Bestil, M., Aslan, S., & Erdoğan, A. (2023). Okul öncesi eğitimin önemi ve ailelere tavsiyeler. *Social Sciences Studies Journal*, 114(114), 7852-7872. <https://doi.org/10.29228/sssj.71050>

Yalın Uçar, M. (Ed.). (2023). *Sosyal Ve Duyuşsal Öğrenme (Kuramdan Uygulamaya)* (1. baskı). Efe Akademi Yayınları. <https://www.efekademi.com/sosyal-ve-duyussal-ogrenme-kuramdan-uygulamaya>

Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişimin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi*. 16(2), 529-542.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık. <https://www.turcademy.com/tr/kitap/sosyal-bilimlerde-nitel-arastirma-yontemleri-9789750269820>

Yılmaz, İ. H. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların okula uyumu* [Doktora Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yolcu, S., & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Journal of Humanities and Tourism Research (Online)*, 4(2), 130-141. <https://doi.org/10.14230/joiss82>

Yurdakal, İ. H., & Erçakır, M. Ç. (2023). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula uyumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim*, 18, Article 18.

Zhao, M., Han, X., Che, L., Qi, C., Xiaoni, M., & Wang, S. (2022). The relative age effect and gender difference on fundamental motor skills in preschool children aged 4–5 years. *Early Child Development and Care*, 193(2), 174-184.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2071870>

Zorba, H. (2007). *Öğrencinin başarısında öğretmenin davranışlarının etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Zupančič, M., & Kavčič, T. (2011). Factors of social adjustment to school: Child's personality, family and pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(4), 493-504.
<https://doi.org/10.1080/03004430903507175>

2023 Yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı, 31994 (2022).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/10/20221025M1-1.pdf>

EKLER

EK 1. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Anket

Bu anket ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin okula hazırbulunuşluk ve okuma-yazma öğrenmelerine katkısıyla ilgili görüşlerini incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, kişisel bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacak, yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Zaman ayırdığınız ve araştırmaya katkı sağladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Okul adı:

Cinsiyet:

a. Erkek

b. Kadın

Eğitim düzeyi:

a. Lisans

b. Yüksek lisans

c. Doktora

Mesleki kıdem:

a. 1-5

b. 6-10

c. 11-15

d. 16-20

e. 21 ve üzeri

Sınıfınızdaki Suriyeli öğrenci

sayısı:

Sınıfınızda okul öncesi eğitimi

alan Suriyeli öğrenci sayısı:

1. Okul öncesi eğitimin, Suriyeli mülteci öğrencilerinizin psikomotor becerileri açısından katkı sağladığını düşünüyor musunuz? (Örneğin: kalem tutma, çizgi çalışması, gördüğü harfi yazabilme, harflerin yazılış yönü, el-göz koordinasyonu vb.)
2. Okul öncesi eğitimin, Suriyeli mülteci öğrencilerinizin okumaya geçişte farklılık oluşturduğunu düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
3. Okul öncesi eğitimin, Suriyeli mülteci öğrencilerinizin okumayı öğrenmelerine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız, bu katkılara ilişkin (örneğin: sesleri tanıma, ayırt etme, vb.) örnek verebilir misiniz? Düşünmüyorsanız, nedenini açıklar mısınız?
4. Suriyeli mülteci öğrencilerinizin okul öncesi eğitimi alması ya da almaması okuma-yazma öğretme sürecinizi olumlu ya da olumsuz olarak nasıl etkilemiştir? Örnek verebilir misiniz?
5. Okul öncesi eğitimi almayan Suriyeli mülteci öğrencilerinizin okuma-yazma öğrenirken en çok hangi açıdan zorlandığını düşünüyorsunuz? Neden? Örnek verebilir misiniz?