



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education
ISSN: 2667-5234



Okul Öncesi Dönemde Türk ve Mülteci Çocukların Okula İlişkin Beklentileri:
Dil, Anlam ve Anlatı Üzerine Nitel Bir Çalışma

Ayşe DURAN YILMAZ¹, Büşra VURAL ŞENEL²

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 29.12.2025	<p>Bu çalışma, erken çocukluk döneminde çocukların okula ilişkin beklentilerini dil, anlam ve anlatı çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, okul öncesi dönemde öğrenim gören Türk ve mülteci çocukların okul beklentilerini, etkileşimli kitap okuma etkinliği sonrasında çocukların kendi dilsel anlatıları üzerinden ele almaktadır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş; veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, çocukların okula ilişkin beklentilerinin oyun, akran ilişkileri, öğretmen desteği, kabul edilme ve güven gibi temalar etrafında şekillendiğini göstermektedir. Türk çocukların anlatılarında okulun daha çok düzenli, yapılandırılmış bir mekân olarak algılandığı; mülteci çocukların anlatılarında ise okulun oyun, kabul ve korunma ihtiyacının karşılandığı bir alan olarak anlamlandırıldığı görülmektedir. Her iki grup için de okulun akademik kazanımlardan çok ilişkisel ve duygusal deneyimler üzerinden tanımlandığı ortaya konmuştur. Etkileşimli kitap okuma etkinliği, çocukların okul beklentilerini sembolik ve anlatsal yollarla ifade edebildikleri güvenli bir ortam sunmuştur. Çalışma, çocukların okul beklentilerini bireysel eksiklikler ya da uyum sorunları çerçevesinde ele almak yerine, çocukların deneyimlerini ve anlamlandırma süreçlerini yansıtan anlatsal üretimler olarak değerlendirmekte ve erken çocukluk literatürüne çocuk merkezli, etik ve bağlam temelli bir katkı sunmaktadır.</p>
Düzeltilme Tarihi: 20.01.2026	
Kabul Tarihi: 29.01.2026	
Basım Tarihi: 31.01.2026	
Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, Okul beklentileri, Çocuk anlatıları, Etkileşimli kitap okuma, Mülteci çocuklar	

School Expectations of Turkish and Refugee Preschool Children:
A Qualitative Study on Language, Meaning, and Narrative

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 29.12.2025	<p>This study aims to examine preschool children's expectations of school within the framework of language, meaning, and narrative. The research explores the school expectations of Turkish and refugee children attending early childhood education through children's own verbal narratives elicited after an interactive book reading activity. Adopting a qualitative research approach, data were collected through semi-structured interviews and analyzed using qualitative content analysis. The findings indicate that children's school expectations are shaped around themes such as play, peer relationships, teacher support, acceptance, and a sense of safety. While Turkish children's narratives tend to construct school as a more structured and regulated environment, refugee children's narratives emphasize school as a space associated</p>
<i>Revised:</i> 20.01.2026	
<i>Accepted:</i> 29.01.2026	
<i>Published:</i> 31.01.2026	

with play, acceptance, and protection. For both groups, school is primarily defined through relational and emotional experiences rather than academic outcomes. Interactive book reading functioned as a safe narrative context that enabled children to express their school expectations through symbolic and narrative forms. Rather than framing children's expectations in terms of individual deficits or adjustment problems, this study conceptualizes them as meaningful narrative constructions through which children make sense of their experiences. In doing so, the study offers a child-centered, ethical, and contextual contribution to the early childhood education literature.

Keywords: Early childhood education, School expectations, Children's narratives, Interactive book reading, Refugee children

¹Dr.Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adıyaman, Türkiye, aduran@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3815-596X

²Öğr.Gör., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye, busrasenel@harran.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8541-4867

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların dünyayı yalnızca doğrudan deneyimleyerek değil, aynı zamanda dili kullanarak anlamlandırdığı ve bu anlamları anlatıya dönüştürdüğü bir gelişim evresidir. Bu dönemde dil çocukların yaşantılarını, ilişkilerini ve duygularını ifade etmelerine olanak sağlayan temel bir araçtır. Dolayısıyla, çocukların dile getirdiği hayaller ve beklentiler, yalnızca bireysel düşüncelerin bir yansıması olarak değil, aynı zamanda içinde bulundukları sosyal, kültürel ve ilişkisel koşulları nasıl algıladıklarını gösteren dilsel ve anlatısal üretimler olarak değerlendirilmektedir. Çocukların hayalleri onların deneyimlerini, ihtiyaçlarını ve duygularını dil aracılığıyla ifade ettikleri önemli anlatılar olarak ele alınmaktadır (Honig & Nealis, 2012; Zyryanova, vd., 2016). Yapılan çalışmalar, çocukların hayal ve anlatılarının sosyal ilişkiler, kültürel pratikler ve etkileşimsel durumlar içinde gerçekleştiğini göstermektedir (Fleer, 2022; Kumpulainen, vd.,2014). Bu anlatılar, çocukların yaşantılarını, duygusal deneyimlerini ve sosyal ilişkilerini anlamlandırdıkları bağlam temelli yapılar olarak ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarında oyunlar, yetişkin rehberliği ve gündelik etkileşimler çocukların anlatılarının biçimlenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Nelson, 2010; Hakkarainen, vd., 2013; Kucirkova, 2019). Hayallerin çocukların davranışları, motivasyonları ve gelişimsel yönleriyle ilişkili olduğu ve bu yönüyle çocukların yaşantılarını anlamlandırma süreçlerinde önemli bir işlev gördüğü bilinmektedir (Wu, vd., 2017). Okul öncesi dönemde çocuklar, yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlere ilişkin duygularını çoğu zaman hayal ve anlatılar aracılığıyla ifade etmektedir. Bu bağlamda çocukların hayalleri, onların gündelik yaşantılarına ve okul deneyimlerine ilişkin beklentilerinin anlatısal yansımaları olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla çocukların hayallerinin farklı yaşam bağlamlarında nasıl kurulduğunun incelenmesi, bu dönemde çocukların dil, anlam ve anlatı yoluyla deneyimlerini ve beklentilerini nasıl yapılandırdıklarını anlamak açısından önemli bir araştırma alanı sunmaktadır.

Erken çocukluk literatüründe dilsel anlatıların desteklenmesinde etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin önemli ve etkili olduğu vurgulanmaktadır. Etkileşimli kitap okuma, çocukların anlatıya aktif olarak katıldıkları, kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve hayallerini dile getirebildikleri bir süreçtir. Türkiye’de yapılan çalışmalar, bu tür etkinliklerin çocukların dil gelişimini, sözel katılımını

ve anlatı kurma becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Akça & Aslışen, 2022; Balıkcı & Görgün, 2022; Ergül, vd., 2015; Türkyılmaz, 2023). Sessiz kitaplar ve görsel anlatılar üzerine yapılan araştırmalar da çocukların sembolik ve dilsel yollarla anlam üretme süreçlerini destekleyen anlatı ortamlarına işaret etmektedir (Çelebi, vd., 2024). Ancak bu çalışmaların büyük bir bölümü, kazanımlar ve dil gelişimi üzerinde yoğunlaşmakta ve çocukların hayallerini ve beklentilerini bağımsız bir anlatı odağı olarak ele almamaktadır. Bununla beraber çocukların hayallerinin ve beklentilerinin bağlamsal niteliğini vurgulayan çalışmalar, zorlayıcı ya da farklı yaşam deneyimlerinin çocuk anlatılarına yansıyabileceğini göstermektedir (Wu, vd., 2016; Wu, vd., 2017). Hayallerin ve düşsel üretimlerin yaşantılarla ilişkili olduğunu ileri süren yaklaşımlar, çocukların deneyimlerini bilişsel ve anlatısal yollarla yeniden kurduklarına dikkat çekmektedir (Valli, vd., 2005). Bu kapsamda, farklı sosyal ve kültürel deneyimlere sahip çocukların hayallerinin birlikte ele alınması, çocuk anlatılarının bağlamsal temellerini görünür kılmaktadır. Ancak erken çocukluk döneminde dile getirilen hayallerin ve beklentilerin klinik ya da patolojik bir çerçevede ele alınması yerine, çocukların gündelik yaşamlarını ve ilişkilerini dilsel anlatı olarak değerlendirilmelidir (Wu, vd., 2017).

Farklı yaşam bağlamlarında bulunan çocukların anlatılarına odaklanan araştırmalar, göç ve yerinden edilme gibi deneyimlerin çocukların beklentilerini, eğitim deneyimlerini ve aidiyet algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Anlatı temelli araştırmalar, bu tür deneyimlerin çocukların beklentilerinde eğitim, birlikte olma ve gelecek yönelimleri gibi temalar üzerinden ifade edilebildiğini ortaya koymaktadır (Kok, vd., 2013; Mahamid & Berte, 2020; Zarbafi, 2020). Okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin araştırmalar, çocukların öznel deneyimlerinin ve anlatılarının çoğu zaman yetişkin bakış açıları ve değerlendirmeleri üzerinden yorumlandığını göstermektedir. Öğretmenlerin algıları ve stereotiplerinin, çocukların davranışlarının problemli olarak değerlendirilmesiyle ilişkili olabildiği belirtilmektedir (Chwastek, vd., 2021). Akran ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar ise çocukların kabul, dışlanma ve birlikte olma deneyimlerinin sosyal çevreden güçlü biçimde etkilendiğini ortaya koymaktadır (Çiçekoğlu, vd., 2019). Bu sonuçlar, çocukların deneyimlerinin ve anlatılarının erken çocukluk araştırmalarında çoğu zaman yetişkin merkezli çerçeveler içinde sınırlı biçimde yer bulduğunu göstermektedir. Çocuk anlatılarını kültürel ve kimlik temelli yaklaşımlar üzerinden ele alan çalışmalar ise beklentilerin çocukların beraberinde getirdikleri deneyimlerin ve anlamların taşıyıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların oyun ve anlatı yoluyla ev ve okul arasındaki geçiş süreçlerini anlamlandırdıkları ve kültürel anlatıları yeniden ürettikleri gösterilmiştir (Kirova, 2010). “Funds of identity (Kimlik Kaynakları)” yaklaşımı ise çocukların dilsel anlatılarını ve beklentilerini, eksiklikler üzerinden değil, çocukların yaşam deneyimleri, ilişkileri ve kültürel birikimleri üzerinden ele almayı önermektedir (Oikonomidou & Karam, 2020). Bu perspektif, çocukların beklentilerinin kimlik, aidiyet ve deneyim taşıyan anlatılar olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, erken çocukluk literatüründe çocukların beklentilerini farklı sosyo-kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı ve çocuk merkezli bir yaklaşımla ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaların büyük bölümü çocukların anlatılarını çevresel değişkenlerden bağımsız, bireysel gelişim odaklı çerçeveler içinde ele almaktadır. Ayrıca çocukların öznel seslerini ve deneyimlerini karşılaştırmalı biçimde analiz etmeye yeterince alan açmamaktadır (James, vd., 1998; Greene & Hill, 2005; Einarsdóttir, 2007; Kok, vd., 2013). Bu kapsamda, çocukların beklentilerini

yalnızca bireysel bilişsel ya da gelişimsel süreçlerin ürünü olarak değil, içinde bulundukları sosyo-kültürel, ekonomik ve deneyimsel bağlamlarla ilişkili olarak ele alınması gerekmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların öznel anlatılarını merkeze alan ve farklı yaşam koşullarını karşılaştırmalı biçimde inceleyen çalışmaların sınırlılığı, bu alanda çocuk merkezli ve bağlam duyarlı yaklaşımlara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu çalışma, erken çocukluk eğitimi ortamlarında çocukların beklentilerini onların kendi anlatıları üzerinden karşılaştırmalı bir perspektifle ele alarak literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocukların beklentilerini, dilsel ve anlatısal üretimler olarak ele alınmasına rağmen, mevcut literatürde bu hayallerin çocukların kendi ifadeleri üzerinden, nitel ve anlatı temelli bir yaklaşımla incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dil gelişimi ve etkileşimli kitap okuma üzerine yapılan araştırmalar, çoğunlukla eğitim kazanımları, dil becerileri ve uygulama sonuçlarına odaklanmakta ve çocukların beklentilerini bağımsız bir araştırma odağı olarak ele almamaktadır (Akça & Aşlışen, 2022; Balıkcı & Görgün, 2022; Çelebi, vd., 2024; Ergül, vd., 2015; Türkyılmaz, 2023). Ayrıca çocukların beklentilerine odaklanan çalışmalar ise genellikle genel erken çocukluk alanında yürütülmekte (Honig & Nealis, 2012; Zyryanova, vd., 2016; Wu, vd., 2017) ve farklı yaşam koşullarının çocuk anlatılarına nasıl yansıdığına sınırlı ölçüde değinmektedir. Bununla beraber mülteci çocuklara ilişkin çalışmaların önemli bir bölümü, çocukların deneyimlerini uyum süreçleri, davranış sorunları, travma ya da yetişkin değerlendirmeleri üzerinden ele almakta ve çocukların kendi deneyimlerini dil yoluyla nasıl anlamlandırdıkları ikincil planda bırakmaktadır (Chwastek, vd., 2021; Kok, vd., 2013; Mahamid & Berte, 2020). Akran ilişkileri ve sosyal etkileşimlere odaklanan araştırmalar, mülteci çocukların deneyimlerinin yaşam koşullarına dayalı yönlerine odaklansa da (Çiçekoğlu, vd., 2019), çocukların okul beklentilerini kendi anlatıları üzerinden ve karşılaştırmalı biçimde inceleyen nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Aynı eğitim ortamında bulunan Türk ve mülteci çocukların okul beklentilerini çocuk merkezli ve anlatı temelli bir yaklaşımla ele alan çalışmaların azlığı, bu alanda yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu çalışma, söz konusu boşluktan hareketle, çocukların okul beklentilerini çocuk merkezli bir bakış açısıyla inceleme gereksiniminden doğmuştur.

Bu çalışma, erken çocukluk literatürüne üç temel açıdan önemli katkılar sunmaktadır. Öncelikle bu çalışma, çocukların okul beklentilerini onların deneyimlerini, ilişkilerini ve duygularını dil aracılığıyla birer anlatıya dönüştürdükleri anlamlı ifade biçimleri olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, çocukları pasif araştırma nesneleri olmaktan çıkararak, anlam üreten ve anlatan özneler olarak konumlandırması bakımından önemlidir. İkinci olarak çalışma, okul öncesi dönemde öğrenim gören Türk ve mülteci çocukların okul beklentilerini birlikte ele alarak, farklı yaşam koşullarının çocuk anlatılarına nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır. Bu karşılaştırmalı yaklaşım, mülteci çocukları izole eden ya da yalnızca risk ve eksiklik çerçevesinde ele alan çalışmalardan ayrılmakta ve çocukların ortak ve farklı anlatı örüntülerini görünür kılmaktadır. Son olarak bu çalışma, etkileşimli kitap okuma etkinliğini yalnızca bir dil geliştirme yöntemi olarak değil, çocukların okul beklentilerini ve deneyimlerini ifade edebildikleri anlatısal bir zemin olarak ele alması bakımından önem taşımaktadır. Çalışmanın bulguları, erken çocukluk alanında çalışan öğretmenler, çocuk gelişimi uzmanları ve araştırmacılar için, çocukların anlatılarına dayalı daha kapsayıcı, etik ve çocuk merkezli eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların okula ilişkin beklentilerini, çocukların kendi anlatıları üzerinden anlamayı amaçlamaktadır. Özellikle farklı sosyo-kültürel deneyimlere sahip Türk ve mülteci çocukların okul algılarının nasıl yapılandığına odaklanılmaktadır. Okulun çocuklar açısından ne anlam ifade ettiği ve bu beklentilerin hangi temalar etrafında şekillendiği incelenmektedir. Bu doğrultuda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Okul öncesi eğitime devam eden Türk çocukların okula ilişkin beklentileri nelerdir?
- 2) Okul öncesi eğitime devam eden mülteci çocukların okula ilişkin beklentileri nelerdir?
- 3) Türk ve mülteci çocukların okula ilişkin beklentileri hangi açılardan benzerlik ve farklılık göstermektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseni çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda incelenen probleme ilişkin sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenmekte ve olgunun doğal bağlamı içerisinde anlaşılması amaçlanmaktadır (Guba & Lincoln, 1994). Bu yaklaşım, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini kendi bağlamları içinde ve derinlemesine incelemeye olanak tanımaktadır (Bogdan & Biklen, 1997). Bu nedenle okul öncesi dönemdeki Türk ve mülteci çocukların okul beklentilerinin kendi dilsel anlatıları üzerinden incelenen bu araştırmada bu yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışma kapsamında, bir araştırmacı okul öncesi eğitim sınıflarında etkileşimli kitap okuma etkinlikleri uygulamış ve bu etkinlikler, çocukların okul beklentilerini ifade edebilecekleri anlatısal bir araç olarak kullanılmıştır. Etkinlik sonrasında çocukların dile getirdikleri anlatılar, çocukların okul beklentilerini dil, anlam ve anlatı çerçevesinde ele alabilmek amacıyla nitel veri olarak değerlendirilmiştir. Bu yönüyle araştırma, çocukların okul beklentilerini nicel ölçütler ya da standartlaştırılmış araçlar aracılığıyla değerlendirmek yerine, çocukların deneyimlerini kendi ifadeleriyle nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı hedefleyen betimleyici ve anlatı temelli bir nitelik taşımaktadır.

2.2. Araştırmanın Bağlamı

Bu araştırma, Şanlıurfa ilinin Haliliye ilçesinde yürütülmüştür. Haliliye ilçesi hem yerel halkın hem de farklı şehirlerden gelen ailelerin birlikte yaşadığı, sosyo-kültürel açıdan çeşitlilik gösteren bir yerleşim alanıdır. İlçe, aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında mülteci çocukların yoğun olarak bulunduğu bölgelerden biri olması nedeniyle, farklı yaşam bağlamlarına sahip çocukların aynı eğitim ortamını paylaştığı bir yerdir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim sınıfları, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız devlet okulları bünyesinde yer almakta olup, faaliyetlerini ulusal mevzuat ve yönetmelikler çerçevesinde sürdürmektedir. Bu okullarda eğitim-öğretim süreci, MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim

Programı doğrultusunda yürütülmektedir (MEB, 2024). Araştırma bağlamı olarak seçilen bu okullar, mülteci ve Türk çocukların aynı sınıf ortamında birlikte eğitim aldıkları eğitim ortamlarıdır.

Haliliye ilçesinin demografik yapısı ve okullardaki öğrenci profili, çocukların farklı aile yapıları, yaşam deneyimleri ve kültürel arka planlara sahip olmalarına rağmen aynı eğitim bağlamında etkileşim kurmalarına olanak tanımaktadır. Bu özellik, araştırmada çocukların beklentilerini farklı yaşam bağamları içinde nasıl dile getirildiğini ve anlatıların hangi ortak ya da ayrışan temalar etrafında şekillendiğini incelemek açısından uygun bir araştırma ortamı sunmuştur.

2.3. Araştırma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Örnekleme sürecinde çocukların gönüllü katılım göstermesi, ebeveynlerinden yazılı onam alınması, 5–6 yaş grubunda olmaları ve sınıf içi etkileşimi sürdürebilecek düzeyde iletişim kurabilmeleri temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Çocukların dil kullanımına ilişkin bilgilere okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeleri doğrultusunda ulaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa ilinin Haliliye ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında öğrenim gören toplam 23 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocukların 9'u Türk, 14'ü Suriyeli olup, çocukların tamamı 5–6 yaş grubundadır. Katılımcıların 11'i kız ve 12'si erkek çocuğtur. Suriyeli çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerde, çocukların kendilerini en rahat ifade edebildikleri dil tercih edilmiştir. Bu kapsamda Suriyeli çocukların 9'u ile Arapça ve 1'i ile Türkçe görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bazı çocuklar için görüşme diline ilişkin bilgiler veri setinde açık biçimde belirtilmemiş olup, bu çocuklarla yapılan görüşmeler sınıf ortamındaki doğal dil kullanımına dayalı olarak yürütülmüştür. Türk çocukların tamamı ile görüşmeler Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	n
Uyruk	Türk	9
	Suriyeli	14
Cinsiyet	Kız	11
	Erkek	12
Görüşme Dili (Suriyeli çocuklar)	Arapça	9
	Türkçe	1
	Belirtilmemiş / sınıf içi doğal dil kullanımı	4
Yaş Grubu	5–6 yaş	23

Not. Türk çocuklarla yapılan görüşmeler Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir. Suriyeli çocuklarla yapılan görüşmelerde, çocukların kendilerini en rahat ifade edebildikleri dil tercih edilmiştir.

Bu çalışma grubunun yapısı, farklı yaşam koşullarına ve dilsel deneyimlere sahip çocukların okul beklentilerini çocuk merkezli, bağlamsal ve anlatı temelli bir yaklaşımla incelemek açısından zengin bir araştırma ortamı sunmuştur.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde öğrenim gören 5-6 yaş grubu çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma, çocuğu pasif bir bilgi kaynağı olarak değil, kendi deneyimlerine ilişkin görüş ve beklentilerini ifade edebilen bir hak sahibi olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, küçük çocukların kendilerini çeşitli ifade biçimleriyle ifade edebildiklerini kabul etmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle, görüşmeler, çocukların anlatılarını özgürce oluşturabilecekleri ve sözlü ifadelerini destekleyen duyarlı bir iletişim ortamında gerçekleştirilmiştir (BM Çocuk Hakları Komitesi, 2009, s. 7).

Veri toplama sürecinde görüşmeler, etkileşimli kitap okuma etkinliği sonrasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte çocuklara, okula ilişkin algılarını ve beklentilerini ortaya koymaya yönelik açık uçlu görüşme soruları yöneltilmiştir. Çocukların verdikleri sözel yanıtlar kaydedilmiştir. Görüşme ortamı, çocukların kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri şekilde düzenlenerek, okul deneyimlerine ve okula ilişkin beklentilerini özgürce ifade edebilmeleri için uygun bir ortam oluşturulmuştur.

2.5. Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliği ve Kullanılan Kitap

Araştırma sürecinde etkileşimli kitap okuma etkinliği, ebeveyn onamı alınan ve etkinliğe katılmaya istekli olan çocuklarla yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak oluşturulan 3-4 kişilik küçük gruplarla yaklaşık 20 dakika süren etkileşimli kitap okuma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sırasında çocukların kitapla etkileşime girmelerine, sorular sormalarına ve düşüncelerini paylaşımlarına olanak tanınmıştır. Bu süreci yürüten araştırmacıya ayrıca bir tercüman destek sağlamıştır. Etkileşimli kitap okuma sürecinde *Üç Kedi Bir Dilek* adlı hikâye kitabı kullanılmıştır. Bu kitabın seçilmesinde, çocukların günlük yaşam deneyimleriyle ilişki kurabilecekleri bir anlatı sunması, soyut kavramları (istek, beklenti, umut) çocukların anlayabileceği sembolik bir dil aracılığıyla ele alması ve çocukları düşünmeye, hayal kurmaya ve ifade etmeye teşvik eden açık uçlu bir kurgunun yer alması etkili olmuştur. Kitapta yer alan “dilek” teması, çocukların doğrudan yönlendirilmeden, kendi okul deneyimleri ve okula ilişkin beklentileri üzerine düşünmelerine olanak tanıyan bir anlatı çerçevesi sunmaktadır.

Kitap okuma etkinliğinin ardından çocuklara, kitapta yer alan konudan hareketle okula ilişkin beklentilerini ifade etmelerine olanak sağlayan sorular yöneltilmiştir. Bu sorular aracılığıyla çocukların okul ortamına, öğretmenlerine, arkadaş ilişkilerine, etkinliklere ve okulda yaşamak istedikleri deneyimlere dair beklentilerini kendi ifadeleriyle dile getirebilmeleri amaçlanmıştır. Böylece çocukların okula ilişkin beklentilerinin, kullandıkları dilsel ifadeler ve anlatı biçimleri üzerinden görünür kılınması hedeflenmiştir.

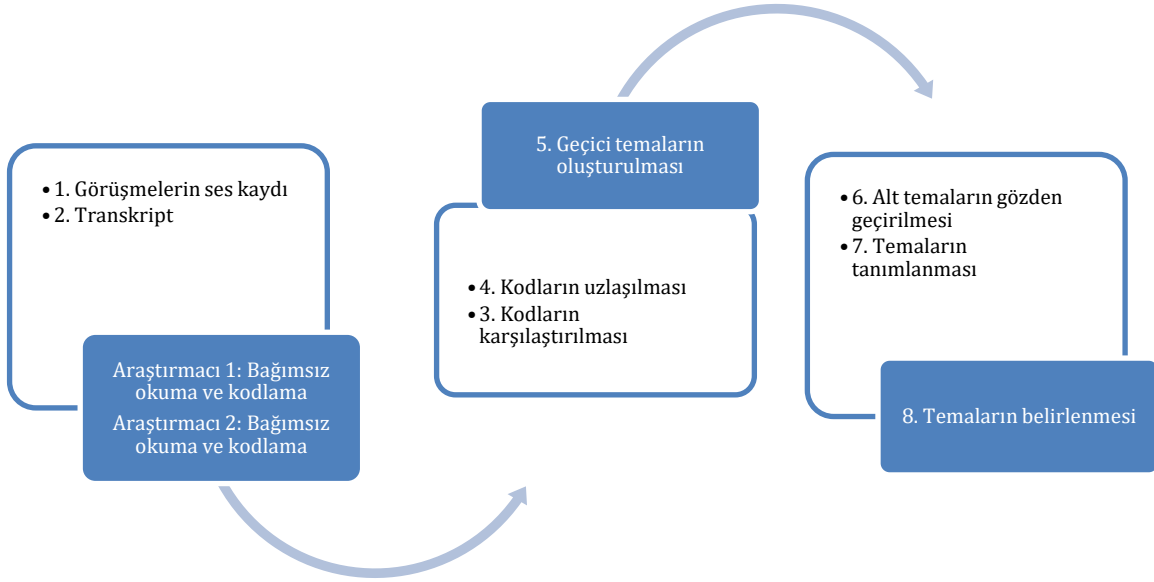
2.6. Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, nitel içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Ayrıca eğitim araştırmalarında içerik analizi genel olarak yazılı belgeler, günlükler ve görüşme metinlerinin analizinde kullanılmaktadır (Patton, 2002). Bu doğrultuda içerik analizi çalışmanın amacı ile uyumludur. Araştırmada veriler altı aşamada analiz edilmiştir: Veriye aşinalık kazanma, ilk kodların oluşturulması, temaların oluşturulması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve adlandırılması, analizin raporlaştırılması (Braun ve Clarke, 2006). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler ses kaydına alınmış ve analizden önce yazılı hale getirilmiştir. Transkripsiyon sürecinde çocukların kullandıkları sözcüklerin, tekrarların ve anlatı biçimlerinin korunmasına özen gösterilmiştir. Yazıya aktarılan veriler, analiz öncesinde her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunarak veri setine aşinalık sağlanmıştır. Bu aşamada çocukların okula ilişkin beklentilerini ifade ederken öne çıkan sözcükler, kavramlar ve anlatı örüntülerine ilişkin ilk notlar alınmıştır.

2.7.Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Veri analizinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası uyuma, bağlamı görünür kılan otantikliğe ve doğrudan anlatılara başvurulmuştur. Öncelikle her iki araştırmacı, yazılı görüşme dökümlerini ayrı ayrı inceleyerek açık kodlama süreciyle verilerden anlamlı birimler belirlemiş ve bu birimleri kodlamıştır. Kodlama sürecinde çocukların ifadeleri mümkün olduğunca özgün hâliyle ele alınmış; yetişkin bakış açısıyla yeniden yorumlamaktan kaçınılarak ifadeler bağlamı içinde değerlendirilmiştir. Bağımsız kodlama sürecinin ardından, her iki araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmış ve araştırmanın güvenilirliğine yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Buna göre iki kodlayıcı arasında uyum % 93,10 olarak hesaplanmıştır. Böylece istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlandığı görülmüştür. Elde edilen kodlar doğrultusunda benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş, ardından alt temalar daha üst düzey temalar altında birleştirilmiştir. Tema oluşturma sürecinde yalnızca kodların sıklığı değil, çocukların anlatılarında vurgulanan anlamlar ve bağlamlar da dikkate alınmıştır. Özellikle çocukların okul beklentilerini oyun, ilişkiler, öğretmen ve güven gibi kavramlar etrafında nasıl yapılandırdıkları analiz sürecinde belirleyici olmuştur. Oluşturulan temaların, çocukların anlatılarındaki anlam örüntülerini yansıtmaya ve ham verilerle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Analiz süreci boyunca çocukların ifadelerinin eksiklik ya da problem çerçevesinde ele alınmasından kaçınılmış ve çocukların okula ilişkin beklentileri, deneyimlerini ve duygularını dil yoluyla anlatıya dönüştürdükleri anlamlı üretimler olarak değerlendirilmiştir. Bulguların sunumunda temaların çocuk anlatılarını temsil etmesini desteklemek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Veri analizi sürecinde, çocukların okula ilişkin beklentilerini nasıl ifade ettiklerine, bu beklentileri hangi kavramlar ve anlatı biçimleri üzerinden anlamlandırdıklarına ve okul deneyimlerine yükledikleri anlamların dilsel yansımalarına odaklanmıştır. Veri analizinde izlenen adımların görünümü Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Veri Analiz Aşamaları

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular Türk ve mülteci çocukların okula ilişkin beklentilerinin farklı temalar etrafında yapılandığını göstermektedir. Tablo 2’de her iki grup için belirlenen ana temalar ile ilgili başlıklar altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo 2: Türk ve Mülteci Okul Öncesi Çocukların Okula İlişkin Beklentileri: Ana Temalar, Alt Temalar, Kodlar ve Örnek Çocuk İfadeleri

Grup	Ana Tema	Alt tema	Kodlar	Örnek Çocuk İfadesi
Türk çocuklar	Okula ilişkin beklentiler	Okulun düzeni ve fiziksel özellikleri	düzen, temizlik, kurallar, sınıf düzeni, öğretmeni dinleme	“Herkes öğretmeni dinlesin, ellerini masanın altına koysun.”
		Etkinlikler ve öğrenme süreçleri	boyama, kesme, çizgi çalışması, defter etkinliği, kitap okuma, kolay etkinlik	“Çizgi çalışması, boyama yapmayı seviyorum.”

		Öğretmene yönelik yönlendirme ve yardım beklentisi	öğretmenin yardım etmesi, yönlendirme, düzen sağlama	“Bize daha fazla yardım etmesini isterim.”
		Akran ilişkilerinde oyun ve iş birliği	arkadaşlarla oyun, birlikte oynama, küs olmama, kavga, dövme	“Arkadaşlarımla çok güzel oyun oynamak isterim, hiç küsmemek.”
Mülteci çocuklar	Okula ilişkin beklentiler	Okulun oyun ve günlük yaşam alanı olarak anlamlandırılması	oyun oynama, oyuncaklar, hamur, günlük rutinler	“Oyun oynamak geliyor aklıma.”
		Akran ilişkilerinde kabul ve dışlanma	birlikte oynama, oyuna alınmama, dışlanma	“Türklerle evcilik oynamak istiyorum, bana ‘git’ diyorlar.”
		Öğretmenden beklenen destek ve ilgilenilme	öğretmenin oyun oynaması, hediye vermesi, yardım etmesi	“Öğretmenim benimle oyun oynasın.”
		Korunma ve güven ihtiyacı	korunma, güven, öğretmenin aileyle iletişimi	“Babam beni dövüyor, okul beni korusun.”

3.1. Türk Okul Öncesi Çocukların Okula İlişkin Beklentileri

Bu bölümde, Türk okul öncesi çocukların okula ilişkin beklentileri, görüşmeler sırasında kullandıkları dilsel ifadeler ve anlatılar temel alınarak sunulmaktadır. Elde edilen analiz sonucunda Türk çocukların okul beklentileri temasının altında ‘okulun düzeni ve fiziksel özellikleri, etkinlikler ve öğrenme süreçleri, öğretmenden beklenen yönlendirme ve yardım ile akran ilişkilerinde oyun ve iş birliği’ alt temalarının yer aldığı görülmektedir.

3.1.1. Okulun Düzenli ve Tanımlı Bir Mekân Olarak Algılanması

Türk çocukların anlatılarında okul, sıklıkla düzenli, temiz ve belirli kurallara sahip bir mekân olarak betimlenmiştir. “Güzel, temiz ve düzenli olsun”, “herkes öğretmeni dinlesin”, “eller masanın altında olsun” gibi ifadeler, çocukların okul ortamına ilişkin beklentilerinde düzen ve yapı vurgusunun öne çıktığını göstermektedir. Bazı çocuklar okulun fiziksel özelliklerine dair beklentilerini sınıfın konumu (alt kat–üst kat), duvar süslemeleri ya da sınıf içi düzen üzerinden ifade etmişlerdir. Bu anlatılar okulun çocuklar açısından tanımlı ve öngörülebilir bir mekân olarak anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır.

3.1.2. Etkinlikler ve Öğrenme Süreçlerine Yönelik Beklentiler

Türk çocukların anlatılarında okul, oyunla birlikte etkinliklerin ve öğrenme süreçlerinin yürütüldüğü bir alan olarak da konumlanmaktadır. Boyama, kesme, çizgi çalışmaları, defter etkinlikleri ve kitap okuma gibi etkinlikler çocukların anlatılarında sıklıkla yer almıştır. Bazı çocuklar etkinliklerin “kolay” olmasını isterken, bazıları daha fazla boyama, kitap okuma ya da

yıldız etkinliği gibi çalışmalar yapılmasını dile getirmiştir. Bu bulgular, Türk çocukların okul beklentilerinin oyunla birlikte yapılandırılmış etkinlikler etrafında şekillendiğini göstermektedir.

3.1.3. Öğretmene Yönelik Yönlendirme ve Yardım Beklentisi

Türk çocukların öğretmene ilişkin beklentileri, öğretmenin düzen sağlayan, yönlendiren ve öğrenme süreçlerinde destek olan bir figür olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Çocuklar öğretmenden “daha fazla yardım etmesini”, “kolay etkinlikler vermesini” ya da sınıf içi düzeni sağlamasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Bazı anlatılarda öğretmen, çocukların okuldaki deneyimlerini kolaylaştıran ve etkinlikleri organize eden bir yetişkin olarak betimlenmiştir. Bu durum, öğretmen rolünün Türk çocukların anlatılarında daha çok düzenleyici ve yönlendirici bir işlevle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

3.1.4. Akran İlişkileri: Oyun, İş Birliği ve Sorun Yaşama Deneyimleri

Türk çocukların anlatılarında akran ilişkileri çoğunlukla oyun oynama ve birlikte vakit geçirme üzerinden ifade edilmiştir. “Arkadaşlarımla oynamak”, “hiç küsmemek”, “çok güzel oyun oynamak” gibi ifadeler, çocukların okul beklentilerinde oyun ve iş birliğinin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bununla birlikte bazı çocuklar, akran ilişkilerinde yaşanan zorlayıcı deneyimlere de değinmiştir. “Oyun oynarken dövüyorlar” gibi ifadeler, okul ortamında yaşanan çatışmaların çocukların okul deneyimlerine yansıdığını göstermektedir. Bu anlatılar, Türk çocukların okul beklentilerinin yalnızca olumlu deneyimlerden değil, zaman zaman yaşanan çatışma ve zorluklardan da etkilendiğini ortaya koymaktadır.

3.2. Mülteci Okul Öncesi Çocukların Okula İlişkin Beklentileri

Bu bölümde, mülteci okul öncesi çocukların okula ilişkin beklentileri, çocukların görüşmeler sırasında kullandıkları dilsel ifadeler ve anlatılar temel alınarak sunulmaktadır. Analiz sonucunda mülteci çocukların okul beklentilerinin; oyun ve günlük yaşam pratikleri, akran ilişkilerinde kabul ve dışlanma, öğretmenden beklenen destek ile korunma ve güven ihtiyacı etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

3.2.1. Okulun Oyun ve Günlük Yaşam Alanı Olarak Anlamlandırılması

Mülteci çocukların anlatılarında okul, sıklıkla oyun oynanan, oyuncaklarla vakit geçirilen ve günlük rutinlerin sürdürüldüğü bir alan olarak betimlenmiştir. “Oyun oynamak”, “oyuncaklarla oynamak”, “hamurla oynamak” gibi ifadeler çocukların okul algısını şekillendiren temel dilsel göstergeler arasında yer almaktadır. Bu anlatılar, okulun çocuklar için öncelikle akademik bir ortamdan ziyade, günlük yaşamın devam ettiği bir oyun alanı olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Bazı çocuklar okulu “çok güzel” ya da “iyi” olarak tanımlarken, bu

değerlendirmeler çoğunlukla oyun oynayabilme, oyuncaklara erişim ve arkadaşlarla vakit geçirme deneyimleriyle ilişkilendirilmiştir.

3.2.2. Akran İlişkilerinde Kabul, Dışlanma ve Birlikte Oynama Beklentisi

Mülteci çocukların anlatılarında akran ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Bazı çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynamaktan mutluluk duyduklarını belirtirken, bazı anlatılar dışlanma ve oyunlara alınmama deneyimlerine işaret etmektedir. “Türklerle oynamak istiyorum”, “bazen oynuyorlar bazen oynamıyorlar” ya da “bana git diyorlar” gibi ifadeler, çocukların okul beklentilerinde kabul edilme ve birlikte oynama isteğinin merkezi bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bu anlatılar, okulun mülteci çocuklar açısından yalnızca bir fiziksel mekân değil, aynı zamanda aidiyet ve kabul arayışının yaşandığı ilişkisel bir alan olarak deneyimlendiğini ortaya koymaktadır.

3.2.3. Öğretmenden Beklenen Destek ve İlgilenilme

Mülteci çocukların öğretmenlere ilişkin beklentileri, öğretmenin yalnızca ders veren bir figür değil, aynı zamanda oyun oynayan, hediye veren, yardımcı olan ve çocuklarla ilgilenen bir yetişkin olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Çocuklar öğretmenden “oyun oynamasını”, “hediye vermesini”, “kalemler vermesini” ya da “yardım etmesini” istemektedir. Bazı anlatılarda öğretmenin, çocuğun ailesiyle iletişim kurması ya da ev ortamına dâhil olması yönünde beklentiler de dile getirilmiştir. Bu ifadeler, öğretmenin çocuklar açısından okul ile ev arasında köprü kuran bir destek figürü olarak algılandığını göstermektedir.

3.2.4. Korunma ve Güven İhtiyacı Olarak Okul

Mülteci çocukların bazı anlatılarında okul, korunma ve güven beklentisinin yöneltildiği bir alan olarak öne çıkmaktadır. Aile içinde yaşanan zorlayıcı deneyimlere işaret eden ifadeler, çocukların okuldan ve öğretmenlerden kendilerini korumalarını, kendileriyle ilgilenmelerini ya da aileleriyle iletişim kurmalarını beklediklerini göstermektedir. Bu anlatılarda okul, yalnızca oyun ve etkinliklerin gerçekleştiği bir yer değil; çocukların kendilerini güvende hissetmek istedikleri, destek ve korunma arayışlarını dile getirdikleri bir mekân olarak konumlanmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi dönemde öğrenim gören Türk ve mülteci çocukların okula ilişkin beklentileri, etkileşimli kitap okuma etkinliği sonrasında çocukların anlatıları üzerinden incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki grubun da okulu öncelikle oyun ve sosyal etkileşim alanı olarak anlamlandırdığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların okul beklentilerini akademik kazanımlardan çok oyun, ilişkiler ve günlük yaşam pratikleri üzerinden ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Erken çocukluk döneminde okulun bu şekilde anlamlandırılması, okul deneyiminin çocuklar açısından daha çok sosyal ve duygusal ihtiyaçlar üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır (Corsaro & Everitt, 2023; Einarsdóttir, 2007). Çocukların okulu akademik kazanımlardan çok oyun ve ilişkiler üzerinden

tanımlamaları, okul öncesi dönemde öğrenmenin anlam kurma, deneyim ve etkileşim süreçleriyle iç içe geçtiğini vurgulayan çalışmalarla da uyumludur (Gaskins, 2014; Pramling Samuelsson & Johansson, 2006). Elde edilen bu sonuca göre çocuklar için okul, yaşantılarını sürdürdükleri bir sosyal mekan olarak değerlendirilmektedir.

Türk çocukların okul beklentilerinin okulun düzeni, fiziksel özellikleri, etkinlikler ve öğretmenin yönlendirici rolü etrafında yapılandığı görülmektedir. Çocukların anlatılarında okul; düzenli, temiz ve belirli kurallara sahip bir mekân olarak betimlenmiş, yapılandırılmış etkinlikler ve öğretmenin sınıf içi düzeni sağlaması ortaya çıkmıştır. Okulun çocuklar tarafından kurumsal bir yapı olarak algılanmasının sosyal ve kültürel bağlamla şekillendiği literatürde vurgulanmaktadır (Broström, 2006; Wood, 2014). Ayrıca çocukların okul deneyimlerini erken yaşlardan itibaren kurumsal normlar ve örtük beklentiler doğrultusunda yapılandırdıkları bilinmektedir (Christensen & James, 2008). Buna göre Türk çocukların okul deneyimlerinin nasıl olması gerektiğine dair ifadeleri yetişkinlerin ifadeleri ile örtüşmektedir.

Türk çocukların öğretmene ilişkin beklentilerinin de bu yapı ve düzen vurgusuyla paralel olduğu görülmektedir. Öğretmen, çocukların anlatılarında sınıf düzenini sağlayan, etkinlikleri yönlendiren ve öğrenme süreçlerinde yardımcı olan bir figür olarak konumlandırılmıştır. Akran ilişkileri çoğunlukla oyun ve iş birliği üzerinden ifade edilmekle birlikte, bazı anlatılarda oyun sırasında yaşanan çatışma ve zorlayıcı deneyimlere de yer verilmiştir. Çocukların okul beklentilerinde akran ilişkilerine yapılan vurgu, erken çocukluk döneminde kabul edilme ve birlikte olma deneyimlerinin okul algısını belirleyen temel unsurlar arasında yer aldığını göstermektedir (Corsaro & Everitt, 2023; Skånfors, vd., 2009). Bu durum, Türk çocukların okul deneyimlerini yalnızca idealize edilmiş anlatılarla değil, gündelik yaşamın içinde karşılaşılan güçlüklerle birlikte anlamlandırdıklarının bir işaretidir.

Mülteci çocukların okul beklentileri ise oyun, akran ilişkilerinde kabul edilme, öğretmenden destek görme ve korunma ihtiyacı etrafında yoğunlaşmaktadır. Çocukların anlatılarında okul, oyun oynanan, oyuncaklara erişilen ve günlük yaşamın sürdüğü bir alan olarak betimlenmiştir. Akran ilişkilerinde dışlanma deneyimlerine işaret eden ifadeler, okulun mülteci çocuklar için aidiyet ve kabul arayışının yaşandığı ilişkisel bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Mülteci çocukların eğitim ortamlarından beklentilerinin güven, aidiyet ve destek ihtiyaçlarıyla iç içe geçtiği literatürde sıklıkla belirtilmektedir (Dryden-Peterson, 2016; Pastoor, 2015). Mülteci çocukların okuldan güven, korunma ve yetişkin desteği beklentileri, okulun erken çocukluk bağlamında yalnızca eğitsel değil, aynı zamanda ilişkisel güvenin ve aidiyet duygusunun inşa edildiği bir alan olarak işlev gördüğünü ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir (Block, vd., 2014; Kirova, 2010). Bu doğrultuda mülteci çocukların okul beklentileri bir uyum ya da eksiklik problemi olarak değil, yaşadıkları deneyimler doğrultusunda okuldan güvenli ve destekleyici bir alan talep etmeleri olarak yorumlanmaktadır.

Mülteci çocukların öğretmene ilişkin beklentilerinde öğretmenin oyun oynayan, ilgilenen, yardımcı olan ve çocukla yakın ilişki kuran bir figür olarak betimlenmesi dikkat çekmektedir. Bazı anlatılarda öğretmenin çocuk ile aile arasında bir köprü kurmasına yönelik beklentilerin dile getirilmesi, öğretmenin çocuklar açısından yalnızca sınıf içi bir otorite değil, aynı zamanda destek ve güven

kaynağı olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Bu durum, okulun mülteci çocuklar için öğrenmenin gerçekleştiği mekân olmanın ötesinde, duygusal ve koruyucu anlam taşıyan bir ortam sunduğunun göstergesidir.

Sonuç olarak bu çalışma, okulun çocuklar açısından yalnızca eğitsel bir kurum değil aynı zamanda oyun, ilişki, kabul ve güvenin deneyimlendiği bir yaşam alanı olarak anlamlandırıldığını göstermektedir. Özellikle mülteci çocuklar için okulun destekleyici ve koruyucu rolüne işaret eden bu bulgular, erken çocukluk eğitiminde çocuk merkezli, duyarlı ve kapsayıcı uygulamaların önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, erken çocukluk eğitiminde çocukların okul beklentilerinin daha görünür ve anlamlı biçimde ele alınabilmesi için bazı uygulama ve araştırma önerilerine işaret etmektedir. Öncelikle mülteci çocuklar için okulun güven, kabul ve destek alanı olarak deneyimlendiği dikkate alındığında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda akran ilişkilerini destekleyen, kapsayıcı ve ilişki temelli yaklaşımlara öncelik vermeleri önem taşımaktadır. Öncelikle, okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların okula ilişkin algı ve beklentilerinin doğrudan sorularla değil, etkileşimli kitap okuma, oyun ve anlatı temelli etkinlikler aracılığıyla ifade edeceği çocuk dostu yöntemler, çocukların okul deneyimlerine yükledikleri anlamların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Ayrıca erken çocukluk alanında yapılacak gelecekteki araştırmaların, çocukların okul beklentilerini farklı anlatı ortamlarında ele alması, boylamsal çalışmalara konu olması, çocuklarla birlikte öğretmen ya da aile görüşlerinin de yapılması çocukların okul deneyimlerinin zaman içinde nasıl dönüştüğünü anlamaya katkı sunacaktır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma, çocukların okula ilişkin beklentilerini etkileşimli kitap okuma etkinliği sonrasında ve çocukların sözlü anlatıları üzerinden incelemiştir. Bu durum, çocukların beklentilerinin yalnızca bu anlatsal alanda görünür olan yönlerini yansıtarak sınırlandırmış olabilir.

5. KAYNAKÇA

Akça, A., & Aşlışen, E. H. T. (2022). Etkileşimli kitap okuma programı ve Suriyeli çocuklar: Gaziantep ili Nizip ilçesinde pilot bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1529–1545. <https://doi.org/10.17755/esosder.1101340>

Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23–44.

Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal Of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Childhood Education*, 35(5), 391-409. <https://doi.org/10.1007/s10566-006-9024-9>

Chwastek, S., Leyendecker, B., Heithausen, A., Ballero Reque, C., & Busch, J. (2021). Pre-school teachers' stereotypes and self-efficacy are linked to perceptions of behavior problems in newly arrived refugee children. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 574412. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.574412>

Corsaro, W. A., & Everitt, J. G. (2023). *The sociology of childhood*. Sage.

Christensen, P., & James, A. (2008). Childhood diversity and commonality: Some methodological insights. In *Research with children* (s.s. 172-188). Routledge.

Çelebi, S., Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 606–624. <https://doi.org/10.16916/aded.1443907>

Çiçekoğlu, P., Durualp, E., & Kadan, G. (2019). Investigation of peer relations of preschool refugee and non-refugee children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 33(4), 319–324. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2019.01.004>

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

Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 611–629. <https://doi.org/10.17860/efd.88429>

Gaskins, S. (2014). “Children's play as cultural activity” in *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. eds. L. Brooker, M. Blaise, and S. Edwards, 31–42. Sage.

Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience* (pp. 1–21). Sage.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(163-194), 105.

Hakkarainen, P., Brèdikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>

Honig, A. S., & Nealis, A. L. (2012). What do young children dream about? *Early Child Development and Care*, 182(6), 771-795. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.579797>

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood* Polity Press.

Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91. <https://doi.org/10.1080/15595691003635765>

Kok, J. K., Low, S. K., & Lee, W. Y. (2013). Dreams and participation in education: A narrative inquiries into the life experience of Myanmar refugees in Malaysia. *Journal of Advanced Social Research*, 3(2), 79-92.

Kucirkova, N. (2019). How could children's storybooks promote empathy? A conceptual framework based on developmental psychology and literary theory. *Frontiers in psychology*, 10, 121. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00121>

Mahamid, F., & Berte, D. Z. (2020). Happiness, sadness, and hope for the future in narratives of Palestinian refugee children. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(6), 1638-1651. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00303-2>

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage.

Nelson, K. (2010). Developmental narratives of the experiencing child. *Child Development Perspectives*, 4(1), 42-47. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00116.x>

Oikonomidoy, E., & Karam, F. J. (2020). Funds of identity and language development: the case of a Syrian refugee-background child. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 122-135. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765086>

Pastoor, L. de W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3d Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>

Skånfors, L., Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2009). Hidden spaces and places in the preschool: Withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 94-109. <https://doi.org/10.1177/1476718X08098356>

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>

Türkyılmaz, T. H. (2023). *Okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katılan öğrencilerle okul öncesi eğitime katılamayan öğrencilerin okumayı öğrenme süreci* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi].Ordu Üniversitesi.

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2009). General comment no. 12. The right of the child to be heard. <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>

Valli, K., Revonsuo, A., Pälkäs, O., Ismail, K. H., Ali, K. J., & Punamäki, R. L. (2005). The threat simulation theory of the evolutionary function of dreaming: Evidence from dreams of traumatized children. *Consciousness and Cognition*, 14(1), 188–218. [https://doi.org/10.1016/S1053-8100\(03\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00019-9)

Wood, E. (2014). The play–pedagogy interface in contemporary debates. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 145–156). Sage.

Wu, F. K., Shek, D. T., & Leung, H. (2017). Dreams, aspirations and related behavior in children and adolescents: impacts on child developmental outcomes. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(4), 339-349. <https://doi.org/10.1515/ijdh-2017-7002>

Zarbafi, A. (2020). Language, politics and dreams: The challenges of building resilience in refugees. *Journal of Analytical Psychology*, 65(2), 281–299. <https://doi.org/10.1111/1468-5922.12592>

Zyryanova, N. M., Egorova, M. S., Pankratova, A. A., Parshikova, O. V., & Chertkova, Y. D. (2016). Dreams and desires of preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 463-466. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.192>

6. EXTENDED ABSTRACT

In early childhood, children make sense of their world not only through direct experience but also through language and narrative. Preschool children actively use verbal and symbolic forms to express their emotions, relationships, expectations, and understandings of everyday life. Within this developmental period, children's narratives offer valuable insights into how they interpret their experiences and anticipate future situations. In particular, expectations related to school emerge as an important aspect of children's meaning-making processes, reflecting their prior experiences, social interactions, and emotional needs.

Existing research emphasizes that children's narratives should not be understood as isolated cognitive productions but as contextually grounded expressions shaped by social environments, adult guidance, and everyday interactions. In early childhood education settings, play, storytelling, and shared narrative activities create spaces where children articulate their expectations and concerns in developmentally appropriate ways. However, despite the growing interest in children's voices, much of the literature on school expectations in early childhood relies on adult perspectives, standardized assessments, or developmental indicators. Children's own verbal accounts, particularly in diverse sociocultural contexts, remain underrepresented.

This gap is especially visible in research involving refugee children. Studies on refugee children's education frequently focus on adaptation, trauma, or behavioral challenges, often framing children through deficit-oriented or adult-centered lenses. Fewer studies explore how refugee children themselves articulate their expectations of school through language and narrative, or how these expectations compare with those of their non-refugee peers within the same educational environments.

Against this backdrop, the present study aims to examine preschool children's expectations of school within the framework of language, meaning, and narrative. Specifically, it explores how Turkish and refugee children enrolled in early childhood education express their school expectations through their own verbal narratives following an interactive book reading activity. By adopting a child-centered and narrative-based approach, the study seeks to contribute to early childhood education literature by foregrounding children's voices and highlighting the contextual nature of school expectations.

The study was designed as a qualitative research project adopting a basic qualitative research approach. The research was conducted in public preschools located in the Haliliye district of Şanlıurfa, Türkiye, a region characterized by sociocultural diversity and a high enrollment of refugee children in early childhood education settings. The selected schools provided a natural educational context in which Turkish and refugee children shared the same classroom environments.

The study group consisted of 23 preschool children aged between five and six years, including 9 Turkish children and 14 Syrian refugee children. Purposeful sampling was employed, using convenience sampling criteria. Participation was based on children's willingness to take part, written parental consent, and children's ability to communicate within the classroom context. Interviews with refugee children were conducted in the language in which they felt most comfortable, primarily Arabic, while interviews with Turkish children were conducted in Turkish.

Data collection was carried out through semi-structured interviews following an interactive book reading activity. Interactive book reading was intentionally selected as a narrative context that could support children's participation, imagination, and verbal expression. The chosen storybook included an open-ended narrative structure and a theme related to wishes and expectations, allowing children

to reflect on their own school experiences without direct prompting. After the reading session, children were invited to share their thoughts, expectations, and ideas about school through open-ended questions.

All interviews were audio-recorded and transcribed verbatim. The data were analyzed using qualitative content analysis. Two researchers independently coded the transcripts, focusing on recurring meanings, narrative patterns, and thematic structures related to children's school expectations. Following independent coding, the researchers compared codes, discussed discrepancies, and reached consensus. Codes were then grouped into sub-themes and broader themes, with attention paid to preserving children's original expressions and contextual meanings.

The findings revealed that children's expectations of school were predominantly articulated through relational, emotional, and experiential themes rather than academic outcomes. Across both groups, school was commonly associated with play, social interaction, and everyday routines.

For Turkish preschool children, school expectations were primarily structured around themes of order, routine, and organized activities. In their narratives, school was often described as a clean, orderly, and rule-governed space where teachers provide guidance and structure. Expectations related to classroom activities, such as drawing, cutting, book reading, and teacher-directed tasks, were frequently mentioned. Teachers were positioned as authority figures responsible for maintaining order and supporting learning processes. Peer relationships were largely framed in terms of playing together and cooperation, although some children also referred to conflicts experienced during play.

In contrast, refugee children's narratives emphasized school as a space of play, acceptance, and safety. For many refugee children, school was described as a place where they could play freely, access toys, and interact with peers. A recurring theme in their narratives was the desire for inclusion and acceptance within peer groups. Some children explicitly referred to experiences of exclusion or being left out of games, highlighting the relational challenges they faced. Additionally, expectations related to protection and emotional support were prominent. Teachers were frequently described as caring adults who play with children, provide help, and offer emotional security. In some narratives, school emerged as a protective space distinct from challenging experiences in other areas of children's lives. Despite these differences, a shared pattern across both groups was the centrality of play and relationships in shaping school expectations. For both Turkish and refugee children, school was not primarily conceptualized as an academic institution but as a social and emotional environment where belonging, interaction, and everyday experiences mattered most.

The findings underscore the importance of understanding children's school expectations as narrative constructions rooted in lived experiences rather than as individual traits or developmental deficits. Children's narratives revealed how school expectations are shaped by social relationships, prior experiences, and emotional needs, reflecting broader contextual influences.

The differences observed between Turkish and refugee children's narratives point to the role of life experiences and sociocultural contexts in shaping how school is imagined and anticipated. While Turkish children's expectations reflected familiarity with institutional routines and norms, refugee children's expectations highlighted needs related to acceptance, support, and safety. Importantly, these differences should not be interpreted through a deficit lens but understood as meaningful expressions of children's lived realities.

The use of interactive book reading as a narrative context proved effective in enabling children to express their expectations in symbolic and developmentally appropriate ways. Rather than relying on direct questioning, this approach created a safe and engaging space for children to articulate their experiences and meanings through storytelling.

Overall, this study contributes to early childhood education literature by foregrounding children's voices and demonstrating the value of narrative-based methods in exploring school expectations. By conceptualizing children's expectations as meaningful narrative expressions, the study advocates for child-centered, ethical, and inclusive approaches in early childhood research and practice. Such approaches can support educators and researchers in developing learning environments that are responsive to children's diverse experiences and expectations, particularly in contexts characterized by cultural and linguistic diversity.