

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Hamza Öz*

Ertuğrul Dağ**

Gülşen Beldek***

Serap Palaz Dağ**** Mehmet Cengizer*****

MAKALE BİLGİSİ

Geliş:15.08.2024

Düzeltilme:08.12.2024

Kabul:12.12.2024

DOI: 10.31464/jlere.1533808

Anahtar Sözcükler:

okul öncesi

dil gelişimi

program

iletişim

görüşme

ÖZET

Okul öncesi eğitim insan hayatının temelini oluşturduğundan, çocukların gelecekteki bakış açılarının değişmesi ve yaratıcılıklarının gelişmesi için özgür bir ortam sunulmalı ve çocuklara sunulan kaliteli bir eğitim onların her alanda sağlıklı büyümelerini, topluma faydalı bir birey olarak yetiştirmeleri açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemin oldukça iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenlerden dolayı okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olup, nitel araştırma yöntemlerinden deneyimi değerlendirmek amacıyla olgubilim deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitim planında yer alan Türkçe etkinliklerin dil gelişimi üzerine etkisi vurgulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Bilgilendirme

Yayın Etiği Bilgilendirme

Yazarların Katkı Oranı

Çıkar Çatışması

Gönderim

Bilgilendirme ve teşekkür yazıları bu bölüme yazılmalıdır.

Çalışmanın, bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 22/05/2024 tarih ve 14/32 nolu kararı ile etik onayı alınmıştır.

Yazarların çalışmaya katkıları eşit oranda olmuştur.

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Öz, H., Dağ, E., Beldek, G., Palaz Dağ, S., & Cengizer, M. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine yönelik görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11 (1)*, 156-170.

* Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5214-428X>, Yozgat Bozok Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, hamza.oz@bozok.edu.tr

** Müdür Yardımcısı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8242-2108>, Gaziantep Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Cumhuriyet İlkokulu, ertugruldag@hotmail.co.uk,

*** Öğretmen, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3738-7195>, Gaziantep Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Atatürk İlkokulu, gulsenbeldek@hotmail.com

**** Öğretmen, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-4326-1986>, Gaziantep Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, serap-066@hotmail.com

***** Müdür Yardımcısı, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5557-6372>, Gaziantep Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Hatice Seyit Çeker İlkokulu, cengizer2972@gmail.com

Giriş

İnsanoğlu, geçmişten günümüze yaşamlarını devam ettirebilmek için diğer bireylerle konuşma, iletişim kurma, duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa aktarma arzusu içinde olmuştur. Bu sebeple insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik ve iletişim aracı dil ve konuşmadır. Hayatın neredeyse birçok alanında kullanılan dil, okul öncesi eğitim döneminden başlayarak yeterli bir şekilde desteklendiğinde, kişinin hayatı süresince her alanına pozitif yansıyacaktır. Karoğlu ve Ünüvar (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların dil gelişimini etkileyebilecek farklı faktörlerin belirlenmesinde araştırmacıların ve kuramcılarının çocuklardaki dil gelişimini içeren konuları geliştirmelerinde faydalı olması açısından kıymetli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Dil gelişimini; olgunlaşma ve öğrenme, sosyo-ekonomik durum, aile ilişkileri, cinsiyet çift dillilik, ikiz olma, zekâ, sağlık ve oyun gibi faktörler etkilemektedir. Ancak genel olarak öğrenme ve olgunlaşma dil gelişiminde önemli bir rol oynar. Dilin akıcı bir şekilde kullanılabilmesi için olgunluk düzeyi ve beklenen öğrenme seviyesine gelinmesi beklenir. Çeşitli araştırmalara göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailenin çocuklarının dil gelişiminin sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişiminden daha iyi ve üst düzeyde olduğu görülmüştür (Kenanoğlu, 2021).

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, o dönemdeki sosyal ilişkileri, sosyal uyumu ve aynı zamanda arkadaşlık deneyimlerini şekillendirmekle birlikte, bireyin ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu da etkileyebilmektedir (Ogelman & Ersan, 2013). Arkadaş ve akranlarıyla uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilen çocuklarda birçok gelişim alanında uzun vadede gelişmeler sağlanacaktır. Okul öncesi dönem gibi kritik bir çağda aile ilişkileri çocuğun hayatının her noktasında etkili olmaya devam etmekle birlikte, çocuk için sosyal yaşantıda da önemli olmaya başlamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerine dikkat çekerek, çocukların akran ilişkilerinin yapısının birçok kavramdan farklı olduğu görülmüştür (Gülay, 2009). Yine bu dönemin başka bir özelliği de akranlarla ve arkadaşlarla kurulan ilişkilerden keyif alındığıdır. Aile içinde başlayan sosyalleşme ve aktifleşme süreci, çocuğun okuldaki ve çevredeki arkadaş gruplarıyla ve diğer bireylerle olan etkileşimleriyle sürmekte, çocukların sosyal, fiziksel, dil, zihinsel, motor ve duygusal gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir (Yükselen, 2013). Arkadaş grubu içinde sosyal anlamda kendilerini yeterli bir şekilde ifade edemeyen çocukların birçok kez kendini ortamdan soyutlayarak saldırgan davranışlar sergiledikleri bu olumsuz davranışları sergileyen çocuklara sosyal beceri eğitimi verildikten sonra akran ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha uyumlu olduğu, oyun grubuna dâhil olup arkadaşları tarafından daha çok tercih edilip benimsendikleri görülmüştür (Önder, 2007).

Çocuğun kendisi oldukça önemli bir varlıktır ve çocuğun aktif bir ruhu olduğu kabul edilmelidir. Çocuk, düşünme ve öğrenmede her zaman yetişkinden farklı bir yapıya sahiptir. Çocukların her zaman özgür bir şekilde kabiliyetlerini ortaya çıkarmaları ve ne olmak istiyorlarsa rahat bırakılmaları gerekir (Rousseau, 2017). Ayrıca Rousseau'nun Emile eserinde dil gelişiminde olgunlaşmanın önemine değindiği anlaşılmaktadır. Rousseau'nun bu fikir ve görüşlerinin çocuk merkezli yaklaşımın doğuşuna öncülük ettiği söylenebilir. Rousseau ve Froebel'den başka Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Susan

Isaacs, John Dewey, Jean Piaget gibi pek çok düşünür ve eğitimci de çocuk merkezli eğitimi savunmaktadır. Çocuk merkezli eğitimin uygulandığı Montessori, High Scope, Reggio Emilia, gibi yaklaşımların, geleneksel eğitimin uygulandığı öğretmen merkezli uygulamalara göre çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde daha etkili olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Kefi, 1999).

Çocuklara hazır ortamlar sunmak onların yaratıcılıklarını köreltir bu da programın anlayışı ile çelişir. Öğretmenlerin, plan ve programlarını hazırlarken kullanmış oldukları ifade biçiminden başlayarak bütün öğrenme süreci içinde çocuk merkezli anlayışı benimsemeleri beklenmektedir. Netice itibarıyla, çocuk merkezli eğitimin; çocukların dil gelişimine, okula yönelik olumlu bakış sergilemelerine ve öğretmenlerin performanslarına katkı sağladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına bakıldığında tam anlamıyla çocuk merkezli olmadığını, öğretmenlerin bu konuda farklı ve yeni eğitim yaklaşımlarını uygulamaya ihtiyaç duyduklarını ortaya koyan çalışmalar sergilemeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesi evresi insan hayatının temelini oluşturduğundan, onların gelecekteki bakış açılarının değişmesi ve yaratıcılıklarının gelişmesi için özgür bir ortam sunulmalıdır. Onlara sunulan kaliteli bir eğitim onların her alanda sağlıklı büyümelerini, topluma faydalı bir birey olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönemin oldukça iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekir (Yalçın, 2009).

Dil gelişimi, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini ifade edebilmesi için temel bir araçtır. Okul öncesi dönemde dil gelişimi, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerinin temellerini atmaktadır. Dil gelişimi teorileri, çocukların dil öğrenme süreçlerini açıklamaya yönelik çeşitli yaklaşımlar sunmaktadır (Chomsky, 1965; Vygotsky, 1978). Bu teorilerden bazıları olgunlaşma kuramı (örn. Chomsky'nin dil öğrenme teorisi) ve sosyokültürel kuramlar (Vygotsky gibi teorisyenlerin dilin sosyal bağlamdaki rolünü vurgulayan yaklaşımları) gibi farklı perspektifleri içermektedir. Olgunlaşma kuramı, dil gelişiminin biyolojik ve doğal bir süreç olduğunu savunurken, sosyokültürel yaklaşımlar, dilin sosyal etkileşimle öğrenildiğine vurgu yapar. Bu yaklaşımlar, çocukların gelişiminde dilin ne kadar belirleyici bir rol oynadığını ve bu gelişimi şekillendiren faktörlerin nasıl bir etkileşim içinde olduğunu anlamamıza yardımcı olur.

Sosyal beceri gelişimi, çocukların diğer bireylerle sağlıklı etkileşimlerde bulunabilmesi için gereklidir. Okul öncesi dönemde, çocukların dil gelişimi ve sosyal becerileri, onların ilerleyen yaşlardaki kişisel ilişkilerini, okul başarısını ve genel yaşam kalitesini etkileyebilir. Sosyal beceri teorileri, bireylerin diğerleriyle etkileşim kurma biçimlerini, empati, paylaşma, sırasını bekleme gibi becerilerin gelişimini açıklar (Gülay, 2009). Akran ilişkileri, çocukların empatik yanlarını güçlendirirken, özgüvenlerini arttırmalarına ve sosyal çevreleriyle daha sağlıklı bağlar kurmalarına olanak tanır. Sosyal beceri eğitiminin önemine değinmek, çocukların yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda bu becerileri doğru kullanma yeteneklerini de arttırmaya yönelik bir yaklaşımı ifade eder.

Çocuk merkezli eğitim ise, eğitim sürecinin merkezine çocuğun bireysel ihtiyaçlarını ve potansiyelini koyan bir yaklaşımdır. Rousseau'nun çocuk merkezli eğitim

anlayışı, çocuğun doğal gelişim süreçlerine saygı gösterilerek, öğrenmenin özgür ve doğal bir şekilde gerçekleşmesini savunur. Montessori, Reggio Emilia, High Scope gibi eğitim modelleri, çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunarak öğrenmesini sağlar ve bu süreçte öğretmenler, rehber rolünü üstlenirler (Kenanoğlu, 2021). Bu yaklaşımlar, çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanırken, dil becerilerinin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerini de besler. Çocuk merkezli yaklaşım, öğretmenin aktif bir yönlendirici olduğu, fakat çocuğun kendi öğrenme süreçlerinde merkezde olduğu bir eğitim anlayışını ifade eder.

Son olarak, sosyoekonomik durum gibi dışsal faktörlerin çocukların dil gelişiminde ve sosyal uyum süreçlerinde önemli bir rol oynadığı unutulmamalıdır. Çocukların sosyal çevreleri, aile yapıları, kültürel bağlamlar ve maddi imkanlar, onların dil ve sosyal beceri gelişimlerini doğrudan etkileyebilir (Önder, 2007). Bu bağlamda, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların dil gelişiminin daha hızlı ve daha zengin olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, eğitimsel müdahaleler ve sosyal beceri eğitimi ile düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların gelişimi desteklenebilir.

Bu nedenlerden dolayı bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin planlarında Türkçe etkinliklerine yer verme nedenleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin dil etkinliklerinde kullandıkları araçlar nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe etkinliklerini yeterli buluyor musunuz?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programda yer alan Türkçe dil etkinliklerinin çocuklardaki iletişim becerilerine ve dil gelişimine olan yansımalarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim(fenomenoloji) deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, doküman incelemesi, görüşme ve gözlem gibi farklı nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı; fikir, olay, olgu ve algıların doğal ortamlarında tamamlayıcı ve gerçekçi bir şekilde oluşturulması için nitel süreçlerin gerçekleştirildiği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırma her ne kadar genel bir terim olsa da gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve durumu ortaya koyma gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir olgudur. Nitel araştırmalarda kullanılan desenlerden biri de fenomenolojidir. Fenomenolojik araştırma deseni, hakkında fikir sahibi olduğumuz ancak derinlemesine bir bilgi sahibi olmadığımız çalışmalarda kullanılır. Bu çalışmayla birlikte bu anlamda net bilgilerin ortaya konması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yaklaşımın amacı deneyimi değerlendirmektir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler tercih edilmiştir.

Yayın Etiği

Çalışma, bilimsel yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 22/05/2024 tarih ve 14/32 nolu kararı ile etik onayı alınmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli Nizip İlçesine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 15 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıları K1, K2...olarak belirlenmiştir. Katılımcılara yönelik demografik özellikler Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Öğrenim Durumu	Yaş	Kıdem	Branş	Cinsiyet
K1	Lisans	37	14	Okul Öncesi	Erkek
K2	Yüksek Lisans	30	7	Okul Öncesi	Kadın
K3	Lisans	45	20	Okul Öncesi	Kadın
K4	Ön Lisans	26	3	Çocuk Gelişimi	Kadın
K5	Lisans	27	2	Çocuk Gelişimi	Kadın
K6	Lisans	24	1	Okul Öncesi	Erkek
K7	Yüksek Lisans	32	6	Okul Öncesi	Kadın
K8	Yüksek Lisans	31	5	Okul Öncesi	Kadın
K9	Yüksek Lisans	41	19	Okul Öncesi	Kadın
K10	Lisans	33	8	Okul Öncesi	Erkek
K11	Ön Lisans	30	6	Çocuk Gelişimi	Kadın
K12	Lisans	27	2	Okul Öncesi	Kadın
K13	Lisans	29	6	Okul Öncesi	Erkek
K14	Lisans	28	2	Okul Öncesi	Kadın
K15	Yüksek Lisans	33	7	Okul Öncesi	Kadın

Çizelge 1’de araştırmaya 4’ü erkek (%26,6), 11’i kadın (%73,3) olmak üzere 15 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Hepsi öğretmen olan katılımcılar branşları açısından değerlendirildiğinde çoğunluğu (%80) okul öncesi eğitimi öğretmenliğini, %20’lik bir kısmının ise çocuk gelişimi alanından mezun olduğu görülmektedir. Yaş kategorisinde, katılımcıların yaş aralığı 24 ile 45 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması yaklaşık 31’dir. Araştırmanın orta yaş grubundaki katılımcılarla temsil edildiği görülmektedir. Araştırmaya 5 yüksek lisans, 2 ön lisans, 8 lisans mezunu öğretmen katılmış olup, araştırmanın kapsam açısından zengin olabileceği düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğretmenlerin kişisel bilgilerini ve demografik özelliklerinin belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen genel bilgi formu ve öğretmenlerin eğitim programıyla ilgili görüşlerini, günlük planı ve uygulamada yaşadıkları problemleri ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcı kişilerle yüz yüze görüşme yapılmış, görüşmeler sırasında elde edilen bilgiler

not tutulmuştur. Görüşmeler amacı dışına çıkılmadan yapılmıştır. Öğretmenlerin günlük planı uygularken yaşadıkları problemleri daha ayrıntılı olarak belirlemek, öğretmenlerin hangi konularda, nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymak ve eğitim programının uygulanacağı çalışma grubunu belirlemek amacıyla araştırmacılar bu formu kullanmışlardır. Bu araştırmada kullanılan genel bilgi formu, öğretmenlerin çalıştığı okul türü, mezun olduğu program, cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu bilgilerinin yer aldığı sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme formu ise, öğretmenlerin plan ve programdaki kazanım ve göstergeler ile ilgili görüşlerini ve uygulamada yaşadıkları problemleri ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanana açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu sorulardan bazıları; “Günlük planda yaşadığınız zorluklar nelerdir?”, “Türkçe etkinliklerinde hangi problemlerle karşılaşıyorsunuz?” ve “Öğretmen, öğrenci ve çevre açısından planı uygun buluyor musunuz?” şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma, 2024 yılının mayıs ve haziran aylarında gerçekleştirilmiş olup, yüz yüze görüşmeler yapılmış, katılımcıların açık rızasını almak suretiyle ses kaydı yoluyla bilgi toplanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın planlandığı okullardaki yöneticiler ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Ardından öğretmenler ile görüşülerek çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınmıştır. Katılımcılardan veri toplanırken katılımcı başına ortalama görüşme süresi 30 ile 45 dakika arasında değişmiştir. Notlar görüşme boyunca kâğıt, kalem ve kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmenin belgeleneceği de kendilerine bildirilmiştir. Her bir görüşme, katılımcıların duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için elverişli bir ortam sağlamak amacıyla bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, katılımcıların kolaylıkla anlayabileceği ve yanıtlayabileceği şekilde hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizinde metnin, belgenin içeriğinin irdelenmesi gerekir. İçerik analizi materyalin sistematik ve titiz bir şekilde incelenmesini içeren bir araştırma stratejisidir (Baltacı, 2018). Veriler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak tematik analiz ve kodlama kullanılarak düzenlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Birbiri ile anlam açısından aynı olan ancak kelime veya ek farklılığı olan anahtar kelimeler birlikte ele alınmış, frekans değerleri birleştirilmiştir. Bu araştırmada birinci araştırma sorusunun analizinde içerik analizi yapılırken ikinci ve üçüncü araştırma sorularında betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlere K1, K2, K3...kodları verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla, veri toplama süreci ve verilerin analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmışlardır. Bu kodların tutarlığı “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmada tüm kodlamalar güvenirlik hesaplaması için; Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü, $[uzlaşılan\ kod\ sayısı \times 100 / toplam\ kod\ sayısı]$ kullanılmıştır. Bu formüle göre güvenirlik oranı %93 olarak hesaplanmıştır. Araştırma Miles ve Huberman’ın (1994) “güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilir” ölçütüne uymaktadır. Uzlaşılamayan kodlar ve temalar için tekrar bir araya gelinmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların dil ve iletişim gelişimlerine yönelik görüşleri ve eğitim programlarına yönelik görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın her bir sorusuna yönelik başlıklar halinde aktarılmıştır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara katılımcıların verdiği cevaplar tabi tutularak, elde edilen bulgular tema ve kodlar halinde sunulmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Planlarında Türkçe Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinin uygulanmasına yönelik görüşleri analiz edilerek Çizelge’2 de sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğretmenlerin Türkçe Etkinliklerinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	f
Uygulanan etkinlikler	Hikâye Öncesi	K1, K2, K3, K5	4
	Hikâye Okuma ve Sonrası Etkinlikler	K1, K4, K6, K9	4
	Rol Alma ve Pantomim	K11, K12	2
	Dramatizasyon, Yaratıcı Drama	K5, K10, K13	3
	Hikâye Tamamlama	K1, K4, K7, K8	4
Nedenler ve görüşler	Öğrencilerin dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşünme	K7, K13	2
	Öğrencilerin ilgisini çekmesi	K4, K5	2
	Öğrencilerin okuma ve dinleme gelişimini desteklediğini düşünme	K3, K9, K14	3

Çizelge 2 incelendiğinde araştırmamızda; okul öncesi eğitimde öğretmenlerin dil etkinliklerinin uygulanmasına yönelik görüşlerinin “uygulanan etkinlikler, nedenler ve görüşler” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Uygulanan etkinlikler teması altında; “hikâye anlatma, hikâye öncesi ve sonrası etkinlikler, rol alma, pantomim, dramatizasyon, yaratıcı drama, hikâye tamamlama” olarak beş alt kod yer almaktadır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, dil etkinliklerinde

genellikle hikâye öncesi, hikâye okuma ve hikâye sonrası hikâye tamamlama olarak uyguladıkları görülmektedir. Örneğin, K1, K2, K3 ve K5 kodlarına sahip katılımcılar hikâye öncesi etkinliklerine parmak oyunu, şiir veya tekerleme ile başladıklarını belirtmişlerdir. K5, K10, K13 kodlu katılımcılar ise yaratıcı drama ve dramatizasyon etkinliklerinin hikâye sonrası etkinliklerde çocukların hayal dünyalarını geliştirerek dil gelişimini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim plan ve programında yer alan Türkçe dil etkinliklerinde uygulanan etkinliklere yönelik katılımcı görüşlerinin bazıları şu yöndedir;

“Türkçe etkinliklerinde daha çok hikâye öncesi parmak oyunu oynatırım. (K1)”

“Öğrencilerin hayal dünyalarının gelişimini desteklemek amacıyla yaratıcı drama, dramatizasyona sıkça yer veririm. (K10)”

““Öğrencilerin dil gelişimini ve yaratıcılıklarını desteklemek için hikâyeden sonra hikâyeyi onların tamamlamasını isterim. (K4)”

“Türkçeyi güzel ve etkili konuşmaları için hikâye sonrasında çocuklara farklı roller vererek rolleri canlandırmalarını ister ve rehberlik ederim. (K12)”

“Bazen okuduğum hikâyenin adını söylemeden hikâyenin sonunda hikâye kitabının adını onların tahmin etmelerini sağlarım. (K9)”

Nedenler ve görüşler temasında ise; “Çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşünme, çocukların ilgisini çekmesi, öğrencilerin okuma ve dinleme becerisini desteklediğini düşünme” olmak üzere üç kod altında incelenmiştir. Öğrencilerin dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşünme (K7, K13), öğrencilerin ilgisini çekmesi (K4, K5), öğrencilerin okuma ve dinleme gelişimini desteklemesi (K3, K9, K14), öğretmenlerin eğitim plan ve programında yer alan Türkçe dil etkinliklerinin çocukların konuşma ve dil becerisine etkileri arasında yer almaktadır. Bu neden ve görüşler sınıfta uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin çocukların dil gelişimine katkıları olarak öğretmenlerin sundukları neden ve görüşler olarak belirtilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, hikâye öncesi etkinliklerden, rol alma ve canlandırmaya kadar geniş bir yelpazede dil gelişimini destekleyen etkinlikler uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bu etkinliklerin, çocukların konuşma ve dil gelişimi üzerine olumlu etki yaratma konusundaki kararlılıklarını yansıtmaktadır.

Öğrencilerle iletişim kurabilmek ve dil gelişimini sağlamaya yönelik öğretmenlerin belirtmiş oldukları nedenlere bağlı görüş ifade eden bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Türkçe etkinliklerinin çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşünüyorum.” (K3)

“Dil etkinliklerine programda daha fazla yer verilmesi çocukların dil ve konuşma becerilerini olumlu yönde etkileyecektir.” (K7)

“Çocukların okuma yazma, dil ve konuşma becerilerinin yanı sıra görsel algılarına da olumlu yönde etki etmesi yönünde çalışmalara daha fazla ağırlık verilmeli” (K14)

“Türkçe dil etkinliklerinin yanı sıra yaratıcı drama etkinliklerinin, çocukların dil ve konuşma becerilerine, fiziksel ve bilişsel gelişimlerine, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını da belirtmek isterim.” (K9)

Öğretmenlerin Türkçe Etkinliklerinde Kullandıkları Araçlar ve Katılımcı Değerlendirmeleri

Görüşmede ikinci soru olarak sorulan, öğrencilerle yapılan Türkçe etkinliklerinde etkili ve dikkat çekici bir iletişimde kullandıkları araçlar Çizelge 3’te yer almaktadır.

Çizelge 3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Türkçe Etkinliklerinde Kullandıkları Araçlar

Tema	Kod	Katılımcı
Kullanılan Araçlar	Hikâye Kitabı	K1, K2, K3, K4, K5
	Kuklalar	K1, K4, K6, K9
	Hikâye Kartları	K2, K3, K11, K12
	Film Şeridi	K5, K10, K13
	Akıllı Tahta	K5, K8, K9
	Slayt	K9, K12
	Tepegöz	K4, K11
	Pazen Tahta	K2
	Çizimler	K1
	Bilgisayar	K4, K15

Çizelge 3 incelendiğinde, öğretmenlerin dil etkinliklerinde farklı yöntemlerle hikâye anlattıkları görülse de en çok hikâye kitaplarından düz anlatım yöntemiyle hikâye anlattıkları görülmektedir. Kuklalar ve hikâye kartları da hikâye kitapları kadar olmasa da sıkça kullanılmaktadır. Örneğin, K1, K2, K3, K4, K5 kodlu katılımcılar planda yer alan Türkçe dil etkinliklerinde hikâye anlatırken hikâye kitaplarını sıkça kullandıklarını ifade etmişlerdir. K4 ve K11 kodlu katılımcılar ise tepegöz aracını kullanarak dil etkinliklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Buradan anlaşıyor ki öğretmenler dil etkinliklerinde farklı yöntem ve tekniklere başvurmaktadır. Öğretmenlerin, sınıfta kullandıkları araçların dil etkinliklerine olan etkilerine dair görüş ifade eden bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenler programda yer alan Türkçe etkinliklerinde hikâye saatinde çoğunlukla hikâye kitaplarından faydalaniyor. Hem daha ekonomik olması hem daha kolay ulaşılabilir olması ve daha kullanışlı olmasından dolayı daha sık kullanılıyor.” (K4)

“Hikâye etkinliğinde tepegöz aygıtını ara sıra kullanırım. Çocuklara daha farklı ve dikkat çekici olduğundan bu yöntemi uyguluyorum. Bu da kazanımları elde etmemizde bize kolaylık sağlıyor.” (K11)

“Çocuk, kukla sahnesinde zengin bir imge ve gerçeklik bulur. Kuklalar yaratıcı ve estetik deneyimler kazanmasının yanı sıra çocuğun duyarlılığını da geliştirir. Bu yüzden kukla sahnesini sıkça kullanırım.” (K9)

“Hikâye anlatırken çoğunlukla hikâye kartlarından faydalanırım. Görsel belleğin ve ses bilgisinin artmasına, duygusal gelişimi desteklemede etkilidir.” (K11)

“Kitapların kullanımı ile çocukların, hayal güçleri ve yaratıcılıkları güçlenir” (K3)

“Günümüzde yeni dijital ortam araçlarını kullanarak hikâye anlatmak çocukların ilgisini ve merak duygusunu daha fazla çekmektedir.” (K5)

“Dijital sunumlar resim, film, animasyon ve müziğin yazılımlar yoluyla bir araya getirilip sunulmasıdır. Öyleyse daha kullanışlı olan bilgisayarlardan faydalanmak hem zaman hem farklılık adına daha faydalı olacaktır.” (K15)

Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Türkçe Etkinliklerini Yeterli Bulma Durumu

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında yer alan Türkçe etkinliklerini yeterli bulma düzeyleri Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Türkçe Etkinliklerini Yeterli Görüp Görmediklerine İlişkin Görüşler ve Frekans/Yüzde Değerleri

Kategoriler	f	Yüzde
Yetersiz	4	27
Biraz Yetersiz	2	13
Biraz Yetersli	2	13
Yeterli	4	27
Son derece Yeterli	3	20
Toplam	15	100

Çizelge 4 incelendiğinde; okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe etkinliklerini, araştırmaya katılan öğretmenlerin %27’sinin yetersiz, %13’ünün biraz yeterli, %13’ünün biraz yetersiz, %27’sinin yeterli, %20’sinin de son derece yeterli buldukları görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda ilk olarak okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim ortamında Türkçe dil etkinliklerine yer verme nedenleri incelenmiştir. Bunun için katılımcıların uygulanan etkinlikler, neden ve görüşler olarak iki ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Uygulanan etkinlikler teması altında, hikâye öncesi, hikâye okuma ve hikâye sonrası etkinlikler, rol alma, pandomim, dramatizasyon, yaratıcı drama ve hikâye tamamlama gibi etkinlikleri uyguladıkları görülmektedir. Diğer yandan

nedenler ve görüşler teması altında ise, öğrencilerin dil gelişimini desteklediğini düşünme, dil hazinesini genişletme, etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmesi, okuma ve dinleme gelişimini desteklediğini düşünme gibi düşüncelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında günlük plan içerisinde yer verilen etkinliklerin önemli bir bölümünü dil etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu etkinlikler öğrencilerin yeni sözcükler öğrenip sözcük dağarcığını genişletmelerine, kelimeleri doğru kullanmalarına, dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine ve kitap alışkanlığı kazanabilmelerine yardımcı olmaktadır (Zembat & Yurtsever, 2002). Zengin sözcük dağarcığına sahip bir çocuk, kendini daha iyi ifade edebilir, anlatılanları daha iyi anlayabilir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinlikleri sonrasında ‘hikâye tamamlama ve hikâyedeki resimleri anlattırma’ çalışmalarının en sık yapılan çalışmalar arasında olduğu görülmüştür bu bulgu, Akın’ın (1998) bulgusunu desteklemektedir. Bu çalışmada ikinci olarak, öğretmenlerin dil etkinliklerinde kullandıkları araçlar incelenmiştir. Bu araçlar; hikâye kartları, televizyon şeridi, akıllı tahta, kuklalar, slayt, tepegöz, pazen tahta, çizimler, bilgisayar ve televizyon olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlerin dil etkinliklerinde sık sık hikâye kitaplarını araç olarak kullandıkları, çizimler, televizyon, pazen tahtayı ise nadiren araç olarak kullandıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu Arnas ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen ‘öğretmenlerin çoğu Türkçe dil etkinliklerinde hikâye etkinliğinde kitaptan anlatmayı tercih etmekte, pazen tahta, televizyon ve çizimler ise pek kullanılmamaktadır’ yönündeki bulguyu desteklemektedir. Öte yandan bu araştırmanın bulguları Gül ve Erden (2003) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen ön lisans ve üniversite mezunu okul öncesi eğitim öğretmenlerinin genellikle ve sıklıkla dil etkinliklerinde kitaplardan ve kartlardan faydalandıkları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri kitapları; etkinliklerde kullanılacak ekonomik araçlar ve kolay ulaşılabilir araçlar olduğu için de tercih etmiş olabilirler. Çünkü günümüzde kitaplara erişim eskiye göre oldukça kolaylaşmıştır. Aral ve Gürsoy (2000) çocukların kitaplar yoluyla geçici olarak üzüntülerinden kurtulduğunu, huzur ve dinlenmeyi bulduklarını belirtmektedirler. Arslan (2009) ve Özpolat (2013) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların okuduğunu dinlediğini anlama ve yorumlamada birinci sınıfa başlarken olumlu katkı sağladığı tespit edilmiş, öğrenci merkezli bir eğitimin aktif olarak uygulanabileceği ve bu eğitim sisteminin öğretmenler tarafından hayata geçirilmesi ve uygulanması gerektiği düşünülmüştür. Her iki çalışmada da okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Okul öncesi günlük eğitim planında yer alan Türkçe dil etkinliklerinin; son derece yeterli, yeterli ve biraz yeterli bulanların oranının %60, yetersiz ve biraz yetersiz bulanların oranının ise %40 olduğu görülmektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinlikleri konusunda farklı düzeylerde memnuniyetsizlikleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %40’ı dil etkinlikleri konusunda yetersizlik hissi taşımaktadır. Bu, okul öncesi eğitim programının bu alanda daha etkili olması gerektiğini göstermektedir. Diğer yandan, okul öncesi öğretmenlerinin %47’si Türkçe dil etkinliklerinin yeterli düzeyde olduğunu düşünmektedir. Sonuç olarak okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe

dil etkinlikleri öğretmenler ve öğrenciler için önemlidir ve araştırma sonuçları, bu alanda geliştirmelerin yapılması gerektiğini göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının aileden sonra gelen en önemli ve ilk eğitim yerini oluşturmalarının önemi vurgulanarak; öğretmenlerin çoğunluğunun Türkçe dil etkinliklerinin çocukların dil gelişimini desteklemede etkili olduğunu düşündüğünden, etkinlik öncesi daha fazla hazırlık yaparak, farklı ve dikkat çekici alternatif araç ve yöntemler kullanılarak dil etkinliklerini gerçekleştirebilirler. Etkili öğrenme ortamları düzenleyebilmek için resimli hikâye kitaplarını ve kendi tasarladıkları hikâye kitapları ve kartlarını değişik yöntemlerle anlatabilirler. Okul öncesi eğitim öğretmenlerine Türkçe dil etkinliklerinin önemine ilişkin bilgi ve seminerler verilebilir. Ayrıca müfredatta okul öncesi öğretim programında yer alan dil etkinliklerine daha fazla yer verilebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yerli öğrencilerle kaynaşmasını sağlamak için çeşitli etkinlikler yapılabilir ve dil öğrenimini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için akran öğretimi yöntemi uygulanabilir. Öğrencilere göre bireysel programlar hazırlanabilir. Problemlerin incelendiği çalışmalar gözden geçirilip çeşitli araştırmalar yapılabilir. Kaynaştırma etkinlikleri ve zorunlu Türkçe kursları düzenlenebilir. Çocukların sosyalleşmesi ve çevreyi tanınması için gezi gözlem ve ziyaretlere düzenli olarak yer verilebilir. Kültür farklılığından dolayı yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında kurallara uymakta zorlandıkları göz önünde tutularak, aile, okul ve öğrencilerin hem okula hem de topluma uyum sürecini hızlandırmada iş birliği içinde olmaları önemlidir.

Kaynakça

- Akın, N. (1998). *Okul öncesi kurum öğretmenlerinin çocuk kitaplarına karşı tutum ve davranışları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aral, N. Gürsoy, F. (2000). Kitabın çocuğun gelişiminde yeri ve önemi. *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Kitabı* içinde (s. 321-332). Ankara Üniversitesi.
- Arnas, Y.A, Erden, Ş. Aslan, D. & Cömertpay, B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin günlük planlarında yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. *OMEF Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı* içinde II. Sf. (s. 435-450), Aydın.
- Arslan, Ü. (2009). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 215-240). Anı Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 231-274.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Gül, E.D & Erden, Ş. (2003). Anasınıfı öğretmenlerinin anadil etkinliklerinin ve kitap köşesinin niteliğini değerlendirmeleri. *OMEF Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı III. Sf.* içinde (s.135-151), Aydın.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-123.
- Karoğlu, H. & Ünüvar, P. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.
- Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerine bu kurumlarda High/Scope modeli eğitim almalarıyla klasik model ile eğitim*

- almalarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kenanoğlu, D. (2021). *Çalışmasında okul öncesi eğitimde geleneksel oyunların okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.
- Ogelman, G. & Ersan, C. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 63-84.
- Önder, A. (2007). Otantik değerlendirme aracı olarak eğitici drama. (Editör: A. Önder), *Okul öncesi dönemde çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri içinde* (s. 161-178). Pegem A.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Rousseau, J.J. (2017). *Emile ya da eğitim üzerine*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press
- Yalçın, A. (2009). *Annelere, 0-6 yaş çocuğunun gelişimsel özellikleri konusunda bir eğitim programı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yükselen, A. İ. (2013). Okul öncesi dönem çocuğunun davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. (Editör: Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. (2.Baskı) içinde. Eğiten Kitap.
- Zembat, R & Yurtsever, M. (2002). Beş-altı yaş çocuklarının kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi. *Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler içinde*. (s. 22-131). KÖK Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Language development is influenced by various factors such as maturation and learning, socio-economic status, family relationships, gender, bilingualism, being a twin, intelligence, health, and play. However, education and maturation generally play a significant role in language development. Peer relationships during the preschool period shape social interactions, social harmony, and friendship experiences, which can also influence an individual's social-emotional adjustment in later years. Child-centered education contributes to children's language development, positive attitudes toward school, and teachers' performance. Studies suggest that preschool teachers' practices are not entirely child-centered, indicating the need for teachers to implement different and new educational approaches. Since the preschool stage lays the foundation for human life, providing children with an accessible environment is essential for changing their perspectives and fostering creativity. Quality education in early childhood is crucial for their healthy development in all areas for them to become beneficial members of society. Therefore, the preschool period should be thoroughly evaluated.

For these reasons, this study's primary purpose is to evaluate preschool teachers' views on Turkish activities. In this context, the sub-objectives of the research are determined as follows:

1. Why do teachers working in preschool education institutions include Turkish activities in their plans?
2. What are the tools teachers use in language activities?
3. Are Turkish activities in the preschool education program sufficient?

This study, designed to examine the reflections of Turkish language activities in preschool education programs on children's communication skills and language development, was conducted using phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 15 preschool education teachers working in preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in the Nizip district of Gaziantep Province during the 2022-2023 academic year. In this research, the researchers developed a general information form to determine the participant's personal information and demographic characteristics. Additionally, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions prepared by the researchers was used to identify teachers' views on the educational program, daily planning, problems encountered during implementation, and their needs.

The study's data were evaluated using content analysis and descriptive analysis methods. The data collection and analysis processes were explained in detail to ensure the validity and reliability of the research. The researchers coded independently of each other.

It was observed that preschool teachers' reasons for including Turkish language activities in their programs were grouped under the themes of "Implemented activities, reasons, and views." Under the theme of reasons and views, three codes were examined: "Believing that the activities support children's language development, attracting children's interest, believing that the activities support students' reading and listening skills."

Although teachers were observed to employ various methods in language activities, storytelling using storybooks in a direct narrative style was the most common method. The Turkish language activities included in the preschool education program were found inadequate by 27% of the participating teachers, somewhat adequate by 13%, slightly inadequate by 13%, adequate by 27%, and highly adequate by 20%.

In conclusion, the reasons preschool education teachers should include Turkish language activities in the educational environment were examined. The participants' views on implemented activities, reasons, and views were grouped under two main categories. It was observed that under the implemented activities, activities such as pre-storytelling, storytelling, and post-storytelling activities, role-playing, pantomime, dramatization, creative drama, and story completion were implemented. On the other hand, under the theme of reasons and views, it was notable that thoughts such as believing that the

activities support students' language development, expanding their vocabulary, attracting students' interest, and supporting their reading and listening skills were included. Teachers in preschool education institutions may have preferred books because they are economical and easily accessible activity tools. Access to books has become much easier compared to the past. Aral and Gürsoy (2000) state that children find relief from their temporary sorrows and find peace and relaxation through books. In the study conducted by Arslan (2009) and Özpolat (2013), it was found that children receiving education in preschool education institutions contributed positively to understanding, interpreting, and listening to what they read when starting first grade, emphasizing the importance of a student-centered education that can be actively implemented and suggesting that this education system should be put into practice and implemented by teachers. Emphasizing the importance of preschool education institutions as the most essential and first educational place after the family, since the majority of teachers believe that Turkish language activities are effective in supporting children's language development, they can carry out language activities by making more preparations before the activities and using different and attention-grabbing alternative tools and methods.