



## **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

*Emine ERAY ALIŞKAN<sup>1</sup>*

*Ahmet GÜNEYLİ<sup>2</sup>*

### **Öz**

Bu araştırmada, Kıbrıs'ın kuzeyinde Lefkoşa ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel niteliktedir. Araştırmada genel tarama modeline uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmada uygun örnekleme temel alınarak Kuzey Kıbrıs'ın Lefkoşa ilçesinde 9 okuldaki toplam 96 okul öncesi öğretmene ulaşılmıştır. Verileri çözümlmek için frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların en çok konuşma becerisini geliştirdikleri ve günde ortalama 16-30 dakika Türkçe dil etkinliklerine ayırdıkları görülmüştür. Öğretmenler Türkçe dil etkinliklerini planlarken kaynak olarak kendilerini göstermişlerdir. Öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerinde; en çok kitap köşesini kullandıkları, konu olarak "okul"u seçtikleri, düz-anlatım yöntemini kullandıkları, en sık kullandıkları aracın kitap olduğu, tekerlemeleri sıklıkla kullandıkları ve değerlendirme tekniği olarak gözlemi tercih ettikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse yarısının Türkçe dil etkinliği özelinde bir hizmet içi kursa katılmadığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** dil gelişimi, Türkçe dil etkinlikleri, okul öncesi öğretmen, Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim

### **Perceptions of Pre-school Teachers about Turkish Language Activities: Nicosia Case**

#### **Abstract**

This study aims to evaluate the pre-school teachers' perceptions in North Cyprus regarding their Turkish language activities. Quantitative and descriptive research methods were used. Questionnaires were used for data collection. The participants of the study are 96 pre-school teachers from 9 schools in Nicosia. The data collected by the questionnaires was analyzed SPSS program. The results of the research show that pre-school teachers give utmost importance to speaking activities and they spend 16-30 minutes to improve students' speaking skills. They like personalization while planning their activities. They carry out language activities especially in the book corners. They usually choose 'my school' as a topic and 'books' are the most popular teaching materials they use. They like using rhymes and they prefer observation as an evaluation. It has also been revealed that most of the teachers have not even attended to an in-service training regarding Turkish language activities.

**Key Words:** language development, Turkish language activities, pre-school teacher, pre-school education in North Cyprus.

<sup>1</sup> Yüksek lisans öğrencisi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa-Kıbrıs. e-posta: emine\_aliskan@hotmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Lefkoşa-Kıbrıs. e-posta: ahmet.guneyli@neu.edu.tr

## **Giriş**

Türkiye’de yürütülen bazı araştırmalarda (Dilek, 2013; Erden, 2010; Erol Karaçay, 2004; Gönen ve arkadaşları, 2010; Kandır, Özbey ve İnal, 2009; Zülfikar, 2004), çocukların dil gelişimini sağlamaya yönelik Türkçe dil etkinliklerinde okul öncesi öğretmenlerinin, geleneksel yöntem teknikleri (düz anlatım, soru cevap gibi) kullandıkları, araç-gereç çeşitliliği ile çok uyaranlı öğrenme ortamı sağlamadıkları, öğrencileri etkin bir biçimde değerlendiremedikleri ve konu merkezli eğitime devam ettikleri gözlenmiştir. Şüphesiz ki söz konusu araştırma bulguları, okul öncesi eğitimin ve Türkçe dil etkinliklerinin niteliği konusunda belleklerde soru işaretleri oluşturmaktadır.

Türkiye’de uzun yıllar boyunca okulöncesi eğitimde ana dili etkinlikleri temelinde çocuk edebiyatı metin türlerinin adlarına yer verilmiştir. Örneğin Öztürk’ün (2015) kitabında, tekerleme, bilmece, şiir gibi metin türlerinin ana dili etkinlik türü olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, ana dili etkinlikleri okul öncesi öğretim programlarında yalnızca “hikâye öncesi”, “hikâye sırası” ve “hikâye sonrası” olarak sınıflandırılmıştır (Öztürk, 2005). Oysa Girgin’in (2007) belirttiği gibi, dil gelişimi etkinlikleri yalnızca hikaye etkinlikleri bir başka deyişle planlı etkinliklerle sınırlandırılmaz; rutinler, oyun etkinlikleri, çocukların başlattığı ve kendiliğinden doğan dil etkinlikleri de çok önemlidir. Bazı kaynaklarda (Küçükkaragöz, 2006) ise dil gelişimi, bilişsel gelişimin altında sunulmuştur. Böylelikle dil gelişiminin yüzeysel bir biçimde ele alındığı görülmüştür. 2013 yılına gelindiğinde ise, Türkiye’de geliştirilen ve halen kullanılmakta olan okul öncesi eğitim programında, etkinlikler başlığı altında “Türkçe etkinlikleri” ve “okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri” ayrı bölümler halinde sunulmuştur (TC Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Oysa ayrı başlık kullanılsa da belirtilen etkinlikler temelde dil gelişimi alanıyla ilişkilidir. Bu yöndeki bir ayrımın öğretmenlere günlük ders planlarını oluştururken ayrı bir iş yükü getirmesi (ayrı kazanımlar belirleme ve etkinlikler tasarlama gibi) olasıdır. Okuma yazmaya hazırlık konusunun ayrıca ele alınmasının doğrudan doğruya okuma yazma öğretimi gerçekleştirme riskini artırabileceği, özellikle de öğretim yapılan sınıfın düzeyi ileri ise öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini okuma yazma öğretimine dönüştürebileceği düşünülmektedir. Özetle belirtmek gerekirse, okul öncesi eğitimde dil gelişimi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmenin, yukarıdaki tartışma konularına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Kuzey Kıbrıs’ta okul öncesi öğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacı Atatürk Öğretmen Akademisi tarafından karşılanmaktadır. Atatürk Öğretmen Akademisinde ise uzun yıllar boyunca tek bölüm, sınıf öğretmenliği bölümü bulunmaktaydı. Bu bölümden mezun olan ve doğrudan okul öncesi eğitimi almayan mezunlar mesleğe başladıkları zaman okul öncesi öğretmen kadrolarında öğretmen olarak atanmaktaydı (Özder, Konedralı & Sabancıgil, 2013). Dolayısıyla bu durum, Kuzey Kıbrıs eğitim sisteminde ciddi bir sıkıntı yaratmıştır. Günümüzde Kuzey Kıbrıs’ta özel üniversitelerin ve eğitim

fakültelerinin açılmasıyla okul öncesi eğitim veren bölümler de açılmış, Atatürk Öğretmen Akademisinde de sınıf öğretmenliğine ek olarak okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretim vermeye başlamıştır. Böylelikle okul öncesi eğitim kurumlarında alandan mezun öğretmenler görev yapmaya başlamıştır. Ancak, halen daha, okul öncesi eğitimi mezunu olmayan birçok öğretmen Kuzey Kıbrıs'taki okul öncesi kurumlarında görev yapmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını değerlendirmek çok önemlidir. Bu araştırmada Türkçe dil etkinlikleri özelinde Kuzey Kıbrıs'taki okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarını değerlendirmek ve genel durumu betimlemek amaçlanmıştır.

Güneyli ile Baykent Özyel'in (2016) araştırmasında, Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim ile ilgili önemli bir sorunun altı çizilmiştir. 2016 yılında kadar adada okul öncesi öğretim programının olmamasının ve yalnızca yıllık çerçeve bir programın kullanılmasının çok önemli bir eksiklik olduğu ortaya konmuştur. Okul öncesi eğitim programının eksikliğine bağlı olarak öğretim birliği olmadığı, öğretmenlerin kendi çözüm önerilerini bulmaya ve farklı ülkelerin programlarını kullanmaya yöneldiği, gelişim odaklı değil de konu merkezli anlayışın sürdürüldüğü belirtilmiştir. 2016-2017 öğretim yılı itibariyle Kuzey Kıbrıs'ta ilk kez yerel bir okul öncesi eğitim programının kullanılmaya başlayacağı ve söz konusu eksikliğin giderilmeye çalışıldığı söylenebilir (KKTC MEB, 2015). Dolayısıyla bu araştırmanın, Kuzey Kıbrıs'taki 2016 Okul öncesi Eğitim Programı henüz uygulanmaya konmadan önce mevcut durumu (dil etkinlikleri özelinde) ortaya koyması bağlamında önemli olacağı düşünülmektedir.

Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitimle ilgili araştırma sayısı sınırlıdır; bunun nedeni ise lisansüstü düzeyde okul öncesi eğitim programlarının az olması (2016 yılı itibariyle yalnızca iki üniversitede yüksek lisans programı vardır) ile ilgilidir. Birçok çalışmada okul öncesi eğitimin genel olarak değerlendirildiği ve çocukların gelişim alanına yönelik derinlemesine ya da ayrıntılı çalışmaların daha az gerçekleştirildiği görülmüştür. Örneğin Günsel (1994) Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitimin yapısının nasıl oluşturulduğunu, Altıntaş (2003) Kuzey Kıbrıs'taki okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özelliklerini, İmsel (2008) gelişmiş, gelişmekte olan (Kuzey Kıbrıs bu sınıfta yer almıştır) ve gelişmemiş ülkelerdeki okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasını, Ekizoğlu (2010) Kuzey Kıbrıs'taki okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarını, Rıza (2012) yaratıcılıkla ilgili kavramlara Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitimde yer verilme durumunu ve Özder, Konedra ile Sabancıgil (2013) Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi öğretmeni yetiştirme programını değerlendirmiştir.

Son yıllarda Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemde gelişim alanlarına yönelik çalışmaların yapıldığı da gözlenmiştir. Dil gelişimiyle ilgili var olan çalışmalarda genellikle okuma yazmaya hazırlık (Baştaş, 2007; Cihangir, 2013; Güneyli & Baykent Özyel, 2016) konusuna odaklanıldığı görülmektedir. Oysa bu çalışmada daha geniş bir bakış açısıyla Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki Türkçe dil

**Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

etkinliklerini (öğretmen görüşleri çerçevesinde) değerlendirmek ve alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Böylelikle araştırmanın problem cümlesi belirlenmiştir. “Kuzey Kıbrıs’taki okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri nedir?” Araştırmanın problem cümlesini yanıtlayabilmek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinlikleri ile ilgili;

- i. kazanım,
- ii. süre,
- iii. yararlanılan kaynak veya kişiler,
- iv. öğretim uygulamaları,
- v. ilgi köşeleri,
- vi. konu,
- vii. yöntem-teknik,
- viii. araç-gereç,
- ix. metin türü,
- x. ölçme-değerlendirme,
- xi. hizmet içi eğitim kursu gibi başlıklara ilişkin görüşleri nedir?

Bu çalışmanın, Kuzey Kıbrıs’ta okul öncesi eğitim alanında bilimsel çalışma sayısının çok az olduğu düşünüldüğünde, alandaki boşluğu giderme bağlamında önemli olacağı düşünülmektedir. Kuzey Kıbrıs’ta 2015 yılında geliştirilen ve 2016-17 eğitim öğretim yılında kullanılacak olan okul öncesi eğitim programı henüz uygulanmadan önce bu çalışma aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri betimlenmiştir. Böylelikle ileriki yıllarda eğitim programı kullanılmaya başladığında öğretmenlerin görüş ve uygulamalarında herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığını belirleme konusunda bu çalışmanın bulgularına başvurulabilir.

### **Yöntem**

Bu çalışma, betimsel niteliktedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri betimlenmiştir. Araştırmada betimsel yaklaşımlardan biri olan ‘tarama’ modeli kullanılmıştır. Karasar’a (2015) göre, tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Araştırmada tarama modellerinden biri olan “genel tarama” modeli temel alınmıştır. Karasar’a (2015) göre genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir

yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

### Evren-Örneklem

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs'taki Lefkoşa ilçesi evren olarak belirlenmiştir. Araştırmada örnekleme yöntemlerinden biri olan "uygun örnekleme" kullanılmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2009) göre uygun örnekleme, "ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlanarak örneklem oluşturmaktır. Zaman, maliyet ve işgücü kaybını önlemek amaç edinilir." Uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, öncelikle öğretmenlerin okul öncesinde görev yapmaları, daha sonra ise, Lefkoşa'daki bir okulda görev yapmaları, ulaşılabilirlik, uygulama kolaylığı ve gönüllülük gibi ölçütler dikkate alınmıştır.

Tablo 1'de araştırmının gerçekleştirildiği Lefkoşa'daki okul öncesi okullarının isimleri sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi kurumlar

Devlet okulları	Özel okullar
AML Uygulama Anaokulu	Can Yuva Anaokulu
Fazıl Pülümer Anaokulu	Pamuk Şekerim Kreş ve Anaokulu
Gülen Yüzler Anaokulu	SOS Anaokulu
Vakıf Anaokulu	Yakın Doğu Anaokulu
Yeni Yüzyıl Anaokulu	

Araştırma kapsamında Lefkoşa'da toplam 9 okul öncesi kuruma ulaşılmıştır. Bu okulların 5'i devlet okuldur; 4'ü ise özel okuldur.

Tablo 2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin bilgi

		Öğretmenlere ilişkin bilgi			
		Kadın		Erkek	
Cinsiyet		91 (94.79%)		5 (5.21%)	
Öğrenim durumu	Lise	12 (12.50%)	5 (5.21%)	61 (63.54%)	18 (18.75%)
	Ön lisans				
Lisans					
	Lisansüstü				
Mezun olunan lise	Çocuk gelişimi ve eğitimi	33 (34.88%)		Diğer	
				63 (65.62%)	

**Eray Alışkan, E. ve Güneşli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

Mezun olunan lisans programı	Lisans mezunu değil	Okul öncesi öğretmenliği veya Çocuk gelişimi ve eğitimi	Sınıf öğretmenliği	Eğitim fakültesi mezunu (okul öncesi ve sınıf öğretmenliği dışında)	Diğer fakülte ve bölümler
	12 (12.50%)	46 (47.91%)	24 (25%)	10 (10.42%)	4 (4.17%)
Okul türü	Devlet		Özel		
	42 (43.75%)		54 (56.25%)		
Kıdem	1-10 yıl	11-20 yıl	21-30 yıl		
	51 (53.12%)	33 (34.38%)	12 (12.50%)		
Öğretmenlik yapılan yaş grubu	3 yaş	4 yaş	5 yaş		
	18 (18.75%)	30 (31.25%)	48 (50%)		

Uygun örnekleme temel alınarak belirlenen dokuz okuldaki 96 okul öncesi öğretmenin %94.79'ü kadın, % 5.21'i erkektir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %12.50'si lise mezunudur. Geriye kalan öğretmenler ise üniversite mezunudur. Üniversite mezunu öğretmenlerin %5.21'i ön lisans, %63.54'ü lisans ve %18.75'i ise yüksek lisans-doktora mezunudur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin lise mezuniyet durumları incelendiğinde, %34.88'inin çocuk gelişimi ve eğitimi ve geriye kalan %65.62'sinin ise diğer lise türlerinden mezun olduğu görülmüştür. Son olarak araştırmaya katılan üniversite mezunu öğretmenlerinin hangi lisans programından mezun oldukları incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %47.91'i okul öncesi öğretmenliği ile çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden, %25'i sınıf öğretmenliği bölümünden, %10.42'si eğitim fakültelerindeki diğer bölümlerden ve %4.17'si ise eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden %56.25'i özel okulda, %43.75'i ise devlet kurumunda çalışmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin %53.12'si bir ile on, %34.38'i on bir ile yirmi yıl, %12.50'si ise yirmi bir ile 30 yıl arası kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden %18.75'i 3 yaş, %31,25'i 4 yaş ve %50.00'si 5 yaş çocuklarına eğitim vermektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada “Okul öncesi Dönemde Türkçe Dil Etkinlikleri” başlıklı, araştırmacılar tarafından oluşturulan anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin, kişisel (cinsiyet), eğitim (mezun olunan lise, öğrenim düzeyi, üniversitede mezun olunan bölüm, hizmet içi eğitim alma durumu) ve meslek bilgilerini (kıdem, devlet okulunda ya da özel okulda çalışma durumu, kaç yaşındaki çocuklara eğitim verdiği, eğitim verilen sınıftaki çocuk sayısı) belirlemeye yönelik 9 soruya yer verilmiştir.

Anketin ikinci bölümü oluşturulurken veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Buna göre “Okul öncesinde Türkçe Dil Etkinlikleri”ne yönelik anketin soruları ve yanıt seçenekleri belirlenirken aşağıda belirtilen kitap, öğretim programı ve makalelerden yararlanılmış, ankette kullanılan her soru ve yanıt seçeneği için alanyazın temel alınmıştır. Ankette yer alan sorular hazırlanırken; kazanımlarla ilgili Sever (2004), süreyle ilgili Gönen vd. (2010), etkinlikleri belirlemede kullanılan kaynak, ilgi köşeleri ve ölçme-değerlendirmeye ilgili TC Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), öğretim uygulamalarıyla ilgili Girgin (2007), konularla ilgili Uyar-Dalkılıç (2015), yöntem-tekniklerle ilgili Demirel (2015), araç-gereçlerle ilgili Öztürk (2010) ve metin türleriyle ilgili Tür ve Turla’dan (1999) yararlanılmıştır.

Sonuç olarak anketin ikinci bölümünde, toplam 10 soruya yer verilmiştir. Her soruya uygun yanıt seçeneklerine ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin “diğer” seçeneği ile görüşlerini belirtmelerine olanak sağlanmıştır. Taslak anket formu oluşturulduktan sonra 4 uzmandan (çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi, ölçme-değerlendirme ve Türkçe eğitimi) görüş alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra uygulama okulları dışındaki bir okul öncesi kurumunda pilot uygulama yürütülmüştür. Uzman görüşleri alındıktan ve pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra (2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi) ankete son hali (uygulama yönergesinin yazılması) verilmiştir. Ankette her sorununun analizi ayrı olarak gerçekleştirildiği ve toplam puan alınmadığı için güvenilirlik hesaplamasına gereksinim duyulmamış ancak güvenilirliği etkileyen faktörler dikkate alınarak (soru sayısı artırılarak, anketin başında yönerge sunularak, puanlamada nesnellik sağlanarak vb.) anket oluşturulmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan anketin Lefkoşa’daki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için Kuzey Kıbrıs Milli Eğitim Bakanlığından gerekli onay yazısı alınmıştır. Okullara gidildiğinde ilk olarak okul yöneticileri ile görüşülmüş ve izin yazısı yöneticilere verilmiştir. Gerekli onay alındıktan

**Eray Alışkan, E. ve Güneşli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

sonra hangi gün ve saatlerde anketlerin uygulanacağına okul yöneticisi ile birlikte karar verilmiştir. Anketler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, şubat ile haziran ayları arasında ve genellikle okul saatlerinde (8.00 ile 16.00 arasında), araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda bizzat araştırmacılar tarafından elden dağıtılarak uygulanmıştır. Öğretmenlerin gönüllülüğü temel alınmış, anketleri yanıtlamak istemeyen öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Anketlerin yanıtlanması sürecinde öğretmenleri yönlendirmekten kaçınılmış ve araştırmada isim kullanılmayacağı öğretmenlere söylenmiştir. Anketler, ortalama 20-25 dakikalık bir sürede öğretmenler tarafından yanıtlanmıştır. Veri toplama sürecinde, anketleri yanıtlayan öğretmenlerin yönelttikleri kimi sorular (anlaşılmayan sorular) araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Anket aracılığı ile toplanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayarda SPSS 15 paket programına kaydedilmiş ve veriler çözümlenmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinlikleri konusundaki görüşlerini belirleme amacıyla anket sorularındaki her bir ifade analiz edilmiş ve frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmada aritmetik ortalamalara ilişkin genel bir yorum yapabilmek amacıyla Tablo 3 temel alınmıştır. Tablo 3'teki beş dereceli likert tipi olarak geliştirilen anket sorularının puan aralığına göre aritmetik ortalamalar yorumlanmıştır.

*Tablo 3. Likert ölçme aracı puan aralığı*

Seçenek	Seçenek Puanı	Seçenek Puan Aralığı
Hiç	1	1.00-1.79
Ara sıra	2	1.80-2.59
Bazen	3	2.60-3.39
Sık sık	4	3.40-4.19
Her zaman	5	4.20-5.00

### **Bulgular**

Araştırmanın bulguları alt problemler temel alınarak sunulmuştur. Bulgular, tablolar halinde ve altında açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.



Tablo 4. Okulöncesinde Türkçe dil etkinlikleri ile ilgili temel kazanımların gerçekleştirilme sıklığı

Türkçe dil kazanımları	Hiç		Ara sıra		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	SS
	f	d	f	d	f	d	f	d	f	d		
Dinleme becerisini geliştirmek	0	0	1	1,04	2	2,08	24	25	69	71,88	4,67	0,57
Konuşma becerisini geliştirmek	0	0	1	1,04	1	1,04	26	27,08	68	70,83	4,68	0,55
Okumaya hazırlamak	3	3,13	6	6,25	8	8,33	37	38,54	42	43,75	4,13	1,02
Yazmaya hazırlamak	3	3,13	3	3,13	9	9,38	32	33,33	49	51,04	4,26	0,98
Kavram gelişimini desteklemek	0	0	2	2,08	6	6,25	24	25	64	66,67	4,56	0,71
Türkçenin dilbilgisi kurallarını sezdirmek	1	1,04	9	9,38	9	9,38	26	27,08	51	53,13	4,23	1,03
Kitap (edebiyat) sevgisini kazandırmak	0	0	1	1,04	8	8,33	20	20,83	67	69,79	4,59	0,69

Tablo 4 incelendiğinde, ele alınan yedi kazanımdan altısında aritmetik ortalama “her zaman” seçeneğinde ve  $\bar{X}=4.20$ 'nin üzerinde çıkmıştır. Okumaya hazırlık ile ilgili ortalama ise  $\bar{X}=4.13$ , bir başka deyişle “sık sık” seçeneğinde çıkmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil kazanımlarından en fazla “konuşma” becerisine, en az ise “okumaya hazırlık” becerisine yönelik etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.

Tablo 5. Okul öncesinde bir gün içerisinde Türkçe dil etkinliklerine ayrılan süre

Bir günde Türkçe dil etkinliklerine ayrılan süre	N	%
16-30 dakika	47	48.96
0-15 dakika	23	23.96
46-60 dakika	11	11.46
61-120 dakika	8	8.33
120 dakikadan fazla	4	4.17
31-45 dakika	3	3.12
Toplam	96	100

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun (%48.96) bir gün içerisinde yaklaşık 16-30 dakika Türkçe dil etkinliklerine ayırdıkları görülmüştür. Devlet okulları düşünüldüğünde Kuzey Kıbrıs'ta 08.00 ile 12.30 arası öğretim verilmektedir. Özel okullarda ise öğretim 08.00 ile 16.00 arasında verilmektedir. Bu durumda devlet okullarında dört buçuk saatlik sürenin yarım saati (%11), özel okullarda ise sekiz saatlik sürenin yarım saati (%6,25) dil etkinliklerine ayrılmaktadır. Öğretim süresinin yalnızca %10'unun dil etkinliklerine ayrılmasının yetersiz olduğu düşünülmektedir.

**Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

*Tablo 6. Okul öncesinde Türkçe dil etkinlikleri planlanırken en çok yararlanılan kaynak/kişi*

En çok tercih edilen kaynak veya kişi	N	%
Kendim	52	54.17
Kaynak kitaplar	43	44.79
İnternet	1	1.04
Toplam	96	100

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun (%54.17) Türkçe dil etkinliklerini planlarken “kendim” yanıtını verdiği görülmüştür. İkinci tercih edilen seçenek ise (%44.79) kaynak kitaplardır. Son olarak 1 öğretmen (%1.04) ise İnternet’ten yararlandığını ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler; meslektaşlarım, okul yöneticisi, zümre başkanı, öğrenciler, veliler ve öğretim programı seçeneklerini işaretlememiş ve etkinlikleri planlarken sözü edilen kişi/kaynaklardan yararlanmadıklarını ortaya koymuşlardır. Özellikle de etkinlikleri planlarken “kendim” yönünde görüş belirtilmesi (%50’den fazla oranda) olumsuz olarak değerlendirilebilir; çünkü öğretmenin başka kaynaklara açık olmadığını düşündürmektedir.

*Tablo 7. Okul öncesinde Türkçe dil etkinlikleri kapsamında yürütülen uygulamalar*

Türkçe dil etkinliklerindeki uygulamaların sıklığı	Hiç		Ara sıra		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Planlı Türkçe dil etkinlikleri	0	0	3	3.13	3	3.13	29	30.21	61	63.54	4.54	0.71
Günlük Rutinler (yemek, kahvaltı, temizlik vb.)	0	0	0	0	0	0	25	26.04	71	73.96	4.74	0.44
Oyun Etkinlikleri	0	0	0	0	5	5.21	41	42.71	50	52.08	4.47	0.6
Çocukların başlattığı Türkçe dil etkinlikleri	2	2.08	1	1.04	28	29.17	22	22.92	43	44.79	4.08	0.99
Kendiliğinden oluşan Türkçe dil etkinlikleri	0	0	5	5.21	22	22.92	28	29.17	41	42.71	4.09	0.93

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dil etkinlikleri kapsamında en çok “günlük rutinler”e ilişkin uygulama gerçekleştirdikleri, en az ise “çocukların başlattığı Türkçe dil etkinlikleri”ne yer verdikleri ortaya çıkmıştır.

*Tablo 8. Okul öncesinde Türkçe dil etkinliklerinin köşelerde(merkezlerde) gerçekleştirilme sıklığı*

Türkçe dil etkinliklerinin gerçekleştirildiği köşeler	Hiç		Ara sıra		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Kukla Köşesi	0	0	13	13.54	21	21.87	41	42.71	21	21.87	3.73	0.96
Eğitici Oyuncaklar Köşesi	4	4.17	2	2.08	15	15.62	35	36.46	40	41.67	4.11	1.02
Evcilik Köşesi	4	4.17	7	7.29	14	14.58	29	30.21	42	43.75		1.12

4.02

Müzik Köşesi	5	5.21	12	12.5	26	27.08	28	29.17	25	26.04	3.58	1.16
Fen-Doğa ve Matematik Köşesi	4	4.17	5	5.21	14	14.58	40	41.67	33	34.37	3.97	1.04
Kitap Köşesi	2	2.08	2	2.08	8	8.33	43	44.79	41	42.71	4.26	0.86
Sanat Köşesi	4	4.17	4	4.17	15	15.62	32	33.33	40	41.67	4.01	1.08
Blok Köşesi	5	5.21	8	8.33	18	18.75	22	22.92	42	43.75	3.89	1.22

Türkçe dil etkinliklerinin gerçekleştirildiği köşelerle ilgili bulguların olduğu Tablo 8 incelendiğinde, kitap köşesinde “her zaman”, diğer tüm köşelerde ise “sık sık” dil etkinliği yapıldığı ortaya çıkmıştır.

*Tablo 9. Okul öncesinde Türkçe dil kazanımlarını gerçekleştirirken en çok tercih edilen konu*

En çok tercih edilen konu	N	%
Okulum	34	35.42
Toplumsal Yaşam	17	17.71
Atatürk	16	16.67
Evim-Ailem	14	14.58
Ulaşım	6	6.25
Uzay	3	3.13
Belirli Günler	3	3.13
İletişim	3	3.13
Toplam	96	100

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin en çok “okulum” konusunu tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuç, okul öncesi çocuklarının okulu tanımaları ve okula uyum göstermeleriyle ilgili olabilir.

*Tablo 10. Okul öncesinde Türkçe dil etkinliklerinde en çok kullanılan öğretim yöntem-teknik*

En çok kullanılan öğretim yöntem-teknik	N	%
Düz anlatım	38	39.58
Soru cevap	27	28.13
Gösterip yaptırma	16	16.67
Problem çözme	8	8.33
Gezi	6	6.25
Proje	1	1.04
Toplam	96	100

**Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde, en çok kullanılan yöntemin “düz anlatım” ve ikinci sırada da “soru cevap” olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerin Türkçe dil etkinliklerini gerçekleştirirken geleneksel yöntemleri tercih ettikleri belirlenmiştir.

*Tablo 11. Okul öncesinde Türkçe dil etkinliklerinde en çok kullanılan araç-gereç*

En çok kullanılan araç-gereç	N	%
Kitap	68	70.83
Bilgisayar	9	9.38
Eğitsel Oyuncak	8	8.33
TV	4	4.16
Tepegöz	3	3.12
Pazen Tahta	2	2.08
TV şeridi	1	1.04
Teyp/ CD	1	1.04
Toplam	96	100

Tablo 11'e bakıldığında, okul öncesi Türkçe dil etkinliklerinde %71 oranında kitabın ders araç gereci olarak kullanıldığı görülmektedir.

*Tablo 12. Okul öncesinde Türkçe dil etkinliklerinde en çok tercih edilen metin türü*

En çok tercih edilen metin türü	N	%
Tekerlemeler	65	67.71
Şiir	15	15.63
Bilmeceler	13	13.54
Öykü	3	3.13
Toplam	96	100

Araştırma bulgularına göre Türkçe dil etkinliklerinde en çok kullanılan metin türü tekerlemedir (%65 oranında).

*Tablo 13. Okul öncesinde Türkçe dil etkinlikleri gerçekleştirildikten sonra en çok tercih edilen ölçme-değerlendirme tekniği*

En çok tercih edilen ölçme-değerlendirme tekniği	N	%
Gözlem	94	97.92
Rapor Yazma	1	1.04
Beceri- Kavram Testi	1	1.04
Toplam	96	100

Tablo 13'te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde ölçme-değerlendirme tekniklerinden "gözlem"i kullandıkları (%98 oranında) görülmektedir. Ancak, farklı ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili Türkiye'deki araştırma bulguları da farklılaşmaktadır. Bir grup araştırmada öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve farklı teknikleri kullandıkları ortaya konmuş, diğer araştırmalarda ise bu durumun tam tersi sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 14. Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinlikleri ile ilgili bir kursa katılma durumu

Kursa katılım durumu	N	Yüzdeler (%)
Evet	44	45.83
Hayır	52	54.17
Toplam	96	100

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %45.83'i Türkçe dil etkinlikleri ile ilgili bir kursa katılmış; %54.17'i ise katılmamıştır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, giriş bölümünde belirtilen alt problemler temel alınarak sunulmuştur. Daha sonra, araştırma sonuçları alanyazın ile ilişki kurularak tartışılıp değerlendirilmiştir.

*i. Okul öncesi Türkçe dil etkinliklerinde temel alınan kazanımlar:* Araştırmada, kazanımlarla ilgili dikkat çeken bulgulardan biri, okul öncesi öğretmenlerinin okumaya hazırlıkla ilgili etkinlikleri diğer kazanımlara oranla daha az gerçekleştirdiklerini belirtmeleridir. Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi öğretmenliği programları incelendiğinde okumaya hazırlıkla ilgili doğrudan doğruya bir ders bulunmadığı ve yalnızca bir dönemlik çocuk edebiyatı dersinin okutulduğu görülmektedir. Oysa Burgess ve arkadaşları (2001), üniversite eğitimi süresince okumayla ilgili daha fazla ders alan öğretmenlerin mesleğe başladıkları zaman daha çok okuma yazmaya hazırlık çalışması yürüttüklerini belirtmiştir. Bu durumda, araştırmanın önemli bulgularından biri olan okumaya hazırlığın en son sırada tercih edilme nedeni üniversite eğitimiyle ilişkilendirilebilir. Türkiye'deki (Erduran, 1999) ve yurt dışındaki (Pierce, 2003) araştırmalar, okul öncesi dönemdeki okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuğun okuma becerisini olumlu anlamda etkilediğini göstermektedir. Okuma becerisi ise okul başarısıyla ilgilidir. Dolayısıyla okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına önem verilmesi gerektiği ortadadır. Tabii bu yorum, diğer becerilere daha az önem verilmesi anlamında değerlendirilmemelidir;

**Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

çünkü dil becerileri birbirini etkilemekte ve birbirinden ayrılmamaktadır (Güneyli, 2006). Özetle belirtmek gerekirse, Türkçe dil etkinliklerinde her becerinin gelişebilmesi için özen gösterilmeli ve dengeli olunmalıdır. Demir (2011), okul öncesi dönemdeki Türkçe dil etkinliklerinin yalnızca dil gelişimini desteklemediğini diğer gelişim alanlarına da (bilişsel ve sosyal gelişim gibi) katkı sağladığını belirtmektedir. Çocukların dil becerilerinin gelişmesinin yanı sıra neden-sonuç ilişkisi kurma, iletişim kurma vb. becerileri de Türkçe dil etkinlikleri temelinde gelişmektedir.

*ii. Okul öncesi Türkçe dil etkinliklerinin süresi:* Bu araştırmada süre ile ilgili sonuç, Gönen vd. (2010) ile Çocuk vd. (2013)'nin araştırma bulgularıyla birebir örtüşmektedir. Söz konusu araştırmalarda, okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinliklerinin süresinin 30 dakikayı geçmediği ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönemde Türkçe dil becerileri yanında özbakım, sanat, psiko-motor, sosyal-duygusal, fen-doğa, matematik gibi alanlar da elbette çok önemlidir. Bu çalışmada, Türkçe dil etkinliklerine ayrılan sürenin toplam öğretim süresinin %10'u gibi sınırlı oranda kalma nedeninin, diğer gelişim alanlarına ilişkin etkinliklere dengeli bir biçimde yer verme durumuyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu sorunu ortadan kaldırma bağlamında, birden çok gelişim alanını geliştirmeyi temel alan etkinliklere (örneğin aynı anda sosyal-duygusal gelişim ile dil gelişimini sağlayan) yer verilmesinin önemli olacağı söylenebilir.

*iii. Okul öncesinde Türkçe dil etkinlikleri planlanırken yararlanılan kaynak/kişi:* Baykoç Dönmez vd. (2000) ile Darıca (2004), dil gelişimi ile ilgili etkinlikler planlanırken öğrencinin merkeze alınması gerektiğinden söz etmektedirler. Oktay ve diğerlerinin çalışmasında (2003) da, okul öncesi dönemdeki etkinliklerin planlanmasında çocukların tercihlerinin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Buna karşın bu araştırmada Türkçe dil etkinlikleri belirlenirken öğrencilere neredeyse hiç sorulmadığı, onların görüşlerinin alınmadığı ortaya çıkmıştır ve bu sonuç okul öncesi eğitimde öğretmen merkezli anlayışın günümüzde halen yoğun olarak tercih edildiğini göstermektedir. Ancak okul öncesi eğitimde etkinlikler planlanırken esnek bir anlayışın olması ve eğitim süreçlerinin dikkatli bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, bireysel farklılıklara ve çocukların tercihlerine önem verilmelidir (The Arkansas Division of Child Care and Early Childhood Education, 2004). Şıvgın'ın (2005) araştırmasında öğretmenler, etkinlikleri planlama konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla söz konusu araştırmada öğretmenlerin kendi yetkinliklerini artırmayı önemsedikleri vurgulanmıştır. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin de etkinlikleri planlama konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları düşünülmektedir. Aileler ile öğrencilerin ilgi-gereksinimlerini önceleyen ve eğitim programını temel alan bir anlayışın, Türkçe dil etkinliklerini planlama sürecinde olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir.

*iv. Okul öncesinde Türkçe dil etkinlikleri kapsamında yürütülen öğretim uygulamaları:* Araştırma bulguları incelendiğinde, Türkçe dil etkinlikleri kapsamında farklı uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir ve bu sonuç değerlidir. Damar'a (2009) göre de, Türkçe dil etkinliklerinin tek kalıp halinde ve tekdüze uygulanmak yerine çeşitlendirilmesi, içerik olarak zenginleştirilmesi ve çok yönlü gerçekleştirilmesi gerekmektedir; böylelikle istenen amaçlara ulaşılabileceği üzerinde durmuştur. Benzer biçimde Oktay vd. (2003), Ünüvar (2006), Kılıç (2008) ve Tetik'in (2015) çalışmalarında, okul öncesinde farklı Türkçe dil etkinliklerinin uygulanması gerektiğinin altı çizilmiştir. Farklı etkinliklerle kastedilen ise, rutinler, bireysel-küçük-büyük grup çalışmaları, aile destekli etkinlikler, günlük yaşam deneyimlerini paylaşma, farklı köşelerdeki farklı materyallerle yapılan etkinliklerdir. Dil etkinlikleri kapsamında yurt dışındaki çalışmalarda da (Bunce, 1995; NAEYC & NAECS/SDE, 2003; The Arkansas Division of Child Care and Early Childhood Education , 2004; Wishon, Brazee ve Eller, 1986) yukarıda sözü edilen farklı uygulamaların yürütülmesinin önemli olduğuna ilişkin farkındalık gözlenmektedir. Belirtilen araştırma bulgularının aksine Türkiye'deki bazı çalışmalarda ise Türkçe dil etkinliklerine ilişkin uygulamalarda olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Erol Karaçay (2004), okul öncesi dönemdeki çocukların Türkçe dil etkinliklerinde öğretmenler tarafından yeterince güdülenemediğinden ve bu durumun önemli bir sorun olduğundan söz etmektedir. Dilek (2013) araştırmasında, Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin 2006 okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri kısmen uygulanabilir olarak değerlendirdiklerini ve bazen uyguladıklarını ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada okul öncesi öğretmenler etkinliklerin uygulanması sırasında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bilici Turan'ın (2005) araştırmasında ise okul öncesi öğretmenleri, Türkçe dil etkinliklerinde çocukları aktif kılmadaki etkilerinin "orta düzeyde" olduğunu belirtmişlerdir.

*v. Okul öncesinde Türkçe dil etkinliklerinin ilgi köşelerinde(merkezlerde) gerçekleştirilme durumu:* Okul öncesi eğitim alanındaki kimi araştırmacılar (Aral, Kandır ve Can, 2002; Beaty, 1998; Çelik ve Kök, 2007; Dodge, Colker & Heroman, 2002; Mayesky, 2009) dersliklerde yer alan her köşede istenildiği takdirde ana dili etkinliklerinin gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuşlar ve görüşlerini desteklemek adına somut örnekler sunmuşlardır. Kukla köşesinde, çocukların sözlü anlatım becerilerinin geliştiği ve grup içinde konuşmaya alıştıkları görülmektedir. Ayrıca kuklayı oynatan arkadaşlarını dinleyerek çocukların dinleme becerileri de gelişmektedir. Eğitici oyuncak köşesinde, oyuncakların isimlerini kullanarak kavram gelişimi sağlanmaktadır; grup oyunlarında ise iletişim kurma bir başka deyişle dinleme-konuşma becerileri gelişmektedir. Evcilik köşesinde, çocuklar rolleri canlandırırken kendilerini ifade etmekte, akıcı konuşma yetenekleri gelişmekte ve sözcük dağarcıkları artmaktadır. Müzik köşesinde, sesleri algılama, sesleri tanıma ve ayırt etme becerileri dolayısıyla

**Eray Alışkan, E. ve Güneşli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

konuşma becerisi gelişmektedir; böylelikle de duygularını ifade edebilme becerileri gelişmiş olmaktadır. Bunların yanında müzik köşesinde sözcük dağarcığı ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler de yürütülmektedir. Fen ve doğa köşesinde ise, deneylerin sonuçlarını tartışma, neden-sonuç cümleleri oluşturma ve bilimle ilgili yeni kavramlar edinme gibi dil gelişimine yönelik kazanımlar gerçekleştirilmektedir. Blok köşesinde çocuklar bloklarla oynarken fikir alışverişinde bulunmakta, sohbet etmekte, yardım istemekte böylece dil gelişimleri desteklenmektedir. Son olarak kitap köşesi, kitap sevgisi ve okuma ilgisinin gelişmesi bağlamında dil gelişimi açısından çok önemlidir.

*vi. Okul öncesinde Türkçe dil kazanımlarını gerçekleştirirken tercih edilen konular:* Bu araştırmadaki öğretmenlerin okul öncesinde konu merkezli eğitimi sürdürmeye devam ettikleri görülmektedir. Oysa Gürkan (2005), okul öncesi eğitim programında konuların amaç değil araç olduğunu, temel amacın konunun öğretiminin değil konu yardımıyla hedef-davranışları kazandırmak olduğunu, bir hedef kazandırılırken farklı konulardan yararlanılabileceğini, aynı konuların farklı hedefler kazandırılırken tekrar ele alınabileceğini, her şeyin konu olarak seçilebileceğini ve ünitelerin olmaması gerektiğini belirtmektedir. Kandır, Özbey ve İnal'ın çalışmasında (2009), okul öncesi öğretmenlerinden günlük plan hazırlarken en çok zorlandıkları durumları belirtmeleri istenmiştir. Buna göre, okul öncesi öğretmenleri konu belirleme ve amaç-kazanımlarla konular arasında bağ kurmada güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Şıvgın'ın (2005) araştırmasına katılan okul öncesi öğretmenleri ise, okul öncesi eğitim programında konu analizi ve ünite planı yapmanın işlevsel olmadığını belirtmişlerdir. Kandır (2002), okul öncesi eğitimde günlük planlarda konuların tekrarlanmamasını önermiş; bunun nedeni olarak ise, konuları öğretmenin esas amaç olmadığını göstermiştir. Kazandırılması istenen bir hedef için farklı ve sınırsız sayıda özgün konu kullanılabileceğine dikkat çekmiş, böylelikle konuların tekrar edilmesinin herhangi bir yararı olmadığını altını çizmiştir. Konu analizi gibi bir çalışmaya gereksinim duyulmadığını; ancak okul öncesi öğretmenlerinin zihinlerinde bir taslak (konunun kapsamı ve hangi boyutunun kullanılacağına ilişkin) oluşturabileceklerini ortaya koymuştur. Yukarıda belirtilen araştırma bulgularının aksine Çocuk vd. araştırmasında (2013) ise, okul öncesi öğretmenleri, Türkiye'de kullanılmakta olan mevcut okul öncesi programındaki dil alanıyla ilgili konuların, çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları sorunlara pratik dilsel çözümler üretmelerine olanak sağladığını ve onları gelecek yaşantılarına, öğrenim sürecine hazırladığını belirtmişlerdir.

*vii. Okul öncesinde Türkçe dil etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntem-teknikleri:* Bu araştırmanın bulguları Zülfikar'ın (2004) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Şöyle ki, her iki araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri dil etkinliklerinde (sohbet ve hikaye okuma gibi) çoğunlukla düz-anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanmaktadırlar. Ayrıca Zülfikar'ın (2004)



araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri gibi yöntemleri hiç kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Oysa dil becerileri geliştirilirken öğrenen merkezli bir anlayışın ve yöntemlerin seçilmesi çok önemlidir ve düz anlatım yöntemiyle dil becerilerini geliştirmenin oldukça zor olduğu bilinmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Türkçe dil etkinlikleri yürütülürken oyun ve yaratıcı drama yöntemlerinin kullanılmasının çok etkili olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Çakır (2008), araştırma sonucunda hem yaratıcı drama hem de dramatizasyon yönteminin Türkçe dil becerilerini (izlediğini anlama ve anladığını sözle anlatma becerileri temelinde) geliştirmeye katkısı olduğunu ortaya koymuştur. Bektaş'ın çalışmasında (2010), okul öncesinde hikaye anlatımının en etkili drama yöntemi ile olduğu gözlenmiştir. Harrison (1999), dramanın dil eğitiminde en önemli yöntemlerden biri olduğunu ortaya koymuş; dramanın hayal gücünü beslediğini, dinleme, konuşma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişimini desteklediğini ve ele alınan metnin anlaşılmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Özen (2008) ile Karakaya (2008) ise, çocuğun dil gelişiminde oyunun önemine dikkat çekmişler ve çocuğa zengin uyarıcılarla desteklenen bir sosyal çevre bir başka deyişle oyun ortamı sağlamakla dil gelişimlerinin destekleneceğini vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan planlı ve düzenli oyun etkinlikleri, rahat konuşma ve kendini ifade etme alışkanlığı kazandırdığı gibi sözcük dağarcığını da geliştirmektedir.

*viii. Okul öncesinde Türkçe dil etkinliklerinde kullanılan araç-gereçler:* Gönen ve arkadaşlarının çalışmasında (2010) da, bu çalışmanın sonucuna benzer biçimde, okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerinde sık sık öykü kitaplarını araç olarak kullandıkları görülmektedir. Hikâye kartı ve kuklalar, öykü kitapları kadar olmasa da kullanılmaktadır. Çizimler, data show ve slaytlar nadiren kullanılırken, pazen tahta ve televizyon şeritleri ise ara sıra kullanılmaktadır. Kandır, Özbey ve İnal (2009), Türkiye'de son 10 yıldır yürütülen okul öncesi eğitimle ilgili çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin, materyal seçimi ve hazırlığında, ilgi köşeleri ve eğitim ortamlarını düzenlemede güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuşlar, genel olarak fiziksel koşulların yetersiz olduğunun altını çizmişlerdir. Benzer biçimde Erol Karaçay (2004), Türkçe dil etkinlikleri gerçekleştirilirken okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel koşulların yetersizliği ile araç-gereç eksikliğinden kaynaklanan güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Buna karşın Çocuk ve diğerlerinin araştırmasında (2013) okul öncesi öğretmenleri, dil alanıyla ilgili etkinlikleri gerçekleştirme sürecinde fiziksel donanımın yeterli olduğunu (%61.6 oranında) belirtmişlerdir. Sonuç olarak, Bunce'un (1995) da üzerinde durduğu gibi, okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimini sağlama ve birbirleriyle daha rahat iletişime girmeleri amacıyla zengin uyarıcılarla desteklenmiş, yalnızca kitapların kullanılmadığı, kitap dışındaki araç-gereçlere de yer verildiği bir ortamı hazırlamak gerekli ve önemlidir.

**Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

*ix. Okul öncesinde Türkçe dil etkinliklerinde kullanılan metinlerin türü:* Türkiye’de yürütülen bazı çalışmalar (Er, 2008; Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013) bu araştırmanın bulgularıyla (kullanılan metin türü bağlamında) örtüşmektedir. Ana dilini yeni öğrenmeye başlayan okul öncesi çocuklar için özellikle tekerlemelerin büyük önemi olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, okul öncesi çocukların ses uyumu, dikkat-tekrar, hayal ve mizaha ağırlık veren tekerlemeleri dinlemekten ve ezberlemekten keyif aldıkları da ortaya konmuştur (Er, 2008). Tekerleme dışındaki metin türlerini Türkçe dil etkinliklerinde kullanmak elbette çok önemli ve gereklidir. Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan (2013), okul öncesi dönemde yürütülen Türkçe dil etkinliklerinde özellikle sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalarda en çok öykülerden yararlandığını ortaya koymuşlardır. Er (2008), okul öncesi dönemde bilmecelerin kullanılmasının yalnızca dil gelişimi için değil, diğer gelişim alanları (bilişsel, sosyal, duygusal) için de gerekli ve önemli olduğunun altını çizmiştir. Buna ek olarak, şiirlerin her dönemde olduğu gibi okul öncesi dönemde de çocukların ilgisini çekeceğini, duygusal gereksinmelerine yanıt vereceği ve estetik algılarını geliştireceğini belirtmiştir. Çocuk ve diğerlerinin araştırmasında (2013) ise, yukarıdaki metin türlerinden farklı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin dil alanına ilişkin etkinliklerde masal, fıkra, tiyatro, fabl, bilimsel yazı, anı, destan ve efsane türündeki metinleri kullandıkları görülmüştür. Eğitimde bireysel farklılıkların olduğu düşünüldüğünde, farklı metin türlerini kullanmanın farklı çocuklara ulaşabilme ve dil etkinliklerini sevdirmeye bağlamında etkili olabileceği düşünülmektedir.

*x. Okul öncesinde Türkçe dil etkinlikleri gerçekleştirildikten sonra kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri:* Erden (2010) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken yaşadıkları sorunları incelemiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin en çok değerlendirme sürecinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Kandır, Özbek ve İnal’ın çalışmasında (2009), okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde yaşadıkları güçlükler sırasıyla şöyle belirtilmiştir: Değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi yetersizliği, değerlendirmenin ne sıklıkta yapılması gerektiğine ilişkin kararsızlık ve çocukların gelişimsel özelliklerini değerlendirmede zorluk. Benzer biçimde Dilek (2013) de araştırmasında, Türkiye’deki okul öncesi öğretmenleri, 2006 MEB okul öncesi eğitim programındaki değerlendirme araçlarını bazen uyguladıklarını ve uygulama sırasında ise sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sezer’in araştırmasında (2010) ise, okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme değerlendirme araçlarını uygulamakta olduğu, ancak bu araçların yeterliliği konusunda kararsız oldukları, bazı araç ve yöntemlerin geçerlik ve güvenilirliğini yüksek bulmadıkları, bazı araç ve yöntemlerin ise objektif olmadıklarını düşündükleri görülmüştür. Yukarıdaki araştırma bulgularının aksine Şahin (2014) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin

inançlarının yüksek olduğunu ve eğitim sürecinde uygulamalarına yansıtıklarını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Uzun'un (2013) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Işık (2015), Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının 2013'te hazırladığı okul öncesi eğitim programındaki değerlendirme tekniklerinin çoğunlukla öğretmenler tarafından kullanıldığını ortaya koymuştur. Sözü edilen araştırmada gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo gibi değerlendirme araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Özellikle alanyazındaki farklı araştırma bulgularından hareketle, bu konunun üzerine gidilip araştırmalar yürütülmesinin önemli olacağı ve tartışmaya ışık tutabileceği düşünülmektedir.

*xi. Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinlikleri ile ilgili hizmet içi kursa katılım durumu:*

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %55'i Türkçe dil etkinlikleri özelinde herhangi bir hizmet içi kursa katılmadığını belirtmiştir. Bu oran oldukça yüksektir. Yıldızlar ve Kargı (2010) çalışmasında, Kuzey Kıbrıs'taki okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim beklentilerini ortaya koymayı ve bugüne değin gerçekleştirilen kursları öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri Türkçenin doğru kullanımını önemsediklerini ve öğrencilerinin Türkçe kullanımını geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Türkiye ile yurt dışındaki çalışmalar değerlendirildiğinde, hizmet içi kursların öğretmenlerin gelişimine katkı sağladığı ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durum, okul öncesi dönemdeki Türkçe dil etkinlikleri için de geçerlidir. Huls (2002) çalışmasında, okuma yazmaya hazırlık konusuyla ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesinin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Doğan ve Tatık'ın (2014) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin %32.2'si okuma yazmaya hazırlık konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duymadıklarını belirtmiştir. Ancak, aynı araştırmadaki öğretmenlerin %45.6'sı kısmen ve %22.2'si ise çok seçeneğini işaretleyerek okuma yazmaya hazırlık konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını dile getirmişlerdir. Doğan ve Tatık'ın (2014) çalışmasında okul öncesi öğretmenlere, Türkçe dil etkinliklerinde çocuk edebiyatından yararlanma konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duyup duymadıkları da sorulmuştur. Öğretmenlerden %36.7'si hiç, %43.3'ü kısmen ve %20'si çok seçeneğini işaretlemişlerdir. Türkiye'de yürütülen diğer bir araştırmada (Temel ve diğerleri, 1999) ise, okul öncesi öğretmenleri okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini planlama ve uygulamada hizmet içi eğitime gereksinim duymadıklarını ortaya koymuşlardır. Çocuk ve diğerlerinin (2013) araştırmasında ise okul öncesi öğretmenleri, dil alanına ilişkin hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını (%76.8 oranında) belirtmişlerdir.

Araştırmanın önerileri aşağıdaki dört maddede özetlenmiştir:

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerini planlarken çocukların tercihlerini dikkate almadıkları ve etkinliklerin uygulanması sürecinde de en az çocukların

**Eray Alışkan, E. ve Güneşli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

başlattığı etkinliklere (planlı etkinlikler ile rutinlere oranla) yer verdikleri görülmektedir. Bu önemli sorunun üzerine gidilerek çözümlenmeli, gerekirse eğitim programının gözden geçirilerek (eğer uygun değilse) öğrenci merkezli anlayışa uygun olarak yapılandırılmalıdır. Bunlara ek olarak öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmeli ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına ne derece yer verdikleri konusunda denetim yapılmalıdır.

2. Okul öncesinde Türkçe dil etkinlikleri gerçekleştirilirken öğretmenlerin konu öğretimine önem verdikleri görülmektedir. Oysa günümüzde, gelişim ve kazanım temelli okul öncesi eğitimin çocukların eğitim sürecine katkısı tartışma kaldırmayan bir gerçekliktir. Kuzey Kıbrıs'ta Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Dairesi ve Talim Terbiye Dairesine konu merkezli öğretimin değişmesi yönünde görev düşmektedir; okul öncesi eğitim felsefesi ve okul öncesi eğitim programlarındaki güncel değişimi yakalamanın önemi konusunda farkındalık yaratılmalıdır. Öğretmenlerin yerleşik düşüncelerini ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalı hizmet içi eğitim kurslarının yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel eğitimle özdeşleşen yöntem-tekniği (düz-anlatım ve soru-cevap) ile araç-gereçleri (kitap, görseller) kullanmaya devam ettikleri görülmüştür. Bu durumun nedenleri araştırılmalıdır; donanım ve fiziksel nedenlerden ötürü mü yoksa öğretmenlerin kendi yeterlikleriyle ilgili sorunlardan mı kaynaklandığı ortaya çıkarılmalıdır.

4. Araştırmada ölçme-değerlendirme ile ilgili bulgular incelendiğinde, gözlem tekniğinin tek değerlendirme yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının bilinmesi ve farklı gelişim alanlarında, kazanımlarında kullanılması önemlidir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin bilgi ve tutum düzeylerinin değerlendirilmesi, gerekli çalışmaların yürütülmesi önemlidir. Böylelikle okul öncesi eğitimde daha nitelikli bir değerlendirme sürecinin yaşanması olasıdır.

**Kaynaklar**

Altıntaş, Z. (2003). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kişisel özellikleri ve yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Aral, N., Kandır, A. ve Can, Y. (2002). *Okul öncesi eğitim ve eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Baştaş, M. (2007). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen yeterliliklerine ilişkin algılar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.

- Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüscü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. 3. Baskı, İstanbul: Ya-Pa.
- Beaty, J.(1998). *Skills for preschool teachers*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Bektaş, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde kullandıkları hikaye anlatım yöntemlerinin incelenmesi: Karaman ili örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bilici Turan, F. (2005). Kahramanmaraş ili okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde çocukları aktif kılmadaki etkinliklerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bunce, B.H. (1995). *Building a language-focused curriculum for the preschool classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W. & Pianta, R. C. (2001). Preschool teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction. CIERA Report. ERIC Veritabanı <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452513.pdf> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 1. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cihangir, Y. (2013). Tekerlemeli ve sözlü oyunların KKTC'deki okul öncesi çocukların Türkçe dil becerilerine kazanımları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, Kıbrıs Özel Sayısı I, 1, 175-183.
- Çakır, B. (2008). Anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı dramının etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımın önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 158-170.
- Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T., Emsal Aslantürk, İ., & Güçlü, M. (2013). Okul öncesi eğitim programı dil alanı ile ilgili etkinliklerin uygulanmasına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 305-320.
- Damar, M. (2009). Okul öncesi eğitimde dil etkinlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 96-105.
- Darıca, N. (2004). *Okul öncesi eğitimcileri için etkinlik örnekleri kılavuz kitabı*. İstanbul: Bemkoza Yayınevi.
- Demir S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1, 39-49.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (23. Baskı.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilek, H. (2013). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dodge, D. T., Colker, L., & Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.
- Doğan, B. ve Tatık, R. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 521-539.

**Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

- Ekizoğlu, A. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Er, H. N. (2008). Zaman kavramıyla zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarında zaman kavramı gelişimine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erden, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Erduran, E. (1999). Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erol Karaçay, Ö. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (2007). Dil gelişim etkinlikleri. İçinde *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Ed. S. Topbaş, s.245-274. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23-40.
- Güneyli, A. (2006). Kitap incelemesi: Yine Yazı Yazıyoruz, *İlköğretim Online*, 5(2), 50-52. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Güneyli, A. & Baykent Özyel, N. (2016). Yazmaya hazırlık temelinde yazı-çizgi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Kıbrıs örneği. *Turkish Studies (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı)*, 11(3), 1203-1228.
- Günsel, S. İ. (1994). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitimde çağdaş yapılanma yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Gürkan, T. (2005). Okul öncesi eğitim programının temel ilkeleri. İçinde *Okul öncesi eğitim denetim rehber kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Harrison, L. (1999). *Drama curriculum bank key stage one Scottish levels C-E*. UK: Scoalistic Ltd.
- Huls, T. A. (2002). Exploring language and literacy development of head start preschoolers. Doctoral Dissertation. Universty of Sourth Florida. Dissertation Abstracts International, 63/11, 3849.
- Işık, N. E. (2015). Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İmsel, A. (2008). Gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerine yönelik karşılaştırmalı değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Kandır, A. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373-387.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi: Okul öncesi dil ve oyun eğitimi*. Samsun: Yazı
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (28. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KKTC Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Okul öncesi eğitim öğretmen el kitabı*. Yayına hazırlayanlar: E. Üstün, A. Işık Gürşimşek, S. Özmenek, N. Baykent Özyel, F. Kırılı ve Y. Karaca. Lefkoşa.
- Kılıç, Z. (2008). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükkaragöz, H. (2006). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, İçinde *Eğitim Psikolojisi, gelişim-öğrenme- öğretim*, Ed. Binnur Yeşilyaprak, s. 82-100. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Mayesky, M. (2009). *Creative activities for young children*. 9th edition, NY: Delmar Cengage Learning.
- NAEYC & NAECS/SDE (National Association for the Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education) (2003). *Early childhood curriculum, assessments and program evaluation: Building an affective, accountable system in programs for children birth through age 8*, 1- 30. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/CAPEexpand.pdf> adresinden alınmıştır.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi: Ne yapıyorum, neden yapıyorum, nasıl yapmalıyım?* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Sabancıgil, P. (2013). KKTC'de okul öncesi öğretmenliği programının değerlendirilmesi, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(2). <http://www.ijase.net/ojs/index.php/IJASE/article/view/206/275> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Özen, Ş. (2008). Okul öncesi eğitim ve aile: Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dili etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, A. (2010). *Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Pierce, L.B. (2003). The great debate continued: Does daily writing in kindergarten lead to invented spelling and reading? Master's Thesis, University of North Texas, Dissertation Abstracts International, 64/06, 1967.
- Rıza, B. (2012). Yaratıcılıkla ilgili kavramların okul öncesi eğitimde yer verilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, C. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

**Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği**

- Şahin, M. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şıvgın, N. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Denizli ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/www/yenilenen-ogretim-programlari/icerik/136> adresinden alınmıştır.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Şahin, F.T., Avcı, N. ve Turla, A. (1999). Anaokulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, s. 151- 164. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tetik, G. (2015). Diyaloga dayalı hikaye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- The Arkansas Division of Child Care and Early Childhood Education. (2004). *Arkansas early childhood education framework handbook for three and four year old children*. Arkansas. [http://www.arkansas.gov/childcare/\\_programsupport/pdf/aeceframwork.pdf](http://www.arkansas.gov/childcare/_programsupport/pdf/aeceframwork.pdf) adresinden alınmıştır.
- Tür, G. & Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: YAPA Yayınları.
- Uyar-Dalkılıç, N. (2003). *Okul öncesi eğitimde üniteler, belirli günler ve haftalar* (4. Baskı.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Uzun, Ü. (2013). Farklı türlerde eğitim hizmeti veren okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ait görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ünüvar, D. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarında zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakışaçısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Wishon, P. M., Brazee, P., & Eller, B. (1986). Facilitating oral language competence: The natural ingredients. *Childhood Education*, 63(2), 91-94.
- Yıldızlar, M. & Kargı, E. (2010). Preschool teachers' expectations and evaluations on the effects of in-service teacher education in the Turkish Republic of Northern Cyprus. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1951-1954.
- Zülfikar, T. (2004). Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.