

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM**  
**DALI**  
**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM**  
**DALI**



**İKİDİLLİ SURİYELİ ÇOCUKLAR İÇİN TÜRKÇE TEMEL**  
**KAVRAMLAR ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**FAHRİYE ESER**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Doç. Dr. B. ÜMİT BOZKURT**

**BOLU, TEMMUZ - 2021**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

Fahriye ESER tarafından hazırlanan “İKİDİLLİ SURİYELİ ÇOCUKLAR İÇİN TÜRKÇE TEMEL KAVRAMLAR ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir (30/07/2021)

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Danışman

Üye

Üye

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü**

## ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 20/08/2021 tarihinde *Turnitin* adlı intihal tespit programından Enstitü Müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı (özet, içindekiler ve kaynakça da dahil) % 33 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 09.07.2018-2018/06 sayısı ile etik izin alınmıştır.

Fahriye ESER

## ÖZET

**İKİDİLLİ SURİYELİ ÇOCUKLAR İÇİN TÜRKÇE TEMEL  
KAVRAMLAR ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
FAHRİYE ESER  
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI  
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. B. ÜMİT BOZKURT)  
BOLU, TEMMUZ - 2021  
XII + 152**

Bu çalışmada, ikidilli eğitim alan Suriyeli çocukların temel kavram gelişmelerini Türkçede, RENK, HARF, SAYI, BOYUT, KARŞILAŞTIRMA, ŞEKİL, YÖN-KONUM, NİCELİK, DOKU-MATERYAL, TOPLUMSAL ROLLER, DUYGULAR ve ZAMAN-SIRALAMA ulamları çerçevesinde belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada 11 alt boyut ve 185 maddeden oluşan taslak ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin kapsam, görünüş ve yapı geçerliği incelenmiştir. Daha sonra İstanbul’da bir *Geçici Eğitim Merkezinde* eğitim gören, 8-12 yaş aralığında, birinci dili Arapça olan ve Türkçe eğitim alan 103 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler, madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği açısından çözümlenmiş; 185 madde, 111 maddeye düşürülmüştür. Güvenirlilik ise KR-20 ve Cronbach alfa değerlerine göre değerlendirilmiş; her iki değer açısından da tutarlılık olduğu gözlenmiştir. Buna göre ölçeğin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kümeleme analizi sonucunda ise bu ölçekten alınabilecek puanların “yüksek”, “orta” ve “düşük” başarı olarak üç düzeyde değerlendirilebileceği ortaya çıkmıştır.

**ANAHTAR KELİMELE:** İkidillilik, Kavramlaştırma, Temel Kavramlar, Suriyeli Çocuklar

## **ABSTRACT**

### **DEVELOPING THE BASIC CONCEPTS SCALE ON TURKISH FOR BILINGUAL SYRIAN CHILDREN**

**MSC THESIS**

**FAHRIYE ESER**

**BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES**

**DEPARTMENT OF TURKISH LANGUAGE AND SOCIAL SCIENCES  
EDUCATION**

**MASTER OF ARTS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN  
LANGUAGE**

**(SUPERVISOR: DOÇ. DR. B. ÜMİT BOZKURT)**

**BOLU, JULY 2021**

**XII + 152**

In this study, it was aimed to develop a valid and reliable scale to determine the basic concepts improvement of bilingual Syrian children were educated in Turkish in consideration of COLOR, LETTER, NUMBER, SIZE, COMPARISON, SHAPE, DIRECTION-POSITION, QUANTITY, TEXTURE-MATERIALS, SOCIAL ROLES, EMOTIONS, AND TIME-ORDER. In the research process, the survey method, one of the quantitative research methods, was used. In the first stage, a draft scale consisting of 11 sub-dimensions and 185 items was created. The content, face, and construct validity of the draft scale were examined. Then, it was applied to 103 students between the ages of 8-12, whose first language was Arabic and who received Turkish language education, studying at a Temporary Education Center in Istanbul. The data were analyzed in terms of item difficulty and item discrimination; 185 items were reduced to 111 items. Reliability was evaluated according to KR-20 and Cronbach alpha values; consistency was observed for both values. Accordingly, it was concluded that the scale had sufficient reliability. As a result of the cluster analysis, it was revealed that the scores that can be obtained from this scale can be evaluated at three levels as “high”, “medium” and “low” achievement.

**KEYWORDS:** Bilingualism, Conceptualization, Basic Concepts, Syrian Children

# İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY SAYFASI .....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>vii</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ .....</b>	<b>ix</b>
<b>TABLO LİSTESİ .....</b>	<b>x</b>
<b>KISALTMA LİSTESİ.....</b>	<b>xi</b>
<b>TEŞEKKÜR.....</b>	<b>xii</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1 Amaç .....	6
1.2 Önem .....	6
1.3 Sınırlılıklar .....	6
1.4 Tanımlar .....	7
<b>2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ</b>	
<b>ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>8</b>
2.1 Dil ve Kavram İlişkisi .....	8
2.1.1 Çocukların Dil Edinimi.....	10
2.2 Kavramlaştırma .....	10
2.2.1 Gönderge Anlamı ve Kavram İlişkisi .....	12
2.2.2 Kavramların Özellikleri .....	15
2.2.3 Kavramların Sınıflandırılması .....	18
2.2.4 Kavramlaştırma Kuramları .....	19
2.2.5 Kavram Öğrenme.....	21
2.2.6 Kavram Öğrenme Aşamaları .....	23
2.2.7 Kavram Öğrenmenin Sınırlılıkları .....	26
2.2.8 Kavram Öğretimi Düzeyleri .....	27
2.2.9 Kavram Öğrenimin ve Öğretiminin Unsurları.....	28
2.2.10 Kavram Öğretiminde Kullanılan Modeller ve Yöntemler ...	29
2.2.11 Kavram Geliştirme.....	31
2.2.12 Çocuklarda Temel İlişkisel Kavramlar ve Önemi .....	34
2.3 İkidillilik.....	39
2.3.1 İkidilliliğin Tanımı.....	39
2.3.2 İkidilli Yaşam Ortamında Dil Edinme.....	41
2.3.3 İkidilliliğin Türleri .....	43
2.3.4 İkidilliliğin Nedenleri .....	46
2.3.5 İkidilliliğin Yararları.....	48
2.3.6 İkidilliliğin Olumsuzlukları .....	49
2.3.7 Kavramların Öğrenilmesi, İkidillilik ve Zeka.....	51
2.4 İlgili Araştırmalar .....	52

<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>56</b>
3.1 Çalışma Grubu .....	56
3.2 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	57
<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>60</b>
4.1 Madde İstatistikleri .....	60
4.2 Başarının Değerlendirilmesi .....	64
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>65</b>
<b>6. KAYNAKLAR</b> .....	<b>67</b>
<b>7. EKLER</b> .....	<b>72</b>



## ŞEKİL LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 1.1 Ağaç kavramının iki gösterenle temsili .....	2
Şekil 2.2. Yatak sözcüğünün biçimi.....	9
Şekil 2.3. Gösterge .....	13
Şekil 2.4. Kuş göndergesinin özellikleri .....	13
Şekil 2.5. Kavram, nesne ve sözcük ilişkisi .....	14
Şekil 2.6. Sandalye kavramının ayırt edici özellikleri .....	16
Şekil 2.7. Kavramların çok boyutluluğu .....	17
Şekil 2.8. Yuvarlak kavramı .....	24
Şekil 2.9. Aşamalı sınıflandırma.....	25
Şekil 2.10. Üçgen kavramının örnek olanları ve örnek olmayanları.....	28
Şekil 2.11. Koordine ikidillilik .....	45
Şekil 2.12. Bileşik ikidillilik .....	46
Şekil 2.13. Yardımcı ikidillilik .....	46
Şekil 2.14. Anlam evreni.....	50

## TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 2.1.</b> Martorella'nın kavram sınıflandırması.....	18
<b>Tablo 2.2.</b> Kavram oluşturma ve kavram kazanmanın karşılaştırılması .....	25
<b>Tablo 2.3.</b> Kavramın yapısına ve sunulmasına ilişkin özellikler.....	29
<b>Tablo 2.4.</b> Somut ve soyut işlemler düzeyinde sınıflama.....	33
<b>Tablo 2.5.</b> İkidilliliğin ölçütleri .....	41
<b>Tablo 2.6.</b> İkidilliliğin yararları .....	49
<b>Tablo 3.1.</b> Çalışma grubunun özellikleri .....	56
<b>Tablo 4.1.</b> Ölçeğe ilişkin madde istatistikleri .....	60
<b>Tablo 4.2.</b> Ölçeğe ilişkin güvenilirlik değerleri.....	63
<b>Tablo 4.3.</b> Başarı düzeyleri ve puan aralıkları.....	64
<b>Tablo 4.4.</b> Başarı düzeylerin incelenmesi.....	64

## KISALTMA LİSTESİ

<b>BBCS-R / BTKÖ-G</b>	: Bracken temel kavram ölçeği-gözden geçirilmiş biçim
<b>BOEHM</b>	: Boehm okulöncesi kavramlar testi
<b>BOEHM-R</b>	: Boehm temel kavram ölçeği-gözden geçirilmiş biçim
<b>BTKÖ</b>	: Bracken temel kavram ölçeği
<b>GEM</b>	: Geçici Eğitim Merkezi
<b>HBOGM</b>	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>PICTES</b>	: Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Destekleme Projesi
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>UNCHR</b>	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
<b>Vb.</b>	: Ve benzeri
<b>Ve diğ.</b>	: Ve diğerleri

## TEŞEKKÜR

Geç gelen şeylerin değeri ve önemi daha iyi anlaşılırmış. Mevlana'nın "İstedığın bir şey olursa bir hayır, olmazsa bin hayır ara" sözüyle çıktığım bu yolda tez çalışmamı bitirmemin heyecanı ve mutluluğu içerisindeyim. Aslına bakarsanız bu tez hecelerden, harflerden, cümlelerden öte yılgınlıklar, yorgunluklar, bolca bekleyişler barındırmaktadır.

Yürüdüğüm bu yolda her ne kadar zorlansam da düştüğümde elimi sınımsız tutan, bana kademelerin yüksekliğini asla hissettirmeyen, yoluma her daim ışık olan, başından beri gözlerindeki merhameti gördüğüm saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu süreçte beni motive ederek yoluma devam etmeme büyük katkı sağlayan değerli dostlarım Dilek SOFRACI, Kadriye AKÇAY, Ruşen PEKER ve Halil DAYAN'a; adını sayamadığım hayatımda benim dimdik durmamı sağlayan arkadaşlarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Son olarak bir tebessüm için torbalarındaki bütün iyilikleri etrafına saçan ablalarıma (Fatma, Feride, Ferda) ve yalnızlığı sırtına gül ektirmiş anneme bu tezimi ithaf ediyorum.

Ne mutlu ki kadınların tebessümü hayata ışık ekliyor...

Tamamlamış olduğum çalışmanın alanyazına katkı sağlaması ve yeni araştırmalara ilham olması dileğiyle...

Silopi/ Şırnak, 2021

Fahriye ESER

# 1. GİRİŞ

Günümüzde uluslararası ilişkilerin ve farklı dilleri konuşan insan topluluklarının etkileşiminin artmasıyla farklı dillerin öğrenilmesine ilişkin eğilimler öne çıkmaktadır. Bu süreçte kimi insanların göçmen/mülteci statüsünde yaşamak zorunda kaldıkları bilinmektedir.

Geçmişten günümüze doğru Türkiye coğrafi, stratejik, kültürel ve siyasi konumundan dolayı her zaman göç hareketleriyle karşı karşıya kalmıştır. Son zamanlarda Türkiye'nin komşu ülkelerinde devam eden karışıklıklar Türkiye'ye göçleri artırmıştır ve söz konusu göçlerin devam edeceği öngörülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Son yıllarda Türkiye'ye gelen göçlerin çoğunluğunu Suriyeli mülteciler oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin (UNCHR, 2016) verdiği bilgilere göre Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci sayısı 2.816.485 geçmiştir ve bu rakamın arttığı görülmektedir (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi [PIKTES], 2020a). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Ocak 2020 verilerine göre ise ülkemizde 1.082.172 eğitim çağında yabancı öğrenci bulunmaktadır. Yıllara göre 5-17 yaş aralığındaki Suriyeli öğrencilerin sayısı artış göstermektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBOGM], 2020). Bu kapsamda MEB tarafından bu öğrenciler için 03.10.2016 tarihi itibarıyla Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi başlatılmıştır. Bu projenin amacı geçici koruma altındaki çocukların, Türkiye'deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamaktır (PIKTES, 2020b).

Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrenciler için PIKTES kapsamında Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) oluşturulmuştur. GEM'de öğrenciler 15 saat Türkçe dersi almaktadır. Ayrıca kendi dil ve kültürlerini unutmamaları için öğrencilere Arap dili ve kültürü dersleri de verilmektedir (Sağiroğlu, 2017, s.57). Bu durum ikidillilik olgusunu Türkiye'de yeniden gündeme getirmiştir.

İkidillilik, bir bireyin iki dili bilmesi ya da toplumda iki dil kullanılması durumudur (İmer ve diğ., 2011, s.153). Toplumsal, kültürel yapısı değişen ülkelerde ikidillilik güncel ve gerekli bir istem olarak kendini göstermektedir. Böyle durumlarda ikidilli eğitim-öğretim görmek zorunda kalan çocuklara büyük iletişim sorumluluğu düşmektedir (Kula, 1998, s. 63-64). İçinde buldukları değişik dilsel

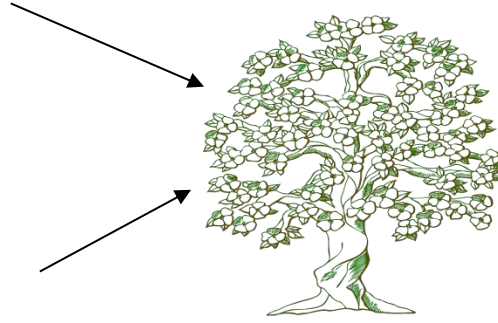
topluluklarla etkileşim içinde olduklarından, bu kişilerin duygusal ve zihinsel gelişimleri de tekdilli, tek kültürlü kişilerden farklı olmaktadır.

Zihinsel gelişimin temel bileşeni olarak *kavram gelişiminin ikidillik* olgusu ile ilişkisi bilim insanlarının ilgisini çekmektedir. İkidilliğin zihinsel gelişimi güçlendirme yönünde etkileri vardır. Bu etkilerden *kavram gelişimi, yaratıcılık, çeşitli sözel yetenekler ve üst dil kullanımı* öne çıkmaktadır. Ayrıca ikidilliliğin bilişsel esneklikte artış sağladığı, soyutlama yetisini ve çözümlenmeli düşünceyi geliştirdiği düşünülmektedir (Korkmaz, 2020, s.316).

Tekdilli bir çocuk anadilini öğrendiğinde sadece “ağaç” ses imgesini öğrenirken, iki dili öğrenen bir çocuk hem “ağaç” hem de “der baum” ses imgelerini, yani iki sözcüğü birden öğrenmektedir. Bu nedenle bir varlığın, bir olgunun, durumun ya da olayın sadece bir sözcükle değil, iki veya daha çok sözcükle adlandırılabilir. Bu durumda ikidilli çocuklar, bir *gösterilenin* birden çok *gösteren* tarafından adlandırılabilceğini kolayca kavrayabilirler. Bu da ikidilli çocukların soyut düşünme yetilerini daha erken ve daha çabuk geliştirebilecekleri varsayımını desteklemektedir ve bu konuda yapılan araştırmalar da bunu göstermektedir (Rolffs, 2009, s.3-4).

BAUM

AĞAÇ



**Şekil 1.1** Ağaç kavramının iki gösterenle temsili

Çocukların kavram dağarcığını bellekte nasıl tuttuğu ve geliştirdiği birçok araştırmacının odağında olmuştur. Maviş (2019, s. 129), çocukların dilinin gelişimini yukarıya tırmanan bir merdivene benzeterek bu durumu anlatmıştır. Nasıl ki çocukların zihnine gittikçe artan sayıda dil ögesi yerleşiyorsa merdivene tırmanış da öyledir. Ama merdivenin ilk basamağına sınırsız tümce

yüklenemediğinden tümceleri yaratmak ve anlamlandırmak için genellemeler yoluna gidilir. Aynı şekilde basamaklar halinde merdivende yükselirken sistematik bir bilgi düzeninde hareket edilmezse o zaman da dili anlamlandırmak, öğrenmek hatta konuşmak zorlaşır. Bu nedenle anlam gelişiminde çocukların ilk görevlerinden biri merdivenin ilk basamağı olan kavramları edinmek olmalıdır.

Ülgen (2004, s.107) kavramı şöyle tanımlamıştır: “İnsan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bilgi yapısıdır.” Kavram, Aksan’a (2003, s. 151) göre dünyadaki varlıkların ortak özelliklerine dayanan dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır. İnsanlar kavramlar yoluyla tanıdıkları, ayırt ettikleri, seçtikleri ve birleştirdikleri için kavramlar, insanların yaşamını sürdürmesine yardımcı olan en önemli zihinsel oluşumlardır (Bozkurt, 2018, s.7).

Kavramlaştırma sayesinde özetleme, soyutlama hatta öğrenme, planlama, iletişim gibi bilişsel işlevler yapılır. Böylece eski bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilerek aynı *ulam* (category) işlemi gerçekleştirilir ve genelleme, soyutlama ulamlar ile anlam kazanır. Bu durum dilin kullanılmasının temelini oluşturur (Croft ve Cruse, 2004; akt. Bozkurt, 2018). Dolayısıyla çocuklardaki kavram gelişimi ile dil gelişimi çoğu zaman birlikte ilerlemektedir. Bu doğrultuda kavram öğrenme, dil gelişimi için kritik olan dönemlerde programlı bir biçimde geliştirilmelidir.

Kavram gelişiminin ikidilli çocuklarda, her iki dilde dengeli olması, başka bir deyişle çocuğun her iki dilde de hem gündelik kavramları hem de akademik kavramları tanıması ve kullanabilmesi eğitim sistemiyle doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla ikidilli çocuklarda okul temel bir işleve sahiptir. Okul boyunca ikinci dilin birinci dil ile dengeli bir gelişim göstermesine konusuna sistemli bir özen gösterilmelidir. Çocuğun özel durumu dikkate alınmaksızın eğitim süreci tek yönlü sürdürüldüğünde, okulun eksikleri çocukların eksikleri olarak görülme olasılığı ortaya çıkmaktadır. Örneğin çoğu zaman öğretmenler, anadili okuldaki eğitim dilinden farklı olan çocukların her iki dilde de akıcı konuşabileceklerine inanmazlar. Ya da öğretmenler, çocuğun ‘sınırlı’, ‘eksik’, ‘ölçünlü olmayan’ bir dil türü ile konuştuğunu düşünebilirler (Baker, 2004, s. 284-285). Bu gibi durumların önüne geçilmesi için çokdilli çocuklara özgü yaklaşımlar geliştirilmelidir

İkιδillilik olgusu, kişiye gelecek yaşamında değişik bilişsel ve duyuşsal olanaklar sunan ve genellikle istenilen bir durum olarak görülmeye başlanmıştır. Bu durum araştırmalarla gösterilmektedir. ıkırıkı (2010), 5. sınıf Türkçe-Almanca ikidilli ve 5. sınıf tekdilli öğrencilerin zet metinlerini karşılaştırmış; ikidilli öğrencilerin özetleme stratejilerini tekdilli öğrencilere göre daha çok kullandığını belirlemiştir. Yağmur (2007) ikidilli çocuklarda, iki dilin gelişiminin birbiriyle bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmaya göre birinci dilde beceri düzeyi yüksek olan çocukların ikinci dildeki düzeylerinin de yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bir başka deyişle anadilinde ulaşılan dil becerisinin ikinci dilin düzeyini belirlemede etkili olduğu görülmüştür. Bu alışma, iki dilin de dengeli gelişimi için okulun etkisini ne çıkarmaktadır.

Eğitim sistemi içinde ikidilli çocuklar göz ardı edildiğinde, öğrencilerin okulla ve toplumsal yaşamla uyumlanmalarında sorunlar oluşmaktadır. Kızıltaş ve Kozikoğlu (2020), ikidilli ilkokul ğrencilerinin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunları incelemiş; ikidilli öğrencilerin tekdilli öğrencilere göre daha çok zorlandıklarını; bu zorlukları, ebeveyn ilgisinden ve okulöncesi eğitimden yoksunlukla ve sosyoekonomik olanaklarla ilişkilendirmişlerdir.

Yoksunluk içinde olan ya da toplumsal olarak “teki” konumundaki ikidilli ya da çokdilli çocukların okula başlamadan önce “okula hazır” olup olmadıklarının ve çeşitli alanlarda gelişim düzeylerinin belirlenmesi, buna göre okula uyumlanması, çocuğun yaşamında dönüm noktası niteliğinde bir etki yaratabilecektir. Türkiye’de bu durumdaki Suriyeli ocuklar, okul sistemine ‘el yordamıyla’ alınmaktadır. Türkçe okuma-yazma bile bilmeyen Suriyeli ocuklar, ortaokul düzeyindeki sınıflara yerleştirilmekte ve gelişimleri kadere bırakılmaktadır. Sınıf arkadaşlarıyla iletişim kuramayan bu çocuklar, derslerde de yok sayılmakta, sessizce sırasında oturma görevine yerine getirdikleri sürece “sorunsuz” görülmektedir. Oysa bu çocukların okula hazırlık testleri ve sürec gözlemleriyle hazırlanan veritabanı ile okula uyumlanmaları sağlanmalıdır. Bu testlerin en önemlilerinden biri “kavram gelişim ölçekleri”dir.

Alanyazını incelendiğinde yapılan alışmaların\* genellikle okulöncesi dönemdeki temel kavram gelişimine odaklandığı görülür. Boehm (2004, s. 186)

---

\* s.51-54 arasında ayrıntılı ele alınmıştır.

kritik dönemde özellikle üzerinde durulan temel kavramların, çocuğun varlıklar, kişiler ya da durumlarla ilgili bir dayanağa gönderimde bulunarak ilişkisel yargıda bulunma becerisine yardımcı olduğunu söyler. Temel kavramlar, çocuğun varlıklar arasındaki ilişkileri, varlıkların ve kişilerin yerlerini, özelliklerini (BOYUT, NİCELİK, KONUM vb.) ve olay dizilerini anlamasına yardımcı olur.

MEB (2016) Okul Öncesi Eğitim Programında öğretilecek kavramları şu ulamlara ayırmıştır:

RENK: Temel renkleri tanıma ve bilme.

GEOMETRİK ŞEKİL: Daire, çember, üçgen, kare, dikdörtgen, elips, kenar, köşe gibi kavramları bilme ve oluşturma durumuna gelme.

BOYUT: Büyük-orta-küçük, ince-kalın, uzun-kısa, geniş-dar kavramları tanıma ve bilme.

MİKTAR: Az-çok, ağır-hafif, boş-dolu, tek-çift, yarım-tam, eşit, kalabalık-tenha, parça-bütün, para kavramları tanıma ve bilme.

YÖN/MEKÂNDA KONUM: Ön-arka, sağ-sol, ileri-geri, önünde-arkasında, alt-üst-orta, altında-ortasında-üstünde, yanında, yukarıda-aşağıda, iç-dış, içinde-dışında, içeri-dışarı, uzak-yakın, alçak-yüksek, sağında solunda kavramları tanıma ve bilme.

SAYI/SAYMA: 1-20 arası sayılar, sıfır, ilk-orta-son, önceki-sonraki, sıra sayısı (birinci, ikinci...) kavramları tanıma ve bilme.

DUYU: Tatlı, tuzlu, acı, ekşi, sıcak-soğuk-ılık, sert-yumuşak, kaygan-pütürlü, sivri-küt, kokulu-kokusuz, parlak-mat, taze-bayat, sesli-sessiz kavramları tanıma ve bilme.

DUYGU: Mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın gibi temel kavramları tanıma ve bilme.

ZİT: Aynı-farklı-benzer, açık-kapalı, hızlı-yavaş, canlı-cansız, hareketli-hareketsiz, kolay-zor, karanlık-aydınlık, ters-düz, eski-yeni, başlangıç-bitiş, kirli-temiz, aç-tok, düz-eğri, güzel-çirkin, doğru-yanlış, şişman-zayıf, yaşlı-genç, derin-sığ, açık-koyu kavramları tanıma ve bilme.

ZAMAN: Önce-şimdi-sonra, sabah-öğle-akşam, dün-bugün-yarın, gece-gündüz kavramları tanıma ve bilme.

Birinci dilde ve normal gelişim gösteren çocuklarda okulöncesi dönemde tamamlanan temel kavramlar; normal gelişim göstermeyen, normal koşullarda okul

sistemine giremeyen ya da beklenmedik bir biçimde ikinci dile maruz kalan çocuklarda beklenen düzeyde gelişmeyebilir. Türkiye’de ikidilli eğitim gören Suriyeli öğrencilerde de temel kavram gelişiminde eksiklikler gözlenmektedir. Var olan sistemde okula el yordamıyla yerleştirilen ve gelişim düzeyi belirlenmeyen bu çocukların kavramları nasıl edindiği ve kavramların ne kadarını kazanıp kazanmadığı verisi, okula başlatma ve uyumlanma süreci için önemli bir eksikliktir. Alanyazını incelendiğinde Suriyeli ikidilli çocukların kavram kazanımı ve gelişimiyle ilgili herhangi bir araştırmanın yapılmamış olduğu, buna yönelik bir ölçme aracının geliştirilmediği belirlenmiştir. *Bracken temel kavram ölçeği* ile *Boehm temel kavramlar ölçeği*, okulöncesi tekdilli çocuklarda kavram gelişimi için geliştirildiğinden, Türkiye’de ikidilli eğitim gören 6-12 yaş aralığındaki Suriyeli öğrencilerin temel kavram gelişim düzeylerinin ve kavram gelişimindeki sorunların belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi bu tezin temel sorunsalını oluşturmaktadır.

### **1.1 Amaç**

Amaç, ikidilli Suriyeli çocuklara yönelik Türkçe temel kavramlar ölçeğinin geliştirilmesidir. Bu kapsamda bu tezde kavram gelişimi; RENK, HARF, SAYI, BOYUT, KARŞILAŞTIRMA, ŞEKİL, YÖN-KONUM, NİCELİK, DOKU-MATERYAL, TOPLUMSAL ROLLER, DUYGULAR ve ZAMAN-SIRALAMA ulamları açısından ele alınmıştır.

### **1.2 Önem**

Son yıllarda ülkemizde sayısı artan geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim sistemine uyumlanması gerekliliği öne çıkmıştır. Öğrencilerin uyum sürecinde hem resmi dili öğrenebilmesi hem de kendi anadillerini geliştirebilmeleri için ikidilli ek eğitim destekleri sürdürülürken bu çocukların Türkçe kavram gelişimlerini belirlemek ve izlemek, okula başlama ve sınıf düzeyini belirleme açısından bir gereksinim olarak görülmektedir. Var olan kavram gelişim ölçekleri tekdilli okulöncesi dönem çocukları için geliştirilmiştir. Bu çalışmada geliştirilmesi tasarlanan ikidilli Suriyeli öğrenciler için temel kavram gelişimi ölçeğinin bu gereksinime yönelik eğitsel araçlardan biri olabileceği öngörülmektedir.

### **1.3 Sınırlılıklar**

Bu araştırma; İstanbul’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir Geçici Eğitim Merkezinde (GEM) ikidilli eğitim öğretim gören 8-12 yaş aralığındaki 103 Suriyeli öğrenciyle sınırlı kalmıştır. GEM’de eğitim gören en alt yaş sınırının 8 olması,

resmi izin süreçlerinin zorlaştırılması ve ikidilli Suriyeli öğrencilerle yüz yüze veri toplama sürecinin güçlüğü katılımcı sayısının sınırlı kalmasına neden olmuştur.

#### **1.4 Tanımlar**

*Temel kavramlar:* Çocuğun dünyayı anlamlandırmasına ve uyum sağlamasına yardımcı olan araçlardır. Çocuğun RENK, SAYI, ŞEKİL, YÖN, KONUM, NİCELİK, BOYUT, KARŞILAŞTIRMA, ZAMAN, SIRALAMA gibi özellikleri anlama becerisini geliştirir. Çocuğun yönergeleri takip etme, sınıf etkinliklerine katılma gibi günlük görevleri yerine getirebilmesi için dönüm noktası niteliğinde bir öneme sahiptir.



## 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1 Dil ve Kavram İlişkisi

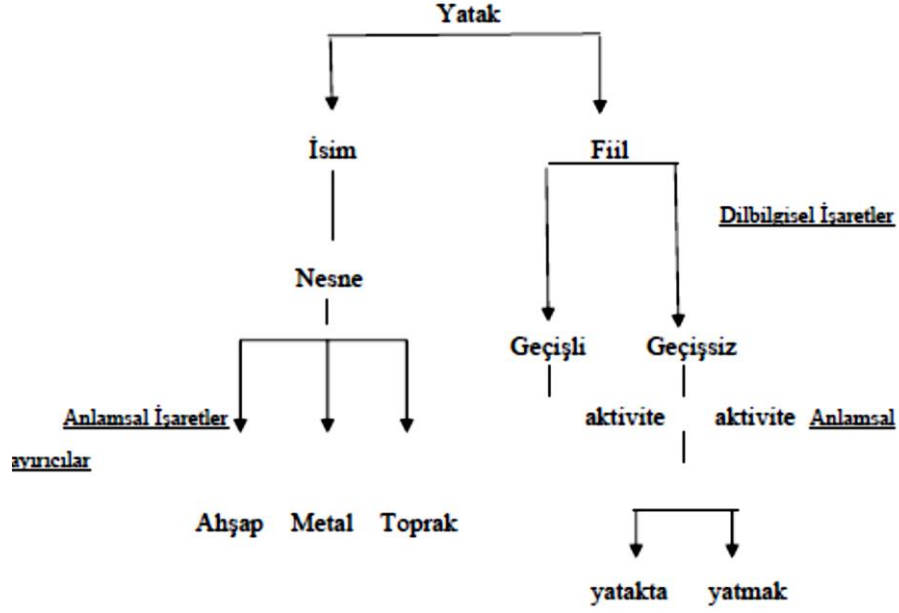
Dil ile kavram ilişkisi birçok bilim insanının uzun zamandan beri üzerinde çalıştıkları konuların başında yer alır. Bu nedenle dili ve kavramları anlamlandırmak, kavramlaştırma ve kavramların öğrenilmesi konusuna geçmeden önce dil ve kavramın ne olduğuna değinmek yararlı olacaktır.

Dil sözcüğünün birçok dilde çok anlamlı halde bulunduğunu söyleyen Aksan (2003, s.50-51), dili insanların ayrıcalık belgesi olarak görmektedir. Dil terimiyle herhangi bir toplumun, milletin bireyleri arasında anlaşma sağlayan ses birleşimlerinden, sözcük ve biçimbirimlerden oluşan bir dizge anlatılır. İnsanların ve toplumların çeşitli nitelikleri nasıl birbirinden farklı ise kavramlaştırma da görece dilden dile, kişiden kişiye değişebilmektedir.

Dilin en temel işlevi insana özgü olan dilsel toplulukta bildirişim veya iletişim sağlamak olduğunu savunan Vardar (1982, s. 42-43) ise bildirişimi bir kişi ya da yer ile bir başka kişi ya da yer arasındaki bilgi alışverişi, karşılıklı olarak bildirimde bulunma durumu olarak tanımlamaktadır.

Dilin dünya ile ilişkisinin temelinde kavramlar etkilidir. Dil sayesinde insanlar etkileşim başlatır ve bu iletişimi dilden yararlanarak sürdürürler. Etkileşim sayesinde ise sözcükleri öğrenen bireyler ya mekanik olarak ya da kavram öğrenmeye dayalı olarak sözcük dağarcıklarını geliştirebilir. Kavramların kapsamı genişledikçe ve öğrenilen kavram sayısı artıkça daha da önem kazanır (Ülgen, 1996, s. 64).

Klausmeier ve Harris (1966, s.13), bu durumu çözümleme ilkesi ile açıklamaktadır: Kavramların tüm seçenekleri için işaretçileri ve ayırıcıları kullanarak sözcüklerin altındaki sözcüklerin ayrılmasını inceler. Örneğin, "yatak" sözcüğü için bir sözlük girişi aşağıdaki biçime sahip olacaktır:



Şekil 2.2. Yatak sözcüğünün biçimi

Bu tür çözümlenmelerle kavramlarla ve dilin birbiriyle bağlantısı daha iyi anlaşılacaktır.

Yapılandırıcı yaklaşımda kavramları, bilgilerin zihindeki model veya şema denilen anlam ağlarından oluşan farklı türdeki bilgi ve deneyimler oluşturmaktadır. Bireyler yeni edindikleri bilgi ve deneyimleri zihinlerindeki ön bilgilerle anlamlandırarak, sorgulayarak bazen de seçerek bütünleştirmekte ve bunları zihinlerinde düzenlemektedir. Kavramların çeşitli, zengin olması anlamayı derinleştirdiği, bilgi işleme sürecini hızlandırdığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı için bu işlemde kavramlar büyük rol oynar. Özellikle öğrenciler bu işlemle öğrendikleri yeni kavramlarla kişisel deneyimler arasında bağlantı kurarak daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirir (Güneş, 2014, s.23-24).

Kavramı bir soyutlama olarak gören Klausmeier (1990) kavram öğrenmeyi dörde ayırmaktadır:

*Ayırt etme:* Öğrenen, bir ögeyi çevresindeki farklı şeylerden ayırt eder. Bu bağlamda öğrenen ayırt ettiği kavramı yeniden tanıdığına bu kavram somut düzeyde kazanılmış olur.

*Tanıyıp Öğrenme:* Öğrenen, bağlama bağlı olmaksızın daha önce karşılaşılan aynı öge tanıdığına kavram tanıma düzeyinde kazanılır.

*Ayıklayıp Seçme:* Kavramın iki veya daha fazla örneği denk olarak genellenmesidir. Bir çocuğun mavi kalem ve kırmızı kalemi denk olarak genellemesi buna örnektir.

Özetle bir kavramı öğrenirken ayırt eder, tanıyıp öğrenir, ayıklayıp seçeriz (akt. Karataş-Coşkun, 2011, s.6-7).

### **2.1.1 Çocukların Dil Edinimi**

Çocukların dili nasıl edindiği veya öğrendiği birçok araştırmanın konusu olmuştur. Çocukların dili öğrenme süreci nasıl gerçekleştirdiği, dili öğrenirken bir modele ihtiyaç duyup duymadığı, sözlü iletişime ilk nasıl başladığı, konuşmayı ilk nasıl öğrendiği gibi sorular bunların başında yer almaktadır. Burada anadili kavramı önem kazanmaktadır.

İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde duyarak ve ilk olarak edindiği dile anadili denir. İki dilin aile içinde ya da yakın çevrede konuşulduğu durumlarda iki dil de anadili olabilmektedir. Çeşitli anadillerin konuşulduğu bir ülkede anadillerinden hangisinin ya da hangilerinin resmi dil konumunda olacağı dil planlaması uygulanarak belirlenir. (İmer ve diğ. 2019, s.25). Aksan'a (2003, s.51) göre anadili, çocuğun konuşmaya başladığı sırada annesinden, aile çevresinden öğrendiği kuşaktan kuşağa aktarılan, ulusun kültürüyle sıkı sıkı ilişkili bildirişme dizgesidir.

Kocaman (1998, s.37-38) ikidilliliğin anadili gerileteceğinin tam tersine dillerin etkileşiminin hem anadili hem de yabancı dilin gelişmesine katkı olacağını belirtmiştir. Anadili gelişimi belli bir olgunluğa eriştiğinde ikinci dilde daha çok başarıya ulaşabilir, çünkü kişi insan dilinin düzeneğini, işleyişini anadili ile kavrar.

Güneş (2014, s.54) bu bilgiler doğrultusunda anadili kapsamında dil edinim sürecini şöyle özetlemiştir: Dil öğrenilemez, edinilir. Diğer yandan dil becerilerinin gelişimi zihinsel ve sosyal gelişime dayandırılır. Dil edinilirken birey tek başına değil sosyal bir ortamdadır.

### **2.2 Kavramlaştırma**

İnsanlar evrenin en zeki varlıkları olmalarını karmaşık yapıdaki zihinsel işlemlere ve gelişmiş soyutlama becerisine borçludur. Bu beceriyi insanlar dil yoluyla aktarabilmekte ve geliştirebilmektedir. Dil, zihni kavramlar yoluyla biçimlendirdiğinden öğrenmenin temelinde kavram oluşturma büyük yer tutar (Coşkun, 2011, s.6).

Klausmeier ve Harris (1966, s.3) “Ortak ilgi alanlarımız nedir? Kavramlar nelerdir?” sorularına cevap aramıştır ve onlara göre kavramlar düşüncenin araçlarıdır. Kavram, belirlenen olaylara veya nesnelere adlandırma yapılırken bir düzenlilik olarak tanımlanır. "Sandalye" sözcüğü için üzerinde oturmak için kullanılan bacakları, koltuğu ve sırtlığı olan gibi özellikler yoluyla tanımlar yapılır.

İnsanlar diğer canlılara oranla algıladıkları düzenlilikleri adlandırarak ve dil sembolleri kullanarak kavramları edinirler. Bebekler onları besleyen ebeveynlerin seslerini diğer seslerden ayırt ederek konuşma edinimine sahip olurlar. Okulla birlikte bu süreç nispeten hız kazanır. Hatta küçük çocukların, kavram adlandırması ve belirledikleri düzenlilikleri öğrenmeye hevesli olmaları, tekrar eden sorgulamaları ebeveynlerini veya yanlarında bulunan büyük kardeşleri için rahatsız edici olabilir. Çocuklar daha sonra kavramları birleştirildiklerinde olay ve nesnelere daha kesin bir anlam veren dil kurallarını edinmeye başlar: Önce “Süt!” daha sonra “Bana süt!” daha sonra “Lütfen içmem için süt veriniz.”. Çocuklar okula başlamadan önce kavramları ve dil kurallarını edinmeyi bu şekilde tamamlar. Okulla birlikte yeni düzenlilikleri görmeyi ve karşılaştıkları her yeni düzen için temsil eden adlandırmayı sağlayan olayları ve nesnelere zihinlerinde organize ederler ve bu süreç ölüme kadar devam eder (Novak ve Gowin, 1984 s.4-5).

Çocuklar çevreden gelen uyarıcıları duyu organları ile yaptıkları anlamlandırmayı, nesne ve bilgilerin ayrıldığı kavramları oluşturarak gerçekleştirir. Kavram, insan zihninde yer alan varlıkların veya olguların ortak özelliklerini temsil eden yapı olarak ifade edilir. Çocuklar için kavramların anlamlandırılması ve yerleştirmesi zor ve süreç isteyen bir yapı olduğu için çocukların deneyimlerinin ve sözcük dağarcığının artırılması gerekmektedir (Şahin ve diğ., 2016).

Aksan (2003, s.151) kavramı ortak nitelikleri olan nesnelere verilen isim olarak tanımlamıştır. Kanarya, ağaçkakan, kırlangıç gibi ayrı ayrı adlandırılmış varlıklara ortak isim olarak KUŞ; çınar, akasya, servi, kavak gibi bitkilere de ortak isim olarak AĞAÇ adı verilir. İşte dildeki bu genelleme ve soyutlamaya kavram adı veren Aksan, kavramı iki açıdan ele almıştır:

- Kavram, dünyadaki nesnelere, biçimlerin, olgu, durum ve hareketlerin dildeki anlatımlardır. Somut ve soyut denilen adlar bu kavramları oluşturur.

- Kavram, dünyadaki nesnelerin ortak niteliklerine dayanan, dile özgü bir genelleme, soyutlamadır: ağaç, bitki, hayvan... gibi.

Ülgen, (1996, s.34) kavram için insanların zihinlerinde anlamlanan, farklı nesne ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısı ifadesini kullanır. İnsanlar, benzerlikleri ve farklılıkları birbirinden ayırırken değişik formlar kullanır. Örneğin ağaç kavramının farklılığı için üçgen, daire, dörtgen, köşegen gibi değişik biçimlerini, ortak özellikleri için ise yaprakları, kökleri, dalları, hacimleri, meyveleri ve üreme biçimlerini ele alırlar.

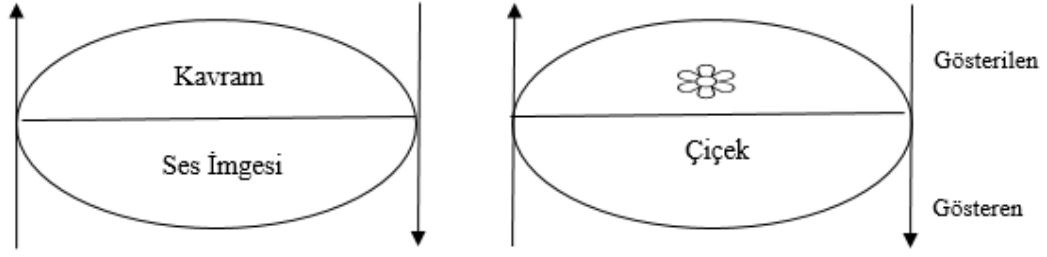
Bir kavram temsil ettiği alanın karmaşık bilgi, nesne, olay ve davranışlardan oluştuğundan dolayı bireyler sorunlarını çözerken kavramların doğruluğundan ve gücünden yararlanır. Kavramlar bir bilginin, nesnenin, olayın ya da davranışın temel özelliklerini birleştirip ve bunları ulam haline getirerek duyu ve düşünceleri kısa yoldan anlatır. Bu nedenle kavramlar sayesinde bir sözcükle birçok bilgi aktarılmış olur. Böylece bireyin düşünme ve anlatma becerileri yükselir (Egelioğlu, 1995, s.20).

Kavramlar bireylerin yaşantılarında ve öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir. Kavramlar olmasaydı her bir nesne, olay ya da düşüncenin ayrı ayrı öğrenilmesi gerekecekti. Bu, teknik olarak olanaklı değildir. Kavramlar nesne, olay veya düşüncelerle ilgili sınıflandırma yapmayı sağlar (Çeliköz, 1998, s.69).

İnsanlar dil edinimi sürecinde soyut, somut bütün varlıkları ya da olay, olguları belli bir zihinsel süreçten geçirdikten sonra bu geçirdiklerini bilgi değeri olarak algılayarak kazanılan bilgilerin hatırlanmasını ve bildirişim ortamında kullanılmasını sağlarlar. Böylece her birey duyu organlarıyla algıladığı etkileri anlamlı hale getirerek kavram oluşturur ve oluşturduğu bu kavramları geri bildirim sürecinde hatırlayarak anlamlı hale getirirler (Karadüz, 2006, s.51).

### **2.2.1 Gönderge Anlamı ve Kavram İlişkisi**

Saussure'un kuramında anlattığı gibi, dil, ses imgesiyle, yani bir sözcükle bir düşüncüyü, bir varlığı birbirine bağlayan bir göstergeler sistemidir. Bu nedenle dil, gösteren (signifiant = ses imgesi) ile gösterilen (signifié= cisim, varlık, olgu, hareket, düşünce vb.) öğelerinden oluşmaktadır (Rolffs, 2009, s.3/4- 4/4).

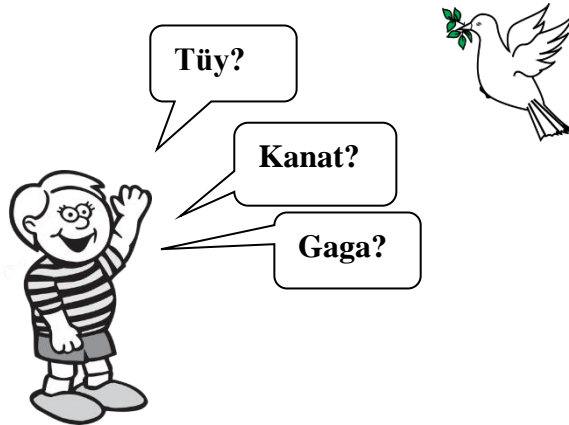


**Şekil 2.3. Gösterge**

Göstergenin birinci yönünü gösterilen yani kavram oluşturur. “Güzel kokulu ve renkli olan bitki” kavramı, onun aynı dili konuşanlar için ortak olan ve zihinsel nitelikteki gösterilendir. Sessel nitelik gösteren (ses imgesi) ise fiziksel anlamdaki ses değil, onun zihindeki imgesidir. Bu nedenle gösterge için birbirinden ayrılamaz nitelikte olan kâğıdın iki yüzü benzetmesi kullanılır. Çünkü gösterge kavramla sesi yani gösterilen ile göstereni bir arada tutan bağıdır (Aksan, 2003, s.153-154).

Saussure, dilin bir göstergeler sistemi olduğunu söyler. Bu, kavramların oluşmasını tetikleyen gönderge terimini öne çıkarır.

Çocuklar bir kavramın anlamını öğrenmeden önce çevresindeki nesne, olgu veya eylemleri ifade eden simge ve işaretleri öğrenirler. Çocukların kullandığı bu işaret ve simgelere verilen isimlere gönderge denir (Maviş, 2019, s.129).

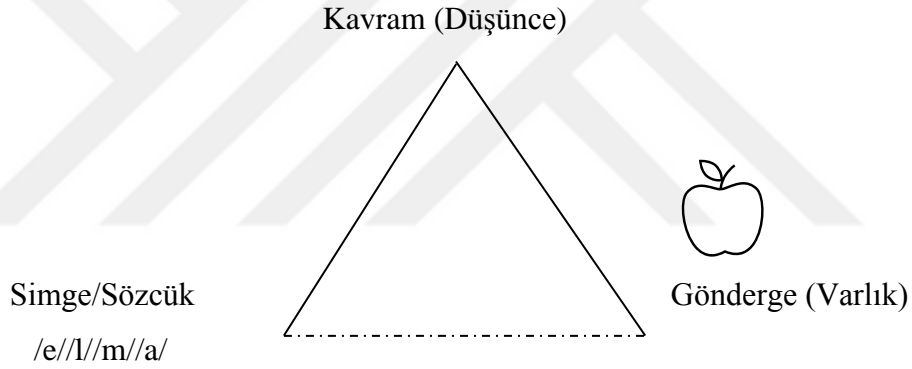


**Şekil 2.4. Kuş göndergesinin özellikleri**

Şekilde görüldüğü gibi kuş göndergesinin pek çok özelliği vardır. Bu özellikler kuşun kanadının, tüyünün ve gagasının olmasıdır. Çocuğun bu

göndergenin yani kuşun hangi özelliğine göre anlamlar yüklediği çeşitli ‘anlam kuralları’ tarafından açıklanmaya çalışılır. Çocuklar bazen soyut kavramların gönderge hipotezini yorumlamasında zorluk yaşarlar. Örneğin sonsuzluk, Kafdağı, cin, dev gibi kavramları anlamlandırmakta zorlanırlar ama bu kavramları hayal ederek açıklamaya çalışırlar (Maviş, 2019, s.129-130).

*Gönderge* (referent), Ogden ve Richards’ın üçgeninde yer alan nesne veya adlandırılan varlık için kullandıkları terim, sözcükle dile aktarılan, dış dünyadaki nesnedir (Aksan, 2003, s.173). Bireylerin ortak dünyasından ve yaşantılarından kaynaklanan sözcüklerin göndergeleri ve anlamları seçkisiz bir ilişkiyi temsil eder. Sözcük, göndergeyi belirten sesli ya da yazılı bir göstergedir ama gönderge sözcüğün anlamı olmak zorunda değildir. Sözcüğün kendisi ve anlamı arasındaki ilişki; yani ad ile nesne/gönderge arasındaki ilişki rastlantısaldır (Gleason, 1997, s.123 akt. Maviş, 2019, s.130).



**Şekil 2.5.** Kavram, nesne ve sözcük ilişkisi

Şekil 2.5’te görüldüğü gibi, araştırmacı sözcük ile nesne arasındaki bağlantıyı kesik çizgiler ile göstermiş, bunların arasında doğrudan doğruya bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Sözcük ile kavram ve kavramla nesne arasındaki ilişkiyi ise çizgi ile göstermiş, bunlar için doğrudan doğruya bir bağlılık kabul etmiştir (Aksan, 2003, s. 156-157).

Maviş (2019, s.130) sözcük ve göndergesi arasında rastlantısal bir ilişkinin olmadığı durumları ifade etmiştir. Mesela guguk kuşu sözcüğü, kuşun çıkardığı ses ile ilişkilendirildiğinde isim nedenlidir. Hatta çocukların ilk sözcüklerinin göndergeleri ile nedensel bir ilişki içinde oldukları gözlemlenmiştir: saatlerin tik-tak, köpeklerin hav-hav, kedilerin miyav olarak isimlendirilmesinde olduğu gibi.

Bu tür sözcüklerin bazıları yetişkinlerin çocukla iletişim kurmak için kullandıkları sözcükler olabilir, bazıları da çocukların yaratıkları kendi tasarımlarıdır. Bu nedenle çocuklara tamamen rastlantısal ve sembolik olanını öğretmektense, göndergesi ile anlam ilişkili bir sözcüğü öğretmenin daha kolay olacağı da ileri sürülmüştür.

İster sözcük isterse gösterge densin, her şey dünyadaki nesnelere, olgu, durum, duygu ve düşünceleri, birer simgeyle dile, söze dönüştüren bir şifreleme, kodlama işleminin parçasıdır. Dilini hiç bilmediğimiz bir ülkede “istasyon” sözcüğü söylendiğimizde bizim tren istasyonu aradığımızı anlayan bir kişi çıkacaktır. İşte bu durum iletişim sırasında içinde yer aldıkları tümcelere göre anlam kazanan göstergelerin önemini ve değerini ortaya koyar (Aksan, 2003, s. 157-158).

### **2.2.2 Kavramların Özellikleri**

Kavramın *ayırt edici ve ayırt edici olmayan özellikleri* ile örnek olan ve örnek olmayanlardan oluşan özelliklerine “kavramın içerik öğeleri” denilmektedir. Belli bir sınıftaki tüm nesnelere diğer sınıfın üyelerinden ayırmayı sağlayan özellikler ayırt edici özelliklerdir. Sadece ayırt edici özellikleri kullanarak bir sınıflandırma oluşturulamaz, bu nedenle ayırt edici özelliklerin bir ilişki içerisinde sunulması gerekmektedir (Kılıç, 2007 s.146). Bir kavram sınıfında doğru bir tanım yapmak ayırt edici özelliklerin eksiksiz bir şekilde bir araya getirilerek oluşturulabilir. Bu duruma en güzel örnek “üçgen” kavramıdır. Üçgeni diğer şekillerden ayıran özellik onun üç kenarının ve açısının olmasıdır. Bu yapılan tanım üçgenin özelliğini oluşturur (Karataş-Coşkun, 2011, s.56).

Ayırt edici olmayan özellikler ise bir kavram sınıfının çeşitli örneklerine bakıldığında örnekten örneğe farklılık gösteren sabit olmayan özelliklerdir. “Kalem” kavramının renk, uç kalınlığı, gövdesinin metal, plastik veya ağaçtan yapılmış olması onun için ayırt edici olmayan özelliklerdendir (Karataş-Coşkun, 2011, s.57). Karataş-Coşkun (2011, s.58), ayırt edici özellikleri açıklamak için “sandalye” kavramını vermiştir: Sandalye, yaslanacak, oturulacak bir yeri ve bacakları olan eşyadır. Bu tanımdan da yararlanarak sandalyenin ayırt edici özelliklerini ve ayırt edici olmayan özelliklerini şöyledir:



İnsanlar bu kavramlarla hareket ederek tecrübelerinin de eklenmesiyle var olurlar. İnsanların ürettiği bu kavramlar ileride insanların dünyayı anlamlandırmasına ve onunla yaşamasına katkıda bulunur.

Kavramların özelliklerini Ülgen (1996, s. 34-42) şu şekilde açıklanmaktadır:

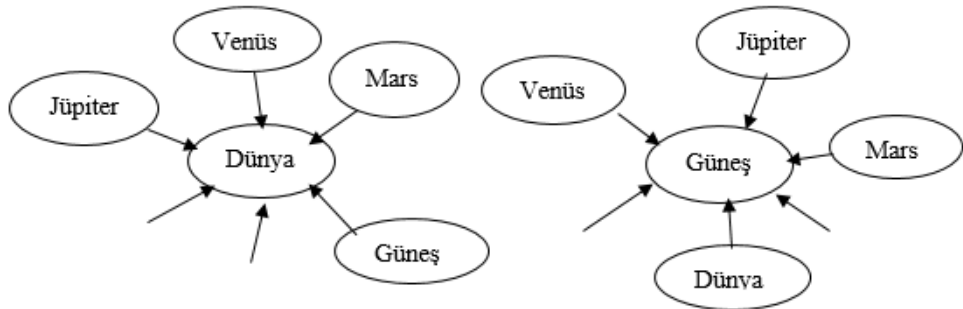
“Kavramlar, dünyadaki gerçek nesne ve olayların deneyimlerle algılanan özellikleridir. Örneğin, önceleri atom ilk bulunduğu çekirdeğinin parçalanmadığı öne sürülmüştür. Ama daha sonraları atomun çekirdeğinin parçalandığı öğrenilmiştir.

Nesne ve olayların algılanan biçimleri bireyden bireye değişebilir. Bireysel özelliklere göre algılananlar değişir ve farklı değerlendirilebilir.

Kavramların öntipi vardır. Çocuk ilk kez sandalyeyi gördüğünde onun ayırt edici özelliklerini algılar ve daha sonra farklı sandalye modelleri gördüğünde ise onların da salıncak olduğuna karar verir. Burada çocuk kavramın orijinal ilkesini kullanır.

Kavramların ortak özellikleri vardır ve bu özelliklerle birden fazla ulamın üyesi olabilirler.

Kavramlar çok boyutludur. Bir kavram konuma göre bazen merkezde bazen de merkezin çevresinde yer alabilir. Örneğin dünya merkeze alındığında onun çevresinde Jüpiter, Venüs, Mars ve Güneş vardır. Güneş merkeze alındığında ise onun çevresinde Venüs, Mars ve Dünya vardır. Bu şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 2.7. Kavramların çok boyutluluğu

Kavramların özellikleri de kendi içerisinde birer kavramdır. Örneğin üçgen kavramının öğretiminden önce çizgi, nokta, köşe gibi kavramlar öğretilir.

Üçgenin özellikleri ve fonksiyonlarının öğrenilmesi aşamalı bir şekilde gerçekleştirilir.” Ülgen (1996, s. 34-42).

### 2.2.3 Kavramların Sınıflandırılması

Martorella (1986) kavramları dört boyutta sınıflamıştır (akt. Ünal ve Ünal, 2011, s.3). Martorella'ya göre kavram sınıflaması aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 2.1.** Martorella'nın kavram sınıflandırması

Sınıflama Temeli	Kavram Çeşitleri
Somutluk derecesine göre	1. Somut (göl, masa vb.) 2. Soyut (özgürlük, sevgi vb.)
Öğrenildiği bağlara göre	1. Formal (okul, öğretim programı vb.) 2. İnfomal (toplumsallaşma vb.)
Ayırt edici özelliklere göre	1. Tek boyutlu (sandalye) 2. Çok boyutlu (demokrasi vb.)
Öğrenilme bakımına göre	1. Eylemsel (tenis oynama) 2. Simgesel (tenis maçı izleme vb.) 3. Sembolik (tenis hakkında olma vb.)

Tabloda görüldüğü gibi Martorella kavramları somutluk derecesine göre ikiye ayırmıştır: Somut ve soyut kavramlardır. Öğrenildiği bağlara göre kavramları ise formal ve infomal kavramlar olarak belirlemiştir. Ayırt edici özelliklerine göre kavramlar ise tek boyutlu ve çok boyutlu olan kavramlardır. Son olarak öğrenilme bakımına göre kavramlar ise eylemsel, simgesel ve sembolik kavramlar olarak üçe ayırmıştır.

Varlıkları niteleyen kavramları ise kendi içinde farklı bir düzenleme ile sınıflamak olasıdır (akt. Vuran ve Çelik, 2012, s.14-15):

*Yer bildiren kavramlar* (konum kavramları): üstünde-altında, arasında, içinde- dışında, sağında-solunda, önünde-arkasında, yakında-uzakta, ilk-son gibi.

*Zıtlık bildiren kavramlar*: Sıcak-soğuk, açık-kapalı, temiz-kirli, yumuşak-sert, eski-yeni gibi.

*Miktar kavramları*: Az-çok, ağır-hafif, dolu-boş, bütün-yarım gibi.

*Niteleme kavramları*: Uzun-kısa, kalın-ince, büyük-küçük gibi

*Karşılaştırmalı (kıyaslamalı) kavramlar*: Daha büyük, daha geniş, daha ağır, daha uzun, daha kalın gibi.

*Eylem bildiren kavramlar:* Gel, koş, al, ver, doldur, boşalt, getir, at, fırlat, kes, yırt, atla, oyna, bırak, kalk, otur, git, yürü, dur gibi.

*En üst dereceyi bildiren kavramlar:* En geniş, en büyük, en kısa, en ağır gibi

*Renk kavramları:* Kırmızı, sarı, yeşil, siyah, beyaz, kahverengi gibi.

*Ad bildiren kavramlar*

#### **2.2.4 Kavramlaştırma Kuramları**

Kavramların zihinde nasıl temsil edildiğini açıklayan kuramlardan üçü diğer görüşlere göre daha ön plana çıkmıştır. Bunlar klasik yaklaşım, öntip yaklaşımı ve kuram temelli yaklaşımdır.

Klasik yaklaşım en eski yaklaşımlardan birisi kabul edilmekle birlikte bu yaklaşım 20. yüzyıla kadar varlığını devam ettirmiştir. Platon ve Aristoteles'in görüşlerini temel alan bu yaklaşım, insanların kavramlaştırma eylemini nasıl yaptığını ve kavramsal birimlerin neye dayanarak sınıflandırıldığı ile ilgili araştırmalar yapmaktadır (Bozkurt ve Uzun, 2017, s.93).

Klasik yaklaşım felsefe ve mantık açılarından çeşitli yetersizlikler taşımaktadır. Bunun nedeni yaklaşımın, özdeş sayılan kavramları bir sınıf oluşturacak şekilde bir araya getirmesi ve bu sınıfı bir ya da birkaç sözcükle adlandırmasıdır. Aralarında belli ilişkili yapıda olan kavramlar, birbirini içeren hiyerarşik bir yapı içerisinde bulunabilir. Bu ilişkili yapıda olan kavramların bazıları cins bazıları ise tür konumundadır. Cins kavramı, ortak özellikleri olan kavramları kapsayan genel bir kavramken tür ise cinsin altında bulunan kısmen cinsle özdeş bulunan kavramdır. Bu nedenle cins kavramı tür kavramını kapsar niteliktedir (Özlem, 1999).

Klasik görüş, bir kavrama özgü olan ve olmayan ulam üyelerini hiçbir yönden ayırmamaktadır. Örneğin alabalık, köpek balığı, yılan balığı, dil balığı teknik olarak balık olmalarına karşın balığın eşit düzeyde iyi örnekleri olarak görülmemektedir. Ama insanlar alabalığın bir balık olduğu, yılan balığının da bir balık olmadığı konusunda aynı fikri taşımaktadır (Karataş-Coşkun, 2011, s.13).

Öntip yaklaşım klasik yaklaşımda olduğu gibi insanların ulamları nasıl zihinlerinde kodladıklarını ve onları nasıl ifade ettikleri ile ilgilenir. Bu yaklaşıma göre ulamın özellikleri ve koşulları, ideal bir üye olan öntip (prototip) etrafında özetlenir (Pinker ve Prince, 1999, s. 9 akt. Bozkurt ve Uzun, 2017, s.94). Çünkü

insan zihni çevresinde gördüğü pek çok uyaramı kodlar ve öntip (prototype) denilen tek bir zihinsel biçim üretilir. Öntip yaklaşımı ulama ait belirli özellikleri bir araya getiren bir soyutlama aşamasıdır.

Wittgenstein öntip için yaptığı deneylerde denekler, karşılaştıkları birimlerin özeti çıkardıkları ve daha önce görmedikleri birimleri zihinlerindeki bir örneğe benzettikleri bulgusunu ortaya çıkarmıştır. Denekler zihinlerindeki kavram ulamalarındaki tüm birimlerin özeti niteliğinde bir *öntip* oluşturmakta ya da gördükleri yeni nesnelere bu örnekle karşılaştırmaktadır. Örneğin balık kavramı hakkında insanların öntipleri bellidir: belli bir büyüklüğe sahip olmaları, denizde, gölde vb. yerlerde yaşamaları. Bu öntip sayesinde karşılaşılan herhangi bir tipik balık modeli ile tipik olmayan bir balık bile birbirinden ayırt edilebilir. Herhangi bir balık ile karşılaşıldığında bu öntip kullanılır, karşılaşılan örnek yeterince öntipe benziyorsa örnek ulama dahil edilir (Çengelci, 1996, s.38-39).

Yine aynı şekilde öntip yaklaşımı çerçevesinde insanların farklı renkleri nasıl algıladıkları ile ilgili çalışma yapılmış. 11 temel rengin farklı adlarına sahip insanlar için hemfikir olduğu görülmüştür. Yapılan deneyde her dilin kendine özgü renk sözcükleri olsa da insanlara farklı dillerde bir rengi en iyi temsil eden öge veya en iyi temsil eden örnek sorulduğunda aynı cevabı vermişlerdir. Bu durum algısal ulamaların kendi içinde bir düzen içinde bulunduğunu ve bunun tüm diller için evrensel olduğunu göstermektedir (Seferoğlu, 1999, s. 80).

Öntip kuramı tek bir öntipin, bütün ulamı temsil etmesi yönünden eleştirilmektedir. Örneğin, “kuş” kavramı için büyük-küçük, beyaz-mavi-benekli, uçan-uçmayan, öten-ötmeyen, etçil-otçul ifadeler kullanmak bütün kuşları temsil etmez. Tek bir kuş örneği için penguenler, devekuşları, pelikanlar, sinekuşları, hindiler, papağanlar ve serçeler gösterilmez. Bu nedenle tek bir temsilin bütün farklı olasılıkları içine alması mümkün değildir (Karataş-Coşkun, 2011 s.17).

*Kuram temelli* (theory-based) yaklaşıma göre ise kavramlar, yapısı zihin kuramı tarafından belirlenen diğer kavramlarla ilişkili olarak oluşmuş temsillerdir (Malatyalı ve Yılmaz, 2010, s.322-323). Kuram temelli yaklaşımda kavramlar, kişilerin dünya hakkındaki açıklamalarıyla ve rolleriyle tanımlanabilir (Bozkurt ve Uzun, 2017, s. 96).

### 2.2.5 Kavram Öğrenme

Kavramlar insanların duygu, düşünce ve hareketleriyle edindikleri tecrübeyle var olurlar. İnsanların tecrübe sonucu ürettiği bu kavramlar, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını, dünyayı anlamalarını ve onunla bütünleşmesini sağlamaktadır. Bu nedenle dikkatlice bakıldığında eğitim programlarının çoğunlukla kavram öğrenme üzerinde daha önemle durdukları görülür (Ülgen, 2004, s.117). Kavram öğrenme konusuna başlamadan önce öğretme ve öğretim kavramları ile ilgili ayrı bir parantez açılarak bu kavramlar ile ilgili açıklama yapılmasının öğrenme konusunun daha açık bir şekilde anlaşılması bakımından uygun olacağını kanaatindeyiz.

Öğretme, zaman içerisinde davranışta değişikliğe sebep olan dış kuvvetleri ifade ederken öğrenme ise bireyde meydana gelen davranış değişikliğini sağlayan bilgi ve kazanımlardır. Öğretim ile öğrenme iç içedir. Öğrenme, bireyin davranış kazanabilmesi için gerekli olan bir basamaktır (Özbay, 2008, s.13).

Gagne'ye (1970) göre “nesneleri, olayları ya da insanları bir sınıfa koyabilme ve bu sınıfa bir bütün olarak tepkide bulunabilme durumu kavram öğrenme olarak betimlenmektedir” (akt. Özyürek, 1983, s.349). Kavram öğrenme, uyaranları ulamlayarak zihinde yapılandırma sürecidir. Kısacası kavram öğrenme bir süreçtir. Yeterli bir öğrenme sonucunda bu bilgiler davranışlarda görülürse yapılanma ve yapılandırma işlemi gerçekleşir. Öğrencinin bir nesnenin adını söyleyebilmesi onun kavramı zihninde konumlandığı anlamına gelmez. Bellek sürecinde bu bir mekanik tanıma ya da öğrenme olayıdır, sadece sözcük öğrenmedir (Ülgen, 2004, s.117).

Gallagher'e (1975) göre “çocuklar, kavramları öğrenmeden önce, karşılaştıkları nesne ya da olguları tanımaya çalışırlar ve bunlar arasında birbirine benzer nitelikte olanları eşleyip en son olarak ise diğer nesnelere ayırt etmeyi öğrenmektedirler. Çocuklar eşleme düzeyini tamamladıktan sonra ikinci aşamaya geçmekte ve bu aşamada nesnelere veya olguların isimlerini öğrenmektedir. Bu aşamada artık çocuk “Hangisi kırmızı?” denildiğinde “kırmızı” olanları göstermeyi öğrenir ve artık nesnenin kendisini veya resmini gösterebilme düzeyine erişir. Üçüncü aşamada ise nesnenin ya da olgunun kendisini ya da resmini gördüğünde ismini söyleyebilir duruma gelir. Sonuç olarak, çocuğa bir nesne ya da olgu

gösterildiğinde, gösterilene diğerlerinden ayırt edebilir, tanımlayabilir ve sınıflandırabilir” (akt. Vuran ve Çelik, 2012, s.15-16)

Anlamli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeni kavramlarla var olan kavramlar arasında ilişki kurulması gerekmektedir. Kavramlar bireyin diğer öğrenme süreçlerini doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğinden dolayı öğrencilerin öğrenme ortamlarında yeni bilgilerle eski bilgileri eklemesi gerekmektedir (Dündar ve Aksoy, 2010, s.4). Kavram öğrenmeye öğretim yönünden bakıldığında sadece öğretim yöntemi yeterli değildir. Öğretmenin kavram öğrenmenin gerçekleştirebilmesi için kavram öğrenmenin nasıl bir süreç olduğunu ve hangi koşullarda gerçekleşebileceğini bilmesi gerekmektedir. Öğretmenin herhangi bir öğretim yöntemine bağlı kalmadan, öğrencinin durumuna ve konuya uygun koşulları hazırlayarak özgün bir öğretim tasarımı geliştirmesi ve bunu uygulaması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenin kavram öğrenme sürecinde olan zamana, dile, öğrencinin gelişim düzeyine ve uyarıcı sunusuna dikkat etmesi gerekmektedir (Ülgen, 2004, s.124). Kavram öğrenme iki farklı süreçte incelenmiştir. Bunlar ürün olarak ve süreç olarak kavram öğrenmedir.

Ürün olarak kavram öğrenme iki yaklaşım bakımından incelenmektedir. Bunlar davranışçı ve bilişsel yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşıma göre bireyin kavramla ilgili gözlenebilen davranışlarına ve sözel olarak ifadelerine bakılır. Öğrenci bu süreçte kavramla ilgili edindiklerini şöyle gerçekleştirir:

Öğrenci kavramlarla ilgili edindiklerini dille bütünleştirerek ifade eder.

Öğrenci benzer veya farklı kavramları karşılaştırır.

Öğrenci kavrama benzeyen yeni kavramla karşılaştığında önceki bilgilerini kullanır.

Öğrenci kavramları mantıksal olarak sınıflara ayırabilir, yeni gruplar oluşturabilir.

Bilişsel yaklaşıma göre ise kavram öğrenme bellek sürecinde daha önce öğrenilen bilgileri hatırlayarak yeniden yapılandırır. Bu nedenle bireylerin kavramları kazanabilmesi için belli bir zihinsel olgunluğa ulaşması gerekmektedir. Bilişselcilere göre öğrenme sürecinin sonunda değişme sadece gözlenebilen davranışlarda olmaz, bireyin bilişsel yapısında da değişiklikler meydana gelir. Bireyler bu değişikliklerle karşılaştığı problemleri kolaylıkla çözebilir (Ülgen, 1996, s.45-2004, s.117-11).

Bilişsel eğitim psikologlarına göre ise birey kavramları şu sırayla oluşturur:

Anlam ağı (semantik network) kurma: Bellekteki sembollerin gruplar biçiminde hatırlanmasıdır. Örneğin, bir çocuğun kırmızı sözcüğünü algıladığı zaman kırmızı ile ilgili daha önce kaydedilen objeleri hatırlaması.

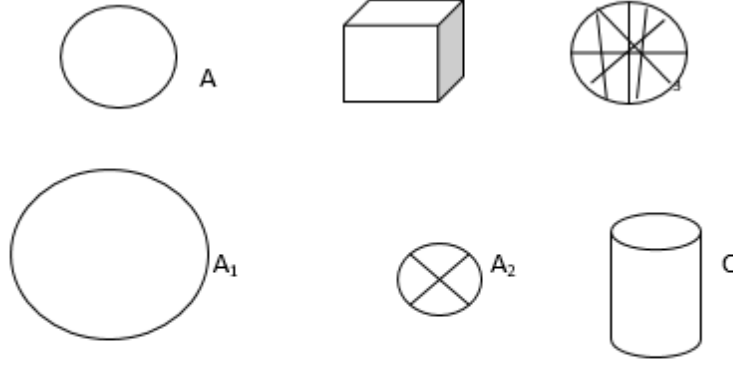
Şema geliştirme: Bilgilerin bellekte üretilmesidir. Şemalar bellekte kavram öğrenmenin temelini oluşturur. Şemalar yeni bilgilerin kodlanmasını, bellekte saklanmasını ve uzun süreli bellekteki bilgilerin geri gelmesini sağlar

İlkeler oluşturma: Bireyin algılarını kavramsal olarak gruplamak için geliştirdiği belli ilkeler ve yöntemlerdir (Ülgen, 1996, s.46-49).

### **2.2.6 Kavram Öğrenme Aşamaları**

Kavram öğrenme bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Çocuğun ilk geliştirdiği kavram, belki de biberon kavramıdır. Çocuğun yaşı ilerledikçe daha karmaşık kavramları öğrenmeye başlar. Kavram öğrenme, planlı olarak ilk önce eğitim kurumlarında gerçekleşir. Kavram hangi öğrenme yöntemiyle öğrenilirse öğrenilsin, kavram öğrenme kavram oluşturma ve kavram kazanma olarak iki aşamada gerçekleştirilmektedir (Ülgen, 1996, s.49).

Kavram örneklerinin benzer ve farklı yanlarını algılayarak, benzerliklerden genelleme yaparak kavram oluşturulur. Bu süreçte, birey, nesnelere ilgili oluşturduğu şemaya dayalı olarak, hatırlama ve objeler arasında ilişki kurma işlemini yapar. Örneğin yaklaşık üç aylık bebekler annelerini ya da kendilerine bakan kimseyi gördükleri zaman, onu tanır ve ona gülümserler. Sonra aynı tepkiyi diğer insanlara genellerler. Bebeklerde bu süreçten sonra insan kavramı oluşmaya başlamıştır (Ülgen, 2004, s.120). Bu duruma en güzel örnek çocukların öğrendiği ilk kavramlardan biri olan “yuvarlak” kavramıdır. Bebek yuvarlak kavramını ilk gördüğü portakalda ya da yuvarlanan topta algılar. Yuvarlak kavramının özelliklerini ve ona ait olmayan özellikleri ayırt eder. Bir Hindistan cevizi ile karşılaştığında onu yuvarlamayı dener. Yuvarlağın ne olduğunu ifade edemez ama zihninde yuvarlak kavramını oluşturur. Aşağıdaki şekilde bu durum açıklanmıştır:



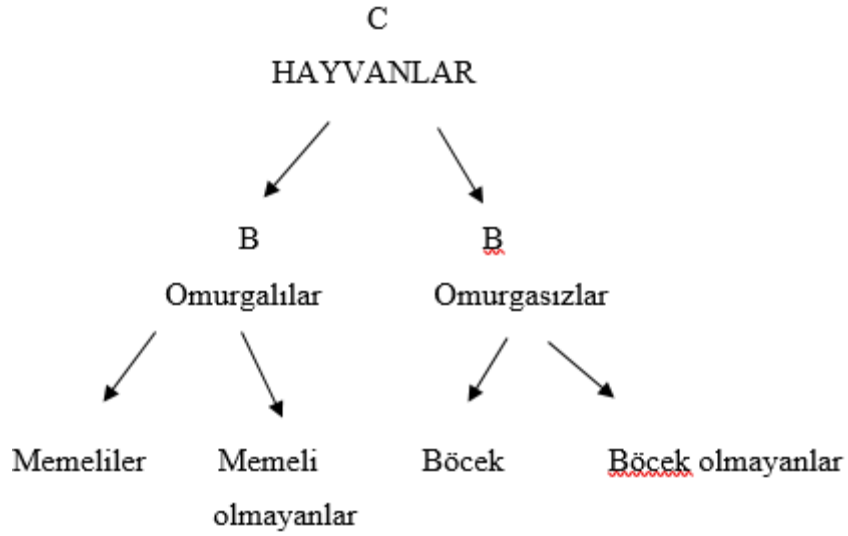
1. Değişik boy, değişik renk ve durumlarda yuvarlaklığı algılar. ( $A_3, A_1$ )
2. Karşılaştığı farklı şekillerden ayırır. ( $A'$ 'yı B ve C'den ayırır.)
3. Daha önce görmediğini yuvarlak bir cisimle karşılaştığı zaman, zihnindeki orijinal yuvarlaklığı bir ölçüt gibi kullanarak, onu yuvarlar. ( $A_3$ )

**Şekil 2.8.** Yuvarlak kavramı

Kavram oluşturma, yaşam boyu devam etse de bu durum çocukluk yıllarında daha yoğun yaşanmaktadır. Çünkü dünyaya yeni gelen çocuk için dünyadaki her şey yeni ve merak uyandırıcıdır. Çocukların oluşturdukları kavramları sözle ifade etmelerine gerek yoktur, zihinlerinde mantıksal bir yol izlemeleri yeterlidir (Ülgen, 1996, s.50-52).

Kavram kazanmanın ön koşulu kavram oluşturma olduğundan dolayı yalnızca kavram oluşturma kavram öğrenme anlamına gelmemektedir. Kavram oluşturma kavram öğrenme için birinci aşamayken kavram kazanma ikinci aşama olarak nitelendirilmektedir. Kavram kazanma aşamasında birey, algıladığı özelliklerin ve onlar arasındaki ilişkilerin doğasına uygun mantıksal kurallar ve ölçütler seçer ve onları uygulayarak kavramın ayrıştırmasını yapar. Temelde kavram oluşturma farklıları benzerden ayırarak, benzerlerden genelleme yapma işlemine dayanırken, kavram kazanma ise ayrıştırma işlemine dayalıdır. Kavram oluşturma tanımsal bilgi, kavram kazanma ise işlemsel bilgi ile ilgilidir (Ülgen, 1996, s.52-53).

Kavram oluşturma ve kavram kazanma her zaman öğrenmeyle tamamlanmış değildir. Kişi yaşam boyu yeni kavramlarla ya da aynı kavramla değişik biçimlerde karşılaşabildiğinden tüm karşılaşmalarda genelleme/bütünleştirme ya da ayrıştırma işlemini gerçekleştirir (Ülgen, 2004, s.122).



**Şekil 2.9.** Aşamalı sınıflandırma

Örneğin, yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi birey zihninde önce, memeli ve memeli olmayan canlı kavramlarını; sonra da omurgalı canlılar kavramını oluşturabilir. Daha sonra, böcek ve böcek olmayan canlı kavramlarını buna dayalı olarak da omurgasızlar kavramını geliştirir. Omurgalı ve omurgasızlar kavramları arasındaki ilişkiyi inceler ve genelleme yaparak hayvan kavramını oluşturabilir (Ülgen, 1996, s.53).

Kavram oluşturma ve kavram kazanmanın daha iyi anlaşılması için Ülgen'in (1996, s.54) karşılaştırması şöyledir:

**Tablo 2.2.** Kavram oluşturma ve kavram kazanmanın karşılaştırılması

Kavram oluşturma	Kavram kazanma
<b>Yöntem açısından</b>	
Örneklerden benzer özellikleri bütünleştirmeyi gerektirir. Genelde tümevarım yöntemi niteliği taşır.	Kurallara göre gruplamayı gerektirir. Tümdengelim yöntemi niteliğini taşır.
<b>Bilgiyi işleme açısından</b>	
Birey benzer özellikleri seçme ve bütünleştirmede bir strateji geliştirebilir. Bu strateji öğretimle değiştirilemez. Daha çok bireyin kapasitesine dayalıdır. Ancak bilişsel süreçlerdeki gelişmeler kavram oluşturmaya kolaylaştırır.	Kuralları öğrenme ve uygulama, uygun bir öğretimle gerçekleşebilir. Yine uygun bir öğretimle uygun kuralı seçme ve uygulama stratejisi geliştirilebilir.

Sözcükler (terimler) fazla önem taşımazlar	Sözcükler kavramların incelenip gruplanmasında büyük önem taşır.
İlgiyi odaklaştırmayla formlaştırılır, bellekte orijinal kavramlar olarak saklanır.	İşlemsel kurallarla kritik özellikler formlaştırılır. Ondandır çıkan anlamla kritik özelliklerin bir sınıfı, kavramsal bilgi olarak kodlanır.
<b>Gelişim dönemi açısından</b>	
Daha çok okulöncesi dönemde kavram oluşturmada önem kazanır, yaşam boyu devam eder.	Daha çok formal eğitimde -okul döneminde- aşamalı olarak organize edilmiş eğitim programlarında üst düzeydeki kavramların öğrenilmesinde önem kazanır.

Tablodan da anlaşıldığı üzere kavram oluşturma ve kavram kazanmanın yöntem, bilgiyi işleme ve gelişim dönemi açısından farkları bulunmaktadır. Kavram oluşturmada tümevarım yöntemi kullanılırken kavram kazanmada tümdengelim yöntemi önem kazanır. Kavram oluşturmada bilgiyi işlemede strateji öğretimle değiştirilemez, bu durum daha çok bireyin kapasitesine dayalıdır. Kavram kazanmada bilgiyi işleme sürecinde kuralları öğrenme ve uygulamada uygun bir strateji geliştirilebilir. Kavram oluşturmada daha çok okulöncesi dönemler önem kazanırken kavram kazanmada formal eğitimler üzerinde durulur.

Şahin ve diğ. (2016, s.4) göre çocuklarda bir kavramın ne düzeyde öğrenildiğini ise üç başlık altında aşamalara ayırmıştır:

*Edinim Aşaması:* Çocuğun daha önce sahip olmadığı bir kavramı belli doğrulukta ayırt edebilmesidir.

*Akıcılık Aşaması:* Çocuğun edindiği kavramın öğretiminin hemen ardından kullanabilmesidir.

*Kalıcılık Aşaması:* Çocuğun kavram öğretimi sona erdikten sonra kavramın farklı zamanlarda hala kullanıyor olmasıdır.

### **2.2.7 Kavram Öğrenmenin Sınırlılıkları**

Kavram öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda kavramların oluşturulması ve yapılandırmasında bireyin etken olması gerektiği vurgulanmıştır (Köksal, 2006, s.478). Ama bu süreçte Ülgen (1996, s.75), normal öğrenme gücüne sahip bireyleri dikkate aldığına öğrencilerin kavram öğrenmesinde ve kavram öğrenme becerisini geliştirmesinde güçlük yaratacak olan etkenleri; öğrenilecek kavramla ilgili ön bilgiler, kavram kargaşası ve öğretim ortamının yetersizliği olarak sıralamaktadır.

*Öğrenilecek kavramla ilgili ön bilgiler:* Öğrencilerin derslerdeki öğrenecekleri kavramlarla ilgili önceden zihinlerinde oluşturdukları kavramlar vardır. Bu kavramları yeni bilgileri zihinlerinde değerlendirirken kullanırlar. Bu kavramların yanlışlığı nedeniyle yeni bilgiler eksik, yanlış veya iki anlamlı öğrenilebilmektedir. Bu durum kavram öğrenmede güçlük yaratır (Ülgen,1996, s.75).

*Kavram kargaşası:* Bir kavram için bazen birden fazla sözcük kullanılırken bir sözcük için de birden fazla kavram kullanılabilir. Bu durum kavram kargaşasına neden olur. Kavram kargaşasının yaşanmaması için öğrencilerin kavramlar arasındaki farkları açıkça konuşmaya cesaretlendirilmesi sağlanmalı ve öğrenme merkezli öğretim yöntemleri tercih edilmelidir (Ülgen, 1996, s.76-77).

*Öğretim ortamının yetersizliği:* Bir öğrencinin kavram öğrenmesi veya yanlış öğrendiği kavramı düzeltmesi büyük ölçüde öğretmene düşmektedir. Öğrenciler okullarda kavramları ya sunulan konferanslarla ya da kitaplardan edindikleri bilgilerle öğrenmektedirler. Böylece öğrenciler buradan edindikleri bilgileri, daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirememektedirler. Bu durum öğrenciyi kavram öğrenmede zorlaştırmaktadır (Ülgen, 1996, s.77).

### **2.2.8 Kavram Öğretimi Düzeyleri**

*Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi:* Çocuklar somut ve tanıma düzeyinde birçok kavramı çevresinden öğrenir. Bu öğrenme ilk başlarda informal şekilde olurken daha sonraları okul düzeyinde (formal eğitim) devam eder. Bu düzeyde öğrenmenin sağlanması için aşağıdaki öğretim ilkelerini uygulamak gerekir:

Kavramın gerçek maddesi (kendisi), gerçek maddesi getirilemiyorsa resmi ya da diğer temsilcileri sınıfa getirilmelidir.

Öğrencilere maddenin adı verilmeli, madde ile adı arasında ilişki kurulmalıdır.

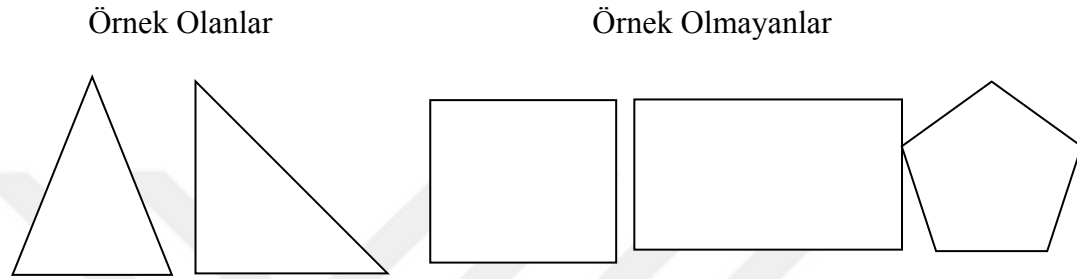
Maddenin tanıtılmasından sonra bilgilendirici dönütler verilmelidir.

Maddenin tanınıp tanınmadığını belirlemek için madde tekrar gösterilmeli ve adı ile ilişkiler sağlanmalıdır

Gerektiği takdirde birinci ve dördüncü maddeler tekrar edilmelidir (Senemoğlu, 1999, s.5-6).

*Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi:* Bu düzeye gelmeden önce öğrenciler sınıflama düzeyinde birçok kavramı öğrenmiş olurlar. Ama bazı kavramları ilköğretim süreçlerinde öğrenirler. Hatta bazı soyut kavramları üniversite yıllarında kazanırlar. Sınıflamanın başlangıç düzeyinde kavram öğretimi şu ilkelere göre yapılırsa öğretimde kolaylık sağlanabilir:

Öğrencilere kavramın en az iki farklı örneği ile ya da iki örnek olmayanı veriniz.



**Şekil 2.10.** Üçgen kavramının örnek olanları ve örnek olmayanları (Senemoğlu, 1999, s.7)

Yukarıdaki örnek gibi üçgen kavramını açıklarken üçgen biçimindeki kartonlar *örnek olanlardandır*. Kare, dikdörtgen ve beşgen kartonlar ise *örnek olmayan kartonlardır*.

Öğrencilerin örneklerle kavramın adı ilişkilendirilmelidir. Üçgen kavramı için üçgen biçimindeki masa, fotoğraf öğrencilere gösterilebilir.

Öğrencilerin öğrendikleri kavramı diğer kavramlardan ayıran özellikleri ifade etmeleri sağlanmalıdır. Örneğin üçgenlerin ortak ve ayırt edici özellikleri verilebilir.

Öğrencilere kavramın örnek olanı ve örnek olmayanı verilmelidir. Öğrencilere bilgilendirici dönütler verilmelidir (Senemoğlu, 1999, s.7-9).

*Gelişmiş ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi:* Etkili bir öğretim sağlandığında çocukların 10-12 yaşlarda soyut kavramları öğrenebildiği gözlenmiştir. Ama her koşulda bu durum sağlanamayabilir. Bu nedenle öğretimin etkililiği iki temel faktöre bağlanmıştır. Bunlardan ilki ön koşul öğrenmelerin tam olmasıdır. İkincisi ise kavram öğretiminde ilkeleri kullanmaktır.

### **2.2.9 Kavram Öğrenimin ve Öğretiminin Unsurları**

Kavram öğrenme ve öğretilmede, kavramın yapısına ve sunumuna ilişkin birtakım özelliklerin bilinmesini gerektirir. Kavramın ilişkili ve ilişkisiz nitelikleri,

*kavramın yapısına ilişkin özellikleri*; olumlu ve olumsuz örnekleri ise *kavramın sunumuna* ilişkin özellikleri ifade eder (Vuran ve Çelik, 2012, s.16). Özyürek (1983, s.350) kavramın yapısına ve sunulmasına ilişkin özellikleri şöyle ayırmıştır:

**Tablo 2.3.** Kavramın yapısına ve sunulmasına ilişkin özellikler

<b>I. Kavramın Yapısına İlişkin Özellikler</b>	<b>II. Kavram Sunulmasına İlişkin Özellikler</b>
a. Kavramın kurallarının yapısı.	a. Kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri
b. Kavramın ilişkili ve ilişkisiz nitelikleri.	b. Örneklerin sırası
c. Kavram sınıflandırması.	c. Örneklerin benzerliği.
	d. Açık anlatımla ya da yaratıcı yöntemle sunma

Kavramın yapısında var olup kavramı tanımlayan niteliklere kavramın ilişkili nitelikleri denir (Vuran ve Çelik, 2012, s.16). Kavramın ilişkili ilişkisiz niteliklerinden; alt hiyerarşide yer alan ilişkili niteliğinin üst aşamalarda ilişkisiz niteliğe dönüşmesinden yani kavramın sınıflandırma düzeyinden dolayı olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenmektedir (Özyürek, 1983, s.351).

#### **2.2.10 Kavram Öğretiminde Kullanılan Modeller ve Yöntemler**

Karataş-Coşkun (2011) ise kavram öğretim modellerinden şu modellerin üzerinde durmuştur;

Gagne'nin Kavram Öğretim Modeli

Merrill'in Kavram Öğretim Modeli

Klausmeier'in Kavram Öğretim Modeli

Martorella'nın Kavram Öğretim Modeli

Gagne öğrenilebilen davranışları beş ayrı başlık altında toplamıştır. Bunlar zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, sözel bilgileri tutumlar ve motor becerilerdir. Bu beceriler içsel ve dışsal koşulların etkileşmesi sonucunda öğrenilir. Gagne'ye göre kavram türlerinin öğrenme koşulları birbirinden farklılık gösterir. Dışsal koşullar olarak öğrenme ortamı, bu ortamdaki kaynaklar ve öğrenme etkinlikleri etkiler. İçsel koşullar olarak önceden edinilmiş olan yetkinlikler ve öğrenenin bireysel amaçları öğrenmeyi etkiler (Karataş-Coşkun, 2011, s.80-81).

Merrill'in kuramı da Gagne'nin kuramıyla aynı sayılılar üzerine kuruludur. Bu sayılılar şunlardır:

Farklı öğrenme çıktıları vardır. Bu öğrenme çıktıları kişiden kişiye değişebilir.

Bilişsel içerik türleri olarak olgu, kavram, işlem ve ilke temel alınır.

Bilişsel alanla ulaşılmak istenen davranış düzeyleri hatırlama, uygulama, yaratmadır. Bu nedenle bu kuramda davranış-içerik kesişimi temel alınmıştır (Karataş-Coşkun, 2011, s.82-83).

Klausmeier (1990), öğrenme ve gelişim etkilerini birleştirdiğinden dolayı kendi kuramının klasik kuram ve öntip kuramından farklı olduğunu belirtmektedir. Klausmeier'e göre kavramlar dört düzeyde kazanılmaktadır. Bunlar;

*Somut Düzey:* Öğrenilen bir şeyin çevresindeki şeylerden farklı bir şey olarak ayırt etmektir.

*Tanıma Düzeyi:* Bir şeyin ilk kez tanındığı bağlamın dışında bağlama bağlı olmaksızın daha önce karşılaşılan aynı şey olarak tanımadır.

*Sınıflama Düzeyi:* Kavramın iki veya daha fazla örneği denk olarak genellenmesidir.

*Formal Düzey:* Bir kavramın tanımlayıcı özelliklerini taşıyıp taşımadığına bakarak değerlendirme düzeyidir.

Kavramların çoğu bu düzeylerde belirtilen özellikleri taşır. Bu düzeyleri geçmek bir önceki düzeyin başarılmış olması ile mümkündür (at. Karataş-Coşkun, 2011, s.89-91).

Martorella'ya göre kavramın öğretimine başlamadan önce iki envantere geçmesi gerekmektedir. Bu envanterlerden ilki "Kavram Uygunluk Envanteri"dir. Bu envantere kavramı öğretmek için uygun olup olmadığına dair sorular vardır. Bu envanterlerden ikincisi ise "Planlama Öncesi Envanteri"dir. Bu envantere ise öğretim planlamasındaki önkoşullarla ilgili sorular oluşturmaktadır. Bu envanterdeki bütün soruların cevaplanması gerekmektedir (Karataş-Coşkun, 2011, s.97).

Kavram öğretiminde, uygun yöntemin belirlenmesi ve uygulanması büyük bir öneme sahiptir. Kabul edilemeyen öğrenci kavramlarının oluşmasında öğrencilerin, çevrelerini kendi başlarına gözlemeleri ve bu gözlem sonucunda elde ettiklerini, ders esnasında sunulan kavramlarla bütünleştirememesi sebep olmaktadır. Bu durumlarda iyi öğretim yapıldığına kanaat getirilen sınıflarda da öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduğu tespit etmiştir (Köksal, 2006, s.478).

Kavramların öğretiminde geleneksel (sunuş yoluyla) kavram öğretimi ve buluş yoluyla kavram öğretimi olmak üzere iki farklı yöntem bulunmaktadır (Çaycı, 2007, s.91-92).

### **2.2.11 Kavram Geliştirme**

Feldman'a (1996) göre kavramlar, ortak özellikleri paylaşan insanlar, olaylar ve nesnelere sınıftır (akt. Maviş, 2019, s.131). Kavramlar sayesinde karmaşık görünen bir oluşum, daha basit ve daha kullanışlı bilişsel ulamlarda sınıflanabilir (Maviş, 2019, s.131).

Çocuğun gerçek anlamı edinmesi için, o nesne ile deneyimi olmalıdır; yani onu gözlemlemeli, algılamalı, kullanmalı veya yaşamalıdır. Bloom, çocuğa gerekli iki bilgi kaynağının yani gördüğü ve yaşadığı olaylar ile işittiği konuşmalar olduğunu öne sürer. 1-2 yaş arası çocuklar olayları anlar; insanları nesnelere, eylemleri sonuçları ile ilişkilendirmeyi öğrenir. Olayların nasıl olduğu, insanların bu olaylara bağlantısı ya da basit amaçlara nasıl ulaşılacağı gibi çocuğa verilen her ilave bilgi çocuğun bilgi deposunun içeriğini hazırlamaya devam edecektir. Çocuk devamlı akış halinde olan bu içerik bilgisini, sözcükleri, kavramları, özelliklerini ve onlarla ilgili deneyimlerini aynı bir bilgisayar gibi bellekte ilgili dosyalara sınıflamak, ilave edilen bilgilere göre sınıflamayı düzenlemek zorundadır. Bir bakıma, çocuk çevresini ve deneyimlerini organize etmeyi öğrenecektir. Bu tür bir ulam oluşturma çocuğun gelişiminde uzun bir süreci kapsar. (Maviş, 2019, s.131).

Çocuklar günlük hayatta bazı kavramları tanımlanmasını güç nesnelere içeriğine alıp almada zorlanır. Örneğin, 'devekuşu ya da tavuk' kendilerinin 'kuş' kavramı içine dahil etmede zorlanılan varlıklar olabilir. Adı geçen varlıklar kavrama dahil olan diğer kuşlara 'kanat, tüy, gaga' gibi ortak özelliklerle benzeseler de daha tanınır özellik olan 'uçma' işlevi açısından uç bir noktaya itilirler. Kavrama oldukça benzer özellikler taşıyan ve örneğe uygunluğu açısından kafa karıştırmayan nesne ve varlıklar kavramın "prototipi" (serçe gibi) olarak bilinirler. Taşıtlar örneğini ele alındığında ise herkes tarafından taşıt kavramına dahil edilen arabalar ve kamyonlar dışında, asansör ve yürüyen merdivenlerin bu sınıfa uygun prototipler olup olmadığı tartışılır (Maviş, 2019, s.132).

Anlam gelişiminde çocukların öncül görevlerinden biri ulamsal kavramları edinmektir. Bu tür edinimin nasıl gerçekleştiği konusunda kuramlar farklılaşmaktadır. Semantik özellikler hipotezi kuramına göre çocuklar her bir

ulamsal kavram için bir dizi ayırt edici özellik öğrendiğini varsayar. Örneğin, çocuklar inek sözcüğünü canlı, 4 bacaklı, ota beslenen hayvan ulamına gönderim yaparak öğrenir. Clark'a (1974) göre, çocuk yeni bir sözcüğü özel bir bağlam içinde öğrenir. Çocuk 'inek' sözcüğünü bir çikolata firmasının tanıtımı için marketlere koyduğu kafasını sallayan mor ineğe gönderim yaparak öğrenmiş olabilir, ama daha sonraları rengi dışında benzer özelliklere sahip ve bu ulamda tanımlanan, trenle ve arabayla giderken tarlalarda gördüğü diğer hayvanların da inek olabileceğini anlar. Smith ve Medin (1981) gibi bazı araştırmacılara göre, çocuklar kavramları ulamlayarak olarak öğrense bile, kavramların da kendi içlerinde farklılık gösterebileceğini öğrenmelidir. Örneğin, bekar gibi klasik bir kavramın her örneğinin insan, yetişkin ve hiç evlenmemiş gibi özellikler olmalıdır. Anglin'e göre bu edinimde anne-babaların da rolü vardır. Çünkü onlar pek çok nesneyi 2-3 yaş çocuğuna yetişkinlere tanıttığından farklı tanıtır. Cüzdandaki bozuklukların adı bir yetişkine göre ellilik, yüzlük olarak değişirken, çocuğa göre sadece 'para'dır. (akt. Maviş, 2019).

Kavram geliştirme stratejisi, bireyin bir kavramı öğrenmek için nasıl planlı bir şekilde, inceleme yaptığına, inceleme sırasında kavram öğrenmeyi yönetecek ilkeleri nasıl oluşturduğuna, denenceleri kullanım biçimine işaret eder. Bruner ve arkadaşlarının incelemelerine göre, çocuklar farklı yaşlarda, farklı stratejiler oluşturmaktadırlar. Bunlar:

*Aynı anda inceleme:* Çocuk ne zaman yeni bir bilgi ile karşılaşır, olası denenceleri aynı anda değerlendirir. Bu iş için geniş belleğe ihtiyaç vardır.

*Başarılı inceleme:* Beş-altı yaşlarından sonra, çocuklar hipotezleri tek tek denemeye çalışmaktadırlar. Başarılı olma, tecrübelerinin uygunluğuna ve zenginliğine bağlıdır.

*Bilgiyi Seçme:* Çocuk, konunun içeriğinde önemli bulduklarını seçerek değerlendirmektedir.

*Bilgiyi merkeze atma:* Birey, aynı anda birden fazla özeliği dikkate alır. Örneğin, bir objenin çeşitli özelliklerini dikkate alarak, aynı anda gruplayabilir (Ülgen, 1996, s.61)

Hulse (1975), en iyi stratejinin mantıksal strateji olduğu görüşündedir.

Çünkü, kavram öğrenmenin ardışık bir sırası vardır:

Kavramın özelliklerini algılama: Kavramın orijinalini/ prototype oluşturma.

Bu özellikleri kavram öğrenme tecrübesinde uyarıcılara kodlama.

Objeleri, kavramların çeşitlerine göre kodlama

Tecrübelerin artmasıyla, dünyadaki bilgilerin sınıflara bölündüğünü anlama ve onları öğrenmek için çeşitli mantıksal kuralları sistematik olarak kullanmadır. İşte bu düzen içinde, bireyin yeterli bir strateji geliştirmesi beklenmektedir (akt. Ülgen, 2004, s.130).

Kavram öğrenme sürecinde bireyin bilgi işlem sürecinde sınıflamalar yapması gerekmektedir. Piaget bireyin sınıflama yeteneğinin, gelişim sürecine dayalı olarak değiştiği görüşündedir. Bu sınıflama yeteneğini somut ve soyut işlemler düzeyinde sınıflamıştır. Bu sınıflama ile kavram öğrenme sürecinde öğretmene yardımcı olabilir. Böylece öğretmenin öğrenciden beklentileri anlam kazanır ve öğretmen öğretim ortamını öğrencinin ihtiyacına göre ayarlayabilir. (Ülgen, 2004, s.132-133).

**Tablo 2.4.** Somut ve soyut işlemler düzeyinde sınıflama

<b>Somut İşlemler Düzeyinde Sınıflama</b>	
Algısal Sınıflama: (2-3 yaş)	Çocuk tek bir objeyi görür. Zihinsel işlem yapılmaz.
Zihinsel Sınıflama: (3-4 yaş)	Soyutlama başlar. Objelerin bazı sıfatlara göre sınıflayabileceği anlar.
Çoklu Sınıflama: (4-5 yaş)	Çocuk objenin sınıflama yollarının birden fazla olduğunu anlar.
Farklılıkları Anlayarak Sınıflama:( 4-5 yaş)	Çocuk, objelerin farklı özellikleri olduğunu yavaş yavaş anlayabilir.
Kendi İçinde Sınıflama: (5-6 yaş)	Çocuk gerçek sınıflamayı anlar. Grupları birbiriyle karşılaştırmaya başlar.
Aşamalı Sınıflama: (7-8 yaş)	Ana grup ve alt sınıflar farkına varılır.
Ayrıntılı ve Ardışık Sınıflama: (9-10 yaş)	Algıların bir kısmını ardışıklığa dönüştürebilir. Zihinde yeniden formüle edebilir.
Çoklu Ölçüt Geliştirerek Sınıflama:	Karmaşık sınıflama sistemi ile ölçüt oluşturabilir. Bu ölçüte göre sınıflamalar yapabilir.
<b>Soyut İşlemler Düzeyinde Sınıflama</b>	
Önermelere Dayalı Sınıflama: (11 yaş+)	Birey, mantık kurallarına dayalı önermelerle, obje ve olayların özelliklerini sınıflama eğilimi gösterir.

Cebirsel İşlemlere Dayalı Sınıflama: (11-12 yaş +)	Birey, cebirsel işlemlere dayalı sınıflama yapabilir.
Bilgi Birikimine Dayalı İşlemler:	Ergenlik döneminde çocuk bilgi birikimine ulaşmıştır. İçsel uyarılarla bu bilgileri inceler.

---

### 2.2.12 Çocuklarda Temel İlişkisel Kavramlar ve Önemi

Temel kavramlar insanların ya da objelerin niteliklerini (güzel, uzun, küçük), mekânda konum (içinde, üstünde, altında, yanında, arkasında), zaman (önce, sonra) ve miktarları (fazla, az, biraz) tanımlamak için kullanılır. Nitelik, mekânda konum, zaman ve miktar kavramları çocukların okulda anlatılanları ve etkinlikleri anlaması için gerekli kavramlardır. Temel kavramları anlamak okulda başarılı olmak için gereklidir (Uyanık-Balat, 2003, s. 21-22).

Temel kavramlar çocuğun dil ve zihinsel gelişimi için önemlidir. Temel kavramlar çocukların dünyayı anlamasına, tanımlamasına yardım eder ve çocuklar bu kavramları kullanarak kişiler nesnelere ve durumlarla ilgili kararlar verirler. Esas olarak temel kavramlar uzaysal ilişkileri, zamanı, niceliği ve başka birkaç şeyi tanımlamada kullanılan sözcükler olarak tanımlanmaktadır (Uyanık-Balat, 2003, s. 22).

Boehm (2001) temel ilişkisel kavramları insanların ya da nesnelere niteliklerini (sevimli, uzun, sınırlı, küçük), uzamsal ilişkilerini (içinde, üstünde, altında, yanında), zamanı (önce, sonra) ve niceliği (daha fazla, az, biraz) tarif etmek için kullanılan sözcükler olarak ayırmıştır.

Bracken (2008) ise BBCS-R testi için 11 kavram ulamı oluşturmuştur:

Renkler: Hem ana renkleri hem de temel renk terimini temsil eder.

Harfler: Hem büyük hem de küçük harf bilgisini ölçer.

Sayılar / Sayma: Tek ve çift basamaklı sayıları ve bir nesneye ait sayı değerlerini temsil eder.

Boyutlar: Bir, iki ve üçü tanımlayan kavramları içerir.

Karşılaştırmalar: Eşleştirme ve / veya ayırt etme yeteneğini ölçer. Bir veya daha fazla göze çarpan özelliklerine dayalı nesnelere temsil eder.

Şekiller: Bir, iki ve üç boyutlu şekilleri içerir. Tek boyutlu,iki boyutlu şekiller temsil edilir: daire, kare ve üçgen; küp ve piramit...

Yön / Konum: Bir nesnenin diğerine göre yerleştirilmesi, konumu, kendisine veya ikinci bir nesneye göre yerleştirme yönünü temsil eder.

Kişisel / Sosyal Farkındalık: Değer, sosyal farkındalık gibi kavramları içerir; akrabalık, cinsiyet, göreceli yaş ve sosyal uygunluk.

Doku / Materyal: Göze çarpan ve durumu tanımlayan terimleri içerir. Bir nesnenin özelliklerini veya niteliklerini içeren temel bileşimleri temsil eder.

Nicelik/Miktar: Bir ürünü tanımlayan terimlerin göreceli olarak anlaşılmasını ölçer.

Zaman / Sıra: Zamansal veya sıralı bir süreklilik, hız derecesi ve / veya bu olayların süreklilikte meydana geldiği olayları ölçer.

Bracken bu kavramları aynı şeyi daha basit bir şekilde ifade eden sözcük olarak görmektedir. Günlük konuşmalarda sıklıkla kullanılan, önemli, işlevsel kavramlar, daha fazla kullanılan eş anlamlı sözcükler bunlardan birkaçıdır. Örneğin, "yukarı" kavramı daha basit terimlerle ifade edilemez, ancak daha zor ve daha az sıklıkla kullanılan terimleri vardır (örneğin, yükselme, kaldırma). Bu nedenle, yukarı kavramı, temel listeye katkıda bulunan birçok yön veya ilişkisel kavramdan biridir (Bracken ve Shaughnessy, 2003, s.351-352).

*Renk Kavramının Gelişimi:* Çocuklarda renk kavramı 2-6 yaşlarında gelişmeye başlar, 5-6 yaşındaki çocuklar ise çeşitli renkleri ayırabilme durumuna gelirler. Ancak bu ayırım çocuğun renkleri kavradığı anlamına gelmez. Çünkü çocuklar ana renkleri bilir ama ara renkleri, renklerin tonlarını, serilerini ayırt etmekte zorlanırlar. Ayrıca çocuklar siyah-beyaz, sarı-mor, turuncu-mavi gibi zıt renkleri daha kolay ayırt ederler. Ama birbirlerine yakın olan yeşil-mavi, turuncu-sarı, mor-mavi gibi renkleri ayırt etmekte zorlanabilirler. Çocuklar renklere olan ilgilerini okulöncesi yıllarında hızlı bir şekilde başlarlar ve bu süreç bu öğrenme süresince devam eder (Demir, 2007, s.32).

*Harf Kavramının Gelişimi:* Türkçede, büyük oranda her harf bir sesle seslendirilmektedir. Bu durum ilk okuma yazma öğretimi, okuma ve yazma kullanımında üstünlük sağlamaktadır. (Güneş, 2014, s.9). Bu nedenle harf kavramının öğrenimi büyük önem taşımaktadır.

Raban ve Ure'e göre (2000), çocuklar yazının anlamını ve formunu formal okuma-yazma programlarının uygulandığı okullara başlamadan önce, okulöncesi dönemde kavramaya başlarlar; onların formal okuma-yazma döneminin başlangıcından itibaren yazmadaki başarıları okulöncesi dönemde yazı ile ilgili

deneyimler kazanıp kazanmadıklarından etkilenmektedir; bu bakış açısı da erken çocukluk eğitimi programlarını doğrudan etkilemektedir (akt. Yangın, 2007, s.295).

*Sayılar/Sayma Kavramlarının Gelişimi:* Çocukların okulöncesinden itibaren öğrenmeleri gereken matematik kavramlarından biri sayı sisteminin anlamını kavramaktır. Sayı sayma sayılan nesnelere sayıların birebir ilişkisini kapsar. Rakamların iki özelliği vardır; sıralıdır ve son sayılan nesnelere bir ölçütüdür. Sayı sayma hem önemli bir gelişimsel ilerlemedir hem de anlamlandırmada önemli rol oynamaktadır (Akman, 2002, s. 246).

Sayı kavramlarının gelişimi çocuğun bir dizi olayı veya nesnelere gözlemlenen farklılıklarına göre dizme yeteneği olarak görülebilir. Yedi yaşlarındaki bir çocuk kısırdan uzuna olan çubukları sıraya dizebilir. Aynı zamanda çocuk, çubuklardan biri çıkarıldığında bunun yerini gösterebilme düzeyindedir. Sayı kavramları ile üzerinde durulması gereken konulardan biri de paradır. Okulöncesi dönemde para konusunu anlamakta zorluk yaşayan çocuklar erken çocukluk döneminin sonuna doğru bazı madeni paralar konusunda yeterli bilgiye sahip olurlar. Altı yaşına geldiklerinde ise paraları basit matematiksel işlemlerde kullanabilirler (Akman, 1995, s.46).

*Boyut Kavramının Gelişimi:* Boyut kavramının gelişimi iki veya daha fazla nesnenin boyutları arasında kıyaslamalar yapmayı içermektedir. Sıralama yapma, nesnelere boyut gibi belirli bir kurala göre belirli bir düzende ayarlamaktır. Çocuklar, boyuta göre bir dizi oluşturduklarında, nesnelere küçükten büyüğe doğru sıralamaktadır. Çocuklar seri yapma ve boyutu öğrenirken, içinde boyut kıyaslamaları ve seri nesnelere bulunan günlük deneyimler yaşmalıdır. Çocuklar sıklıkla boyutu kendileriyle veya kendi vücutlarıyla ilişkilendirmektedir. Bir nesnenin çocuktan uzaklığı, çocuğun bu nesnenin boyutunu değerlendirmesini etkiler ve çocuklar kendileriyle bir nesne arasındaki uzaklık azaldıkça veya arttıkça kıyaslama yapmada ve karar vermede zorluklar yaşamaktadır. Kendilerinden daha büyük olan nesnelere “büyük” ve daha küçük olan nesnelere de “küçük” olarak nitelendirmektedir (Eliason ve Jenkins, 2003 akt. Çamlıbel-Çakmak, 2012 s.53-54).

*Karşılaştırma/Sınıflandırma Kavramlarının Gelişimi:* Karşılaştırma/sınıflandırma kavramı çocukların zihinlerindeki nesnelere sınıflandırması, eşleştirmesi ve ayırt etmesi durumudur. Bir çocuğa farklı şekil ve renklerde bloklar verildiğini düşündüğümüzde; çocukların bu nesnelere gruplandırılmaları

istenildiğinde çocuklar bunları serileme veya dizileme şeklinde gruplandırmaktadır. Bu işlemi yaparken şekil veya renk farklılıklarını kullanırlar. Yaşı büyük çocuklar ise hem renk hem de şekil olarak ayrı ayrı sınıflandırma yapabilirler (Akman, 1995, s.51).

Küçük çocuklar oyun oynarken sayı, şekil, uzay kavramlarını keşfederken aynı zamanda matematiğin bir diğer önemli bölümünü de araştırmaktadır. Okula başlamadan önce çocuklar karşılaştırma, eşleştirme, serileme ile ilgili çeşitli deneyimler kazanırlar. Günlük yaşamın her anı, ölçmenin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Akman, 2002, s.247).

*Şekil Kavramının Gelişimi:* Çocukların doğru kavramları geliştirmeden önce nesnelere özelliklerini doğru bir şekilde ayırmaları gerekir. Bu özellikler arasında şekil ve büyüklük vardır. Şekil ve büyüklüğün algılanması erken yaşta başlar. Yeni doğan bebekler, insan yüzünün tasvirleri de dahil olmak üzere yeni örüntülere özellikle ilgi duyar. Bebekler insan yüzüne baktıklarında aydınlık ve karanlık bölgeler arasındaki zıtlığı çekici bulurlar. Örneğin, saçların başladığı yerle, gözlerin arası gibi (Akman, 1995, s. 47).

Çocukta algı becerisi doğduğu andan itibaren, nesnelere temsil etme becerisi ise daha sonra ortaya çıkar ve tam anlamı ile ilköğretim çağına ulaşır. Çeşitli renkte, boyda ve yapıda materyalin sınıf ortamında bulunması uzaysal kavramların şekil kavramlarının keşfi açısından çok önemlidir (Akman, 2002, s.246).

*Yön/Konum Kavramının Gelişimi:* Yön-konum kavramlarını çocukların anlaması zordur. Benmerkezcilikte olan çocuklar bir nesnenin farklı konumlarda, yönlerde olacağını farkına varamazlar. Bunun sonucunda bir çocuk bir nesneyi bir diğerinin soluna-sağına, önüne-arkasına yerleştirildiğini söylemekte zorluk yaşayabilirler. Aynı zamanda çocuklar bir nesnenin dönmesi sonucunda ortaya çıkan değişimleri anlamakta zorluk çekebilir. Örneğin 3 adet top, 1-2-3 diye numaralandırarak bir tünelin solunda yuvarlandığında işlem öncesi dönemde olan bir çocuk tünelin sağından bu topların yine 1-2-3 şeklinde çıkacağını söyleyebilir (Akman, 1995, s.48).

*Toplumsal/Duygusal Kavramlarının Gelişimi:* Bir çocuğun gelişimini bir bütün olarak değerlendirdiğimizde onun sosyal gelişimi de duygusal gelişimi de bu bütünün parçalarıdır. Çocuğun sosyal gelişiminde birinci derecede aile bireylerinin önemi büyüktür. Bunun haricinde çocuğun sosyalleşmesinde diğer çocuklarla

oluşturduğu oyun grubunun da etkisi vardır. Oyun grupları sayesinde çocuklar yardımlaşmayı, paylaşmayı, arkadaşının hakkına saygı göstermeyi, empati duymayı, sahiplik duygusunu, iletişim becerilerini öğrenir ve geliştirir. Çevre de sosyalleşme için büyük önem taşımaktadır. Çocuğu gün içinde gezmeye çıkartmak, parka götürmek, diğer çocuklarla oynamasına izin vermek, diğer büyüklerle iletişim kurmasını sağlamak önemlidir (MEB, 2015, s. 3-4).

Çocukların duygusal gelişimi ise onların çeşitli duyguları nasıl kazandıklarını ve bu duyguları kendilerine, anne babasına, diğerlerine nasıl ifade ettiklerini belirlemektedir. Duygular çocuğun yaşamını sürdürmede, iletişim kurmada ve davranışlarını yönlendirmede önemlidir. Biyolojik yapı ile duygusal gelişimin sınırları ve genel çerçevesi sağlanmakta, çevresel etkiler ile de bu gelişim uyarılmakta ve şekillendirilmektedir (MEB, 2015, s. 14). Bu nedenle toplumsal/duygusal kavramlar çocuklar için farkındalık kazandırmada büyük önem taşımaktadır.

*Doku/Materyal Kavramlarının Gelişimi:* Okulöncesi dönemde çocuklar, bir şeyleri keşfetmek ve kendilerine ilham veren sanat malzemeleri ile etkileşime girmek için oldukça istekli olur. Bu dönemde kullanılan malzemeler sayesinde yapılan sanatsal çalışmalarda ağırlık, genişlik, mekân, doku, şekil ve denge gibi kavramların kazanımına da yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, bu süreç çocuğa her bir materyalle etkileşime girme ve materyallerin farklı özelliklerini keşfedebilme olanağı sağlar. Bunlara ek olarak materyali farklı formlara dönüştürme sürecinde çocuk, objeye farklı anlamlar yükleyeceğinden bu durum soyut düşüncenin ve hayal gücünün gelişimine de katkıda bulunacaktır (Acer, 2011, s.423).

*Nicelik Kavramının Gelişimi:* 1-2 yaşlarından itibaren kavram kazanmaya başlayan çocuklarda 4 yaşından itibaren kavram oluşturma yeteneğinde ilerleme görülür. Bu ilerleme kavram gelişimi ve yetkinliği açısından bir dizi özel bilişsel süreci ifade eder. Bu bilişsel süreçler arasında benzerlik ve farklılıkları algılama veya bulma, sıraya dizme, bir dizi boyuta göre sınıflama, genelleme, bir grubun örneklerini sayma, sınıf içerme sayılabilir (Akman ve Üstün, 2003, s.137-138). Bu alana giren kavramlar çok çeşitlidir.

Çokluk, sayma, numaralar, kümeler, toplama-çıkarma, bölme-çarpma gibi sayı ile ilgili temel kavramların yanı sıra, şekiller, ağırlık, hacim, uzunluk gibi

kavramlar çocuğun gelişimine bağlı olarak doğumdan itibaren zaman içerisinde çeşitli aşamalardan geçerek öğrenilmeye başlanır (Erdoğan ve Baran, 2003, s. 33).

*Zaman/Sıralama Kavramının Gelişimi:* Çocuk bebeklikten zaman kavramını tam bilmeyerek ve anlamayarak çıkar. 2-4 yaşları arasında günlük etkinlikleri zamanla bağdaştırmaya başlar; böylece akşam yemeğinin ne zaman yeneceğini, babanın eve ne zaman geleceğini ve yatma zamanını bilir. Küçük çocukların sınırlı bir zaman kavramı vardır. Çocuklar konuşmalarında hemen hemen her zaman şimdiki zamanı kullanırlar. 3 yaş civarında geçmiş ve gelecekle ilgili sözcükleri anlamaya çalışırlar (Akman, 1995, s. 52).

Çocukların erken yaşlardan itibaren zaman kavramına ilişkin uyarılar alması ve zaman kavramını anlamaya başlaması çocuğun bazı olaylar hakkında günün belirli zamanları arasında bağlantı kurmasını sağlar. Bu yüzden, gelişmiş ülkelerin eğitim-öğretim sistemlerinde çocuklarda zaman algısının gelişimi dikkatli bir biçimde planlanmıştır. Örneğin, ABD’de müfredat için zamana ait üç temel ulam belirlenmiştir. Bunlar; saat, takvim ve kronolojidir (Muir, 1990; akt. Safran ve Şimşek, 2009, s. 543).

## **2.3 İkidillilik**

### **2.3.1 İkidilliliğin Tanımı**

İkidillilik birçok araştırmanın konusu olmuştur. Özellikle dilbilimci, sosyolog, pedagog, sosyo-linguistik, Türkolog ve eğitimci uzmanlar ikidilliği değişik boyutlarıyla yakından incelemiştir. Bu nedenle her dil uzmanları çalışmalarında ikidilliği kendilerine göre tanımlamaya çalışmışlardır. Güzel (2014, s.61)’e göre “İkidillilik, iki veya birkaç dil sisteminin paralel öğrenilmesi ve gerektiğinde bir sistemden diğerine geçiş yapılması ve kullanılması olarak tanımlanabilir”.

Romaine’a (1989, s.10) “bilingualism” sözcüğü Latince iki anlamına gelen “bi” ve “dil” anlamına gelen “lingualism” sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. “İkidillilik genellikle, yeterlik ve işlev gibi farklı unsurlara bağlı olarak, ideal- kısmi ve düzenli- bileşik gibi çeşitli ulamlarda ve kapsamlarda açıklanabilmekte ve tanımlanabilmektedir” (akt. Cengiz ve Türk, 2009, s.192).

Amerikalı dilbilimci Bloomfield (1935) ikidillilikten şu şekilden bahsetmiştir: Eğer bir kişi ikinci bir dile, o dili anadili olarak konuşan birisi kadar mükemmel bir biçimde hâkimse ikidilli kabul edilir. Ancak burada “mükemmel”

sözcüğünün neyi kastettiği yani yazılı dille konuşulan dille mi ilgili olduğu belirsizdir (akt. Esen ve Taheri, 2016, s. 41-42).

Valdes (2001, s.40), ikidilliliği gündelik dil kullanımını açısından değil de bireyin her iki dili de eğitilmiş bir bireyin anadilini kullanma düzeyinde konuşabilmesi olarak tanımlamaktadır (akt. Canbulat, 2016, s.152).

Karaağaç (2011)'a göre ikidillilik, “bir kişi, bir meslek, bir topluluk veya bütün bir dil toplumunda görülen iki dil olma durumudur.”

İkidillilik en genel anlamda bireyin iki dil bilmesi durumu olarak ifade edilirken; ikidilli; kimilerine göre ikinci dilde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden birini en alt düzeyde kullanabilme veya iki ayrı dili, dil işlemleri arasında herhangi bir girişim/karıştırma olmaksızın kullanabilen ya da iki ve daha çok dili anadili ölçüsünde kullanabilen kişiyi ifade etmek için kullanılır (Durmuş, 2013, s.19).

İkidillilik, yabancı bir ülkeye göç etmek durumunda kalan kişilerin, o ülkenin dilini öğrenmeleri onlara ikidilli kişi özelliği kazandırmaktadır. Bu durum eğitim kurumlarında geçici bir durum olarak ele alınır. Kişilerden bulunduğu ülkenin dilini öğrenmeleri istenir, bu da kişide anadili eksikliği yaşatabilir. Bu duruma en güzel örnek Almanya'daki Türk çocuklarıdır (Güzel, 2014, s.64).

İkidillilik bazı durumlarda çokdillilik ile karıştırılmaktadır. İkidillilik aslında çokdilliliğin sınırlı bir biçimidir. İkidillilik bir kişinin iki dili bilmesi iken çokdillilikte ikiden fazla dil bilme söz konusudur. İkidillilik, hem ikinci dilin bilinme düzeyi, hem de iki dil arasındaki benzerliklerin türleri veya bu dillerin kullanımlarını belirleyen toplumsal-kültürel tutumlarla ilgili olarak çok farklı durumları kapsamaktadır. Bir topluluk içinde, aynı bireyde iki dilsel anlatımın gerçek anlamda bir arada bulunması durumunda ikidillilik gerçekleşir. Örneğin, Arap ülkelerinde ikidillilik (bölgesel Arapça lehçesi ve edebi Arapça) çok görülmektedir ama zaman zaman Mağrip ülkelerindeki Fransızca gibi bir başka öğretim dili eşlik eder. Bu durumda çokdillilik etkisini gösterir (Thema Larousse, 1993, s.534).

İkidillilik için kimi tanımlar dilsel unsurları öne çıkarırken (her bir dili bilme düzeyi, bir dilin diğerine etkisi vs.) başka tanımlar ise toplumsal unsurları dikkate almaktadır (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, ne zaman kullanılır vs.). Tüm tanımlar kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğinde birleşir (Akkaya ve İşi,

2015, s.305). Bu nedenle ikidilliliği toplumsal açıdan da incelemek gerekmektedir. Toplum dilbilimci Löffler'e (2010) göre ikidillilik iki türde olmaktadır. Bunlar dengeli ikidillilik ve ikinci dilin baskın olduğu ikidilliliktir. Dengeli ikidillilikte her iki dilin varlığı eşit biçimde sürdürülürken, ikinci dilin baskın olduğu ikidillilikte diğer dilin söz varlığı ve sözdizimi etki etmektedir (akt. Canbulat, 2016, s.152).

Skutnabb-Kangas (1984)'a göre ikidilliliği farklı ölçütlere göre tanımlamak gerekmektedir (akt. Canbulat, 2016). Bunu aşağıdaki tabloda ifade etmektedir:

**Tablo 2.5.** İkidilliliğin ölçütleri

<b>Ölçüt</b>	<b>Tanım</b>
<b>Başlangıç Yaşı</b>	Bir konuşmacı ikidillidir. Eğer, Doğumundan itibaren ilk dilini ailesinden öğreniyorsa İki dili de başlangıçtan itibaren işlevsel olarak kullanırsa
<b>Yeterlik</b>	İki dili kullanma yeterliliğine sahipse İki dili de anadili gibi konuşuyorsa Her iki dilde eşdeğer yeterliğe sahipse Diğer dilde de anlamlı ifadeler üretebiliyorsa Diğer dilin gramer yapısını ve kullanımını biliyorsa Diğer dille temas etmiş olması
<b>İşlev</b>	İki dili kendi istekleri ve toplumun beklentilerine uygun olarak çoğu durumda kullanıyorsa/ kullanabiliyorsa
<b>Kimlik</b>	Kendisini ikidilli ya da iki kültürlü veya kültürlerin bir parçası kabul ediyorsa
<b>a. İç Unsurlar</b>	Diğerleri tarafından ikidilli veya iki dilin asli konuşanı olarak kabul ediliyorsa
<b>b. Dış Unsurlar</b>	

Bu tabloda görüldüğü gibi Skutnass-Kangas (1984) ikidilliliği en az dört değişkene göre ele almanın daha yararlı olacağını ifade etmiştir. Bu değişkenler; dili ya da dilleri edinme/öğrenme yaşı, dilleri bilme düzeyi, dilin nerede ve hangi amaçla kullanıldığı ve bireylerin dillere karşı tutumudur (akt. Canbulat, 2016, s.154).

### **2.3.2 İkidilli Yaşam Ortamında Dil Edinme**

Çocuklar hayatlarının ilk yıllarında çevrelerindeki dilleri edinirler. Bu edinme doğal yolla yani yönlendirilmeden, plan yapmadan gerçekleşir. İlk dil

edinimi konusunda farklı teoriler bulunmaktadır. Bunların en önemlileri doğuştancı ve deneyimci kuramlardır. Deneyimciler dil öğreniminde çevrenin ve örnek alınan kişilerin etkilerinin olduğunu savunur iken doğuştancılar ise dil edinmenin yaratılışta bir mekanizmaya dayandığını savunurlar. Çocukların ikinci bir dili öğrenmeleri, öğrenmenin yaşına ve ikinci dilin öğrenilmesinin birinci dil öğrenildikten sonra mı yoksa paralel mi gerçekleştiği hep bir soru işareti olmuştur (Doyé, 2016, s.378).

Erken çocukluk döneminde dil öğrenme konusunda yapılan pek çok araştırmalar neticesinde çocukların dil ediniminin ilk aşamalarında iki dil sistemini birbirinden ayırmadığı görüşü temel alınır. Yani dil öğreniminin ilk evrelerinde ikidilli bir çocuğun tekdilli bir çocuk gibi olduğu ve her iki dilden sözcüklerin kullanıldığı ama dil sistemlerinin henüz farklılaşmadığı ve çocuğun tek bir dil sistemine sahip olduğu düşünülürdü (Haznedar, 2018, s.54)

Günümüzde ise yapılan dilbilimsel araştırmalara göre ikidilli yaşam ortamında dil edinmenin bir dili değil de iki dili kapsadığı görülmektedir. Ama bu durum çocuğun iki dili de konuşan kimseler bir araya geldiğinde mümkün olmaktadır. Onun için ikidilli yaşam ortamında yetişen bir çocuk hem birinci dilde hem de ikinci dilde bir dil edinme diye bir ayırım söz konusu yoktur. Tam tersine birinci dilde ve ikinci dilde dil edinme söz konusudur. Skutnabb-Kangas ile Toukomaa adlı araştırmacılar ikidilliliğin bir alt düzeyi ve bir de üst düzeyi olduğunu, birinci dil olan anadilindeki dil edinme düzeyi ile ikinci dil olan toplum dilindeki dil edinme düzeyinin birlikte hareket ettiklerini kanıtlamışlar ve ikidilliliğin değişik düzeylerini tanımlamışlardır (İleri, 2008). Buna göre;

Alt düzeyin altında kalan ikidillilik, iki taraflı yarım dilliliktir (semilingualismus). Bu düzeydeki çocuklarda zekâ olumsuz etkilenmektedir. Almanya'da okula giden Türk kökenli çocukların ve gençlerin çoğunun durumu bu düzeye en güzel örnektir. İkidilliliğin alt düzeyi ile üst düzeyi arasında kalan ikidillilikte (dominanter bilingualismus) ise her iki dil de iyi bilinmektedir ama bir dil anadili kadar iyi bilinmemektedir. Bu durumun zekâyı ne olumlu ne de olumsuz herhangi bir etkisi yoktur. Üst düzeyi aşan ikidillilikte (additiver bilingualismus) ise, her iki dile de anadili gibi hâkim olunmaktadır ki, bu durum zekâyı da arttırmaktadır (İleri, 2008).

Bilimsel araştırmalara göre ikidilli bir ocuk iki yaşındayken, hangi kişilerle bir dili konuşacağını ve diğer dili konuşmanın ne zaman uygun olacağını bilir. Yani ocuklar iki ve üç yaş arasında iki dil sistemine sahip olma becerisinin bilincindedir. Dil insana özgüdür ve biyolojik bir temel sahiptir. Bir dil edinimi dilsel bir evre olmadan mümkün değildir. Bunun için içsel ve doğumla kazanılan Őartlarla birlikte çevresel faktörler birlikte hareket etmelidir. Bu nedenle ikinci dil edinim için en uygun yaş henüz karara bağlanmamıştır (Esen ve Taheri, 2016, s. 47).

Skutnabb Kangas ile Toukoomaa'nın araştırmalarından çıkardığı başka bir sonuçta, ikidilli yaşam ortamında yetişen bir çocuğun (tabii eğer ocuk iki dili de okulda öğrenirse, sırf aile içinde değil) ancak 12 yaşında tam anlamıyla ikidilli olabildiğidir (İleri, 2008).

Güzel (2014, s.72-74)'e göre de 1-3 yaş grubundaki çocuklarda tek dil edinimi yani monolingual teriminden bahsedebiliriz. Aynı grubunda iki dilin paralel edinmesinde ise ikidillilik yani bilingual teriminden bahsederiz. 3-4 yaş ile ergenlik yaşı arasında öğrenilmeye başlanan ikinci dil "yetişkinlerde ikinci dil edinimi" Şeklinde ele alınmaktadır. Yetişkinlerde dil edinimini yönlendirme olmaksızın ve yönlendirme yoluyla gerçekleşen ikinci dil edinimi Şeklinde incelemek gerekir.

*Yönlendirme olmaksızın ikinci dil edinimi:* Bu dil edinimi günlük bildirişim amacıyla ve kurumsal bir yönlendirmeye başvurulmaksızın öğrenilen dildir. Buna en güzel rnek Almanca bilmeden Almanya'ya gelen misafir işçilerdir. Bu ikinci dilde öğrenme sürecinde ve ikinci dili kullanırken bir yönlendirilmeye gerek duyulmaz.

*Yönlendirme yoluyla ikinci dil edinimi:* Yönlendirme yoluyla ikinci dil edinimi yönlendirmesiz dil edinimine göre daha fazla üzerinde durulan araştırmalardandır. Çünkü bu ikinci dil ediniminde öğrenilme biçimleri önemli yer tutmaktadır. Bu ikinci dilde hedef dilin anadii olarak konuşulduğu çevreler temel alınır.

### **2.3.3 İkidilliliğin Türleri**

Öncelikle ikidilliliği siyasi ve sosyolojik etmenlerden dolayı bireysel ve toplumsal ikidillilik olmak üzere iki sınıfa ayırmak gerekiyor. Daha sonra ise ikidillilikte dilsel yetilerinin büyük oranda kullanıldığı için ikidilliliği dilbilimsel ve dilsel açıdan ele almak gerekecektir.

Dünyada 195 devletin ve 6000 üzerinde dilin olduğu hesaplandığında toplumsal ikidilliliğin çok daha yaygın bir olgu olduğunu görülmektedir. Yani yaşamın getirdiği etmenlerin zorunluluğu dolayısıyla bir bireyin iki veya daha fazla dili bilmesi, konuşması oldukça normal bir durumdur. Bireysel ikidillilik ise, sadece bir dilin konuşulduğu bir ülkede yaşayan bir bireyin, kendi veya ailevi kararı ile başka bir dil edinip konuşması durumudur (Rolffs, 2009, s.¼).

İkidillilik, bireysel bir nitelik olarak incelendiğinde, iki ayrı dili iletişimsel amaçlarına hizmet etmek üzere kullanmayı ruhsal açıdan kabullenmiş, bu durumu içselleştirmiş bireyler görülür. İkidillilik, toplumsal bir nitelik olarak incelendiğinde ise iki ayrı dilin kullanıldığı bir toplum ve bu iki dili kullanabilen çok sayıda birey olduğu görülür (Uyar, 2012, s.21).

Dilbilimsel açıdan ise ikidillilik, ikinci dilin edinildiği yaş temel alınarak, ikinci dilin edinim yaşına, ikinci dilin edinim şekline göre, dilsel ölçütlere göre ve her iki dili de bilme düzeyine göre incelenmektedir.

İkinci dilin edinildiği yaş temel alınarak sınıflanan ikidillilik türleri şöyledir:

*Eşzamanlı ikidillilik (simultaneous bilingualism)*: Çocuğun doğumdan itibaren her iki dile aynı anda maruz kalması durumudur. Karma evliliklerden doğan çocuklar ya da azınlık çocukları genellikle eşzamanlı ikidillidirler.

*Birbirini izleyen ikidillilik (sequential bilingualism)*: Eğer ikinci dil, birinci dilin edinim sürecinin belli bir aşamaya geldiği üçüncü yaştan sonra öğrenilirse birbirini izleyen ikidillilikten söz edilir. Anne babalarının işi nedeniyle üç yaşından sonra anadillerinden farklı bir dilin konuşulduğu bir ülkeye göç eden çocuklar buna örnektir (Baker, 2001, s.87 akt. Yılmaz, 2014, s.1645).

İkinci dilin edinim yaşına göre sınıflanan ikidillilik türleri şöyledir:

*Erken ikidillilik (ascribed bilingualism)*: İkinci dilin ergenlik öncesi dönemde öğrenildiği durumunda gerçekleşir.

*Sonraki ikidillilik (achived/aseribed bilingualism)*: İkinci dilin ergenlik döneminde ya da daha sonra öğrenildiğinde gerçekleşen ikidilliliktir.

İkinci dilin edinim şekline göre sınıflandırılan ikidillilik türleri şunlardır:

*Doğal (Kültürel) İkidillilik*: Doğal ikidillilik, iki dilin çeviri gereksinimi duymaksızın direkt aktif ve pasif kullanımıdır. Doğal ikidilli çocuklar, annesinin yabancı olması sebebiyle konuştuğu dili ya evde ya da göç sebebiyle bulunduğu yabancı bir ülkede eğitim görme veya o toplumun insanlarıyla iletişim kurma

ihtiyacının sonucu olarak okul dışında öğrendiği ikinci dildir. Bu nedenle çocuk bu iki dil arasında kolaylıkla çeviri yapamaz. Bu duruma en iyi örnek Almanya'daki Türk çocuklarıdır. Bu çocuklar;

İkinci dille göç sebebiyle karşılaşmışlar.

İkinci dili bilinçli bir şekilde öğrenmezler.

İkinci bir dili herhangi bir eğitim programında öğrenmezler, doğal bir ortamda edinirler.

İki dil arasında çeviri yapamazlar.

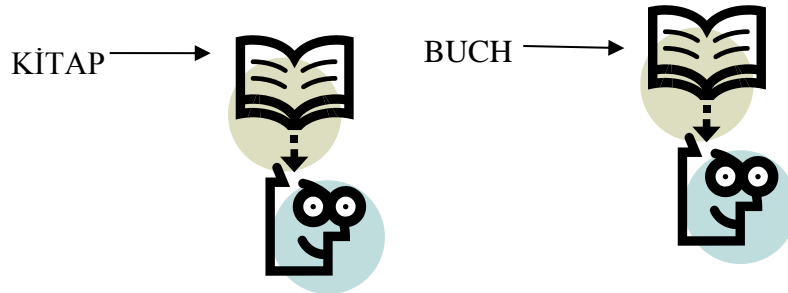
İki dil arasında ilgi kuramazlar (Güneş, 2014, s.64-65)

*Doğal ikidillilik* (natural bilingualism) terimi, resmi bir eğitim olmaksızın, bireyin günlük hayatta doğal iletişim yoluyla iki dili öğrenmesini anlatmak için kullanılmaktadır ve genellikle erken yaşlarda öğrenilmektedir. Doğal ikidillilik gerek içsel gerekse de dışsal sebeplerle gerçekleşebilmektedir. İçsel sebeplere göre genellikle aile içerisinde gerçekleşmektedir. Dışsal veya toplumsal sebepler diye tanımlananlar ise ailede konuşulan dilin dışında bir dilin genel olarak toplumun bireyleri tarafından konuşuluyor olması durumudur (Cengiz ve Türk, 2009, s.194).

*Yapay (Güdümlü/Okul) İkidillilik:* Kültürel/yapay/güdümlü ya da okul ikidilliliği ise ikinci dilin bir kurs ya da okul dersi olarak sistemli bir öğrenme sürecinden sonra edinilmesidir (Yılmaz, 2014, s.1645).

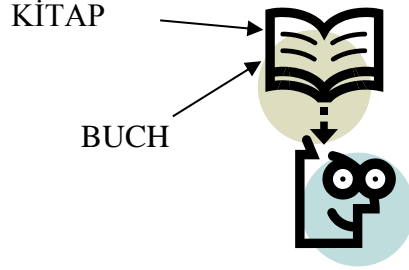
König ve Weinreich tarafından kültürel ikidillilik üç gruba ayrılmaktadır: Bunlar *koordine ikidillilik*, *bileşik ikidillilik* ve *yardımcı ikidilliliktir*.

*Koordine ikidillilik:* Bir diğer adı gerçek ikidilliliktir. Bu ikidillilikte bireyin hem okulda hem de ailede öğrendiği dil söz konusudur. Örneğin, Almanya ve Türkçe diline sahip ikidilli bir çocuk, "kitap" sözcüğünü duyduğunda zihninde Türkçe bir kitap imajı, "buch" sözcüğü duyduğunda ise Almanca kitap imajı algılamasıdır.



Şekil 2.11. Koordine ikidillilik

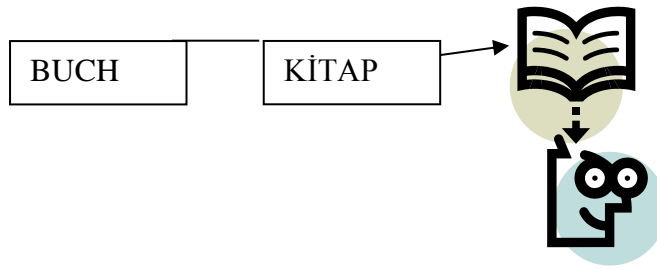
*Bileşik İkidillilik:* Bu ikidillikte diller ses ve sözcük bakımından farklılık gösterir iken anlam açısından farklı değildir. Yani “buch” ve “kitap” sözcükleri belli bir kavramı çağrışırlar.



**Şekil 2.12.** Bileşik ikidillilik

Özetleyecek olursak birleşik ikidillilik küçük yaşta anadili koşullarında ikinci dil öğrenimi, koordine ikidillilik ise okulda öğrenilen ikinci dil olarak belirtilir.

*Yardımcı İkidillilik:* Bu ikidillilikte tek bir sistem söz konusudur ama iki ayrı ifade biçimi kastedilir. Bu ifade biçimlerinden ilki anadiline aittir, diğeri ise onun diğeri dile çevrilmesidir. Bireyin “buch” sözcüğünü duyduğunda önce “kitap” sözcüğünü düşünmesi buna örnektir (Güneş, 2014, s.65-68).



**Şekil 2.13.** Yardımcı ikidillilik

### 2.3.4 İkidilliliğin Nedenleri

Türkiye’de önceleri ikidillilik kapsamında eğitimler uygulanmıyor değildir, kısmi olarak uygulanıyordu. Cumhuriyet döneminden itibaren ise ilk olarak Galatasaray Lisesi, yabancı okullar ve 1952’de TED Ankara Koleji’nin İngilizce eğitime başlamasıyla birlikte Türkiye’de ikidilli eğitimin başladığı söylenebilir (Aydın ve Çıkrıkçı, 2013, s.13).

Karaağaç'a (2011) göre ikidillilik her şeyden önce farklı dilleri olan kişilerin ilişkilerinden doğmaktadır. Bu nedenle bu kişilerin farklılıklarından dolayı ikidilliliğin çeşitli nedenleri vardır. Bunlar kişilerin öğrenim, çağdaş teknoloji, ekonomi, din ve kültür, politik ve askeri etkenleri veya doğal faktörleridir. Aynı ülkedeki dil ilişkilerinde ise olan ikidilliliğin sebebi kişilerin aynı sosyal grupta olması veya komşuluk, evlilik gibi etmenlerdir.

Ateşal (2017, s.46) ise ikidilliliğin sebeplerini şu şekilde ele almıştır:

1. Göçler/Göçmenlik
2. Eğitim-öğretim ve kurslar
3. Meslekler, kurumlar
4. Toplumsal ortam/doğal ortam
5. Yaşanılan coğrafya (Resmî ikidillilik)
6. İkinci dil öğrenme isteği/hobi/ilgi alanı
7. İhtiyaç
8. Evlilikler
9. İngilizce

Türk çocuklarının ikidillilik problemleri temel olarak 1960'larda başlayan işçi göçüyle beraber kendini göstermiştir. Yurt dışına giden işçilerin çocukları yurt dışında büyümek zorunda kalmışlar ve eğitimlerini orada sürdürmüştür. Bu durum en fazla Federal Almanya'da görülmüştür. Federal Almanya'nın dışında Avusturya, Hollanda, İsveç, İsviçre, Belçika, Fransa, Danimarka gibi ülkelere de 1960'lı yıllardan itibaren göç olmuştur (Güzel, 2014, s.68).

Bu göç olgusunu Ateşal (2017, s.47) şöyle açıklamıştır: “Çok uzun yıllardır insanoğlu tıpkı göçmen kuşlar gibi çeşitli nedenlerden ötürü buldukları yerlerden farklı yerlere gitmiştir. Bu yer değişiklikleri insan hayatında farklılıklar gözlenmesine neden olmuştur. Göçlerin sebebi veya çeşidi ne olursa olsun hala devam etmektedir. Göçler devam ettiği sürece de çeşitli kıtalarda, ülkelerde ve bölgelerde farklı dillerin ve farklı toplulukların olması kaçınılmaz bir hâle gelmektedir.”

Günümüzde özellikle ülkemizde ikidilliliğin görülme sebebinin temelini ülkemize yapılan göçler oluşturmaktadır. Bu nedenle ülkemizde göç olgusunda bulunan Suriyelilerden bahsetmek gerekmektedir. Biçer ve Alan'a (2018, s.349) göre Türkçeyle farklı biçimlerde etkileşime giren Suriyeliler için Türkçenin ikinci

dil olarak kullanım oranının değiştiğini ifade etmektedir. Türkçeyi Arapçayla eşit düzeyde bilen çocukların yanında Türkçeyi daha zayıf kullanan çocuklar bulunmaktadır. Birbirinden farklı değişkenlerin etkili olduğu dil meselesinde etki oranının herkeste farklı olması normaldir. Bu farklılıklara rağmen Suriyeli çocukların geneli için ikidillilik kavramı kullanılabilir. Hatta Suriyeli çocuklarda göçmenlik sürecinin yeni olması sebebiyle Arapçanın Türkçeye oranda daha baskın olduğu görüldüğünü, özellikle Türkiye’de doğan çocukların sayısının artması bu durumun da bir değişim evresinde olduğunu göstermektedir.

### **2.3.5 İkidilliliğin Yararları**

Günümüzden 50 yıl önce, tekdilli çocukların bilişsel açıdan ikidilli yaşıtlarına göre ileride olduğu ve ikidilliliğin zararlı olduğu düşüncesi hâkimdi. Hatta araştırmacılar, ikidilliliği düşük zekâ düzeyiyle ve öğrenme güçlüğüyle ilişkilendirmekte ve iki dili birden öğrenen çocukların dil gelişiminde gecikmeler olduğunu ileri sürmekteydi. Ancak bu bakış açısı artık değişmiştir. Çünkü eski çalışmalarda araştırmacılar, ikidilli ve tekdilli çocukları yaş, sosyal sınıf, dil yeterliği veya dile maruz kalma süresi gibi değişkenler açısından eşleştirmiyordu (Haznedar, 2018, s.56).

Günümüzde ise birçok araştırmacı ikidilliliğin yararları üzerinde durmuştur. Araştırmacıardan Blanc ve Hammers’a (Uyar, 2012, s.24) göre ikidilliliğin yararları şunlardır:

İkidilli bireyler, algılama süreçlerinin yapılanmasında daha yeteneklidirler.

Zihinsel algıları her iki dili birden algılar.

İkidilli bireylerin sözel ve sözel olmayan ifade biçimlerinde zekâ yönünden daha iyi sonuçlar elde edilir.

İkidilli bireylerde sözcükler arasında anlamsal tutarlılık daha rahat sağlanır.

Çok kültürlü bir ulus olan ve bünyesinde farklı milletlerden insanları barındıran Amerika Birleşik Devletleri’nde ikidillilik bürosu ikidilliliğin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır (Cengiz, 2006, s.42):

**Tablo 2.6.** İkidilliliğin yararları

<b>Ekonomik ve Ticari Yararları</b>	<b>Kişisel ve Sosyal Yararları</b>	<b>Kavramsal ve Akademik Yararları</b>
Ekonomik görüş geliştirilmesi	Değişen sosyal yapıda	Anlama ve okuma süreçlerini
Küresel ekonomide yeterli hale gelme	iletişim yeteneği geliştirme	geliştirme
Satış becerileri geliştirme	Diğerlerini daha iyi anlama	Akademik çalışmalarını
Diğer siyasi sistemler hakkında bilgi sahibi olabilme	Kültürel olguları daha derin bir seviyede anlama	inceleme sansına sahip olma
	Aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirme	Farklı metinlerden bilgi edinebilme
	Aile ve toplum değerlerini anlama	Farklı dil yapılarındaki ayrımları yakalayabilme
	Farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlama	Düşünme süreçlerini geliştirebilme
	Başarılı seyahat deneyimleri edinebilme.	Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturma
		Çok yönlülük sağlama
		Yeni dünyalara açılma

### **2.3.6 İkidilliliğin Olumsuzlukları**

Toplumun belirli bir bölümünün ikidilli olduğu Türkiye gibi bir ülkelerde, ikidilli olan bireyler ikinci dillerini kullanırken veya uygularken pek çok olumsuzlukla karşılaşır. Bu olumsuzluklar şunlardır:

Anadilinin Kaybolma Tehlikesi

İkinci Dilin Olumsuz Yönde Etkilenmesi

Kişisel Gelişime ve Bilişselliğe Etkisi

*Anadilinin Kaybolma Tehlikesi:* İkidillilikte her iki dilin de normal olarak geliştiği durumların tersine, kimi zaman bir dil gelişirken diğerinde bir azalma görülebilir. Bu durum çekinik ikidilliliğe örnektir. Bu tür durumlarda geçici ya da kalıcı dil kayması görülebilir. Yani ikinci dilin etkisiyle anadilinde gerçekleşen olumsuz değişiklikler ortaya çıkabilir.



**Şekil 2.14.** Anlam evreni

Şekilde görüldüğü gibi birinci durumda, her iki dil de anlam evreni bakımından bağımsız bir biçimde yapılıdır. Çekinik ikidillilik olarak adlandırılan ikinci durumda ise ikinci dilin anlam evreni, birinci dile dayalı olarak biçimlenir (Aydın ve Çıkrıkçı, 2013, s.14)

*İkinci Dilin Olumsuz Yönde Etkilenmesi:* Bir çocuğa anadilinde değil de sadece ikinci dilinde, yani sadece Türkçede eğitim verilirse, tüm dersler o dilde yapılırsa, bir süre sonra bu durum çocuğun anadilinde gerilemeye yol açar. Bu durum sadece anadilini değil, ikinci dilini de olumsuz etkileyebilecektir. Örneğin, Kürtçe-Türkçe ikidilli bir bireyin anadilinde (Kürtçe) eğitim görmemesi sadece Kürtçeyi değil, aynı zamanda Türkçeyi de olumsuz etkileyecektir. Bunun en belirgin örneği, okuma becerisinde görülür (Aydın ve Çıkrıkçı,2013, s.14)

*Kişisel Gelişime ve Bilişselliğe Etkisi:* İkidilli çocuklara anadillerinde eğitim verilmediği takdirde bu çocuklar için okul dillerinin ve kültürlerinin tanınmadığı, sosyal kimliklerinin bilinmediği bir yer haline gelir. Eğer ikidilli çocuklar sadece Türkçe okuma-yazma öğrenirlerse, birinci dilleri ister istemez onlar için ikinci derecede iletişim aracı olarak görülecektir. Bu durumda onları evdeki dili konuşanların ikinci derece insanlar olduğu sonucuna ulaştıracaktır. Dolayısıyla ikidilli eğitim, çocukların evden okula geçişte yaşadıkları kültürel şok etkisini azaltacaktır. Diğer yandan, ikidilli eğitim çocuğun bilişsel gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. İkidilli çocuklar anadillerinde eğitim görmezler, okulda anadilleri geliştirilmezse, bu çocukların genel bilişsel gelişimi gecikecektir.

Çocukların bu bilişsel gelişimi eşik hipotezi olarak adlandırılır. Bu hipotezde, ikidilli çocukların hem anadillerinde hem de ikinci dillerinde belirli bir eşik düzeyine erişmeleri durumunda bilişsel düzeylerinin artacağını ileri sürülmektedir. Toukoma ve Skutnabb-Kangas (1977; akt. Aydın ve Çıkrıkçı, 2013, s.14) tarafından bu hipotez aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:



**Şekil 2.14.** Bilişsel eşik düzeyi

İkidilli bireylerin hem birinci dillerinde (D1) hem de ikinci dillerinde (D2) belirli bir eşiği aşmaları durumunda, bilişsel etkinin görüleceğini gösterilir.

Bialystok (2010, s.103), ikidilliliğin zihinsel ve dilsel gelişimi olumlu yönde etkilediği hakkında pek çok çalışma yapmıştır. Bu çalışmalar ikidilli çocukların dildeki anlamlara daha duyarlı olduklarını ve tekdilli çocuklarla karşılaştırıldıklarında dilsel işlemlere daha fazla yatkınlık gösterdiklerini ortaya koymaktadır. İkidilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerileri tekdilli çocuklardan daha fazla gelişmiştir. Örneğin, yapılan bir araştırmada çocuklara üzerinde farklı resimler olan kartlar verilerek belli kurallara göre nasıl dizecekleri öğretildiğinde, tekdilli ve ikidilli çocukların aynı hızda öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Ancak araştırmacılar kuralları değiştirdiklerinde, ikidillilerin yeni kurallara rahatça uyum sağladığı, tekdillilerinse zorlandığı görülmektedir (akt. Yılmaz, 2014, s.1643-1644).

### 2.3.7 Kavramların Öğrenilmesi, İkidillilik ve Zeka

Geleneksel bakış açılarına göre, ikidillilik ile zekâ arasındaki ilişki olumsuzdur, yani ikidilliliğin düşük zekâ düzeyine neden olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni ikidilliliğin beyine fazladan bir yük getirmesi, zihinsel karışıklık, çoğunluğun konuştuğu dilin ediniminin engellenmesi olarak tanımlanmaktadır. Ancak günümüz çalışmalarında, ikidilliliğin biliş üzerinde zararlı bir etkisi olduğunu gösteren deneysel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Tam tersinde ikidilliliğin bireylerde olumlu etkiler gösterdiğini kanıtlamışlardır (Bakırlı, 2008, s.38).

İkιδillilik dilin beyindeki örgütlenmesi açısından bazı ipuçları sunmaktadır. Tek dili konuşan insanların beyni ikidilli büyüyen insanların beyninden biraz farklıdır. İkinci dil öğrenenlerde Broca bölgesinde birbirine yakın ama birbirinden farklı iki beyin bölgesi bulunurken ikidilli büyümüş olanlarda bir bölge vardır (Kim ve diğ. 1997; akt. Korkmaz, 2020, s.319).

#### 2.4 İlgili Araştırmalar

Uluslararası alanyazınındaki en bilinen kavram gelişimi ölçekleri *Bracken temel kavram ölçeği* ile *Boehm temel kavramlar ölçeği*dir.

Bracken ve arkadaşları (1987) yaptıkları çalışmanın önsözünde Bracken temel kavram ölçeğini (BTKÖ) performansları bakımından birbiriyle eşleşen yüz on dört siyah ve beyaz çocuğa uyguladığını ifade etmişlerdir. Her iki gruba da Bracken temel kavram ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışmada beyaz çocukların ulusal ortalamayla neredeyse aynı olan puanlara ulaştığı, ancak siyah çocukların beyaz çocuklara oranla standart sapma altında kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

*Bracken temel kavram ölçeğinin gözden geçirilmiş biçimi* (BBCS-R), BTKÖ'nün (1984) 1998 yılında yenilenen biçimidir. Bu yeni ölçek, 2 yıl 6 ay ile 7 yaş 11 ay yaş aralığındaki çocukların temel kavram gelişimini değerlendirmek için kullanılmıştır. RENK, HARF, SAYILAR/SAYMA, BOYUT, KARŞILAŞTIRMA, ŞEKİL, YÖN/KONUM, ÖZ/SOSYAL FARKINDALIK, DOKU/MALZEME, NİCELİK, ZAMAN/SIRA gibi 11 alt test veya ulamlarda 308 temel ve işlevsel eğitim kavramının anlaşılma düzeyi ölçülmüştür. Test, bireysel olarak uygulanmış ve kavramlar tam tümceler biçiminde, sözlü ve çoktan seçmeli olarak, görsel biçimde sunulmuştur.

*Boehm temel kavram ölçeği-revize edilmiş biçimi* ise 1986'da yayımlamıştır (*The Boehm Test of Basic Concepts-Revised [Boehm-R]*). Bu test, anaokulundan ilköğretim ikinci sınıfa kadar öğretim gören çocukların UZAY, YÖN, NİCELİK, SIRA, ZAMAN ve BÜYÜKLÜK gibi 50 temel ilişkisel kavramı araştırmaktadır. Yapılan test sadece anaokulundan ikinci sınıfa kadar olan çocuklar için düzenlenmiştir. Boehm 1986'da temel kavram ölçeğinin okulöncesi sürümünü de hazırlamıştır. Bu test Boehm-R testini aşağıya doğru genişletir ve 3 ile 5 yaşındaki çocukların çevrelerindeki dünyayı tanımasına ve anlamasına yardımcı olan 26 basit ilişkisel kavram hakkında anlayışı araştırmaktadır. Test bireysel olarak uygulanır. Bu testin amacı öğretmenin sonuçlara göre öğretimi planlamasına ve okul hazırlığını yapmasına yardımcı olmaktır (Boehm, 2004, s.194).

Ulusal düzeyde kavram gelişimi üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle erken çocukluk dönemlerinde anadili eğitimi gören çocuklarda kavram gelişiminin ele alındığı görülmüştür. Akman (1995), 40-69 aylık çocuklara deneysel süreçte verdikleri kavram eğitiminin çocukların kavram gelişimine olan etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda 146 çocuk araştırma örneğine alınmış ve bu çocukların 75'i deney, 71'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda kavram eğitimin etkili olduğu ve bu eğitim sonucunda çocukların bilgilerini yeniledikleri gözlenmiştir.

Akman ve Üstün (2003), anaokuluna giden ve gitmeyen üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimini incelemiştir. Araştırmada 59 anaokuluna giden ve 65 anaokuluna gitmeyen çocuğun SRC, TOPLUMSAL-DUYGUSAL, DOKU-MATERYAL, YÖN-MEKÂNDA KONUM VE BÜYÜKLÜK ulamları çerçevesinde kavram gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitimi alan ve almayan çocukların kavram gelişimleri arasında fark olduğu bulunmuştur.

Uyanık-Balat (2003) korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan altı yaş grubu çocukların (n=513) okula hazır bulunuşlukla ilgili temel kavram düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda kurumda ve aile yanında kalma, anne-baba eğitim düzeyi, çocuğun okulöncesi eğitimden yararlanma durumu ve farklı sosyoekonomik düzeyde bulunmanın okula hazır bulunuşlukla ilgili temel kavram gelişimi puanları arasında anlamlı fark yarattığı bulunmuştur.

Bütün-Ayhan ve Aral (2007) ise BTKÖ-G'yi altı yaş çocukları için uyarlama çalışması yapmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile BTKÖ-G'nin altı yaş çocuklarının kavram gelişimlerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmayla araştırmacılar çocukların kavram gelişimlerinin değerlendirilmesi onlara uygulanacak olan eğitim programlarının yapılandırmasına katkı sağlama ve çocukların kavram bilgisi açısından bilgi düzeylerini ortaya koyma bakımından önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmada ölçekte hesaplanan iç tutarlık katsayısı ile test tekrar test korelasyonlarının yüksek olmasına rağmen bazı alt testlerde test tekrar test güvenilirliği ile iç tutarlılık katsayılarının düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmacılar, ölçeğin alt boyutlarına yönelik çalışmaların tekrar gözden geçirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını ve bunun için de daha

geniş çalışma grubu ile tüm yaş gruplarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapılmasını tavsiye etmiştir.

Ergül (2007), Boehm-3'ün 36-47 aylık çocuklar için Türkçeye uyarlama çalışmasında 200 çocuğun üzerinde araştırma yapmıştır. Sonuçta Boehm-3'ün geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulunmuştur.

Üstünel-Uğurtay (2007), BBCS-R'nin geçerlik ve güvenilirliğini yapmıştır. Araştırmanın örneklemini üç, dört ve beş yaş gruplarından 300 çocuk oluşturmuştur. Örnekleme seçilen çocuklara test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların kavram gelişimleri üzerinde cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmazken kavram gelişimi üzerinde yaş ve okula devam etme süresinin anlamlı fark oluşturduğu bulunmuştur.

Avşalak (2008) 60-72 aylık çocukların kavram gelişimlerinde müzik eğitiminin etkisini incelemiş, ölçeğindeki kavramları "somut ve soyut" kavramlar olarak sınıflandırmıştır. Çocukların bu kavramları müzik yoluyla kazanıp kazanmadığı denemiştir. Süreçte araştırmacı tarafından geliştirilen "kavram gelişim ölçeği" ile edilen sonuçlara göre okulöncesi dönem 60-72 aylık çocukların kavram gelişiminde müzik eğitiminin büyük ölçüde etkili olduğu görülmüştür.

Sucuoğlu ve diğerleri (2008), Türk çocukların temel-ilişkisel kavram bilgilerinin değerlendirmek amacıyla toplam 3019 çocuk üzerinde araştırma yapmıştır. Bu çocukların kavram bilgileri Boehm temel kavramlar testi-G ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları 50 temel kavramın çoğunun çocuklar tarafından öğrenilmiş olduğu, ancak çocukların nerdeyse yarısının BİRİNCİ, HER, BİRKAÇ, ÜÇÜNCÜ, ÇİFT ve YARIM kavramlarını bilemedikleri bulunmuştur. Ayrıca kavram bilgilerinin sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı görülmüştür.

Ergül ve Dinçer (2009) Boehm-3'ün Türkçe biçiminin 48-71 ay arasındaki çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Ankara ilinde MEB'e bağlı 8 bağımsız anaokuluna devam eden ve 521 çocuk seçilmiş ve test uygulanmıştır. Çalışma sonucunda testin kavram bilgilerinin yanı sıra dil gelişimleri hakkında da önemli bilgiler verdiği görülmüştür.

Yoleri (2010) okulöncesi dönem çocukları (3-6 yaş) için BTKÖ-G'nin Türkçeye uyarlanmasını yapmış, temel kavramlarla okulöncesi kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda kavram

gelişiminin ve kişilerarası problem çözme becerisinin ilişkili olduğu ve yaşla birlikte arttığı belirlenmiştir.

Ağca (2012) ikidilli çocuklarla dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimlerini incelemiş ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmıştır. 3-5 ve 5-10 yaş arası, 13 ikidilli, 13 dil bozukluğu olan ve 13 normal gelişim gösteren toplam 39 çocukla çalışmış; ikidilli, dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimleri arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Söylemez-Çoban (2016), ikinci dil eğitimi alan ve almayan okulöncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerini, 195 çocuk üzerinde araştırmıştır. Araştırmada Bracken temel kavram ölçeği ve Marmara gelişim ölçeği kullanılmış ve ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocuklarda, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı, yaşın ise anlamlı fark oluşturduğu bulunmuştur.

### 3. YÖNTEM

İkidilli Suriyeli öğrenciler için Türkçe temel kavramlar (RENK, HARF, SAYI, BOYUT, KARŞILAŞTIRMA, ŞEKİL, YÖN-KONUM, NİCELİK, DOKU-MATERYAL, TOPLUMSAL ROLLER, DUYGULAR VE ZAMAN-SIRALAMA) ölçeğinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden *tarama* kullanılmıştır.

İlk aşamada taslak ölçek geliştirme için çalışmalar yürütülmüştür. Bu çerçevede alanyazınındaki kavram gelişimi ölçekleri araştırılmış; *Bracken temel kavramlar ölçeği* ile *Boehm okulöncesi temel kavramlar testinin* öne çıktığı görülmüştür. Ancak her iki ölçeğin de okulöncesi dönem için geliştirilmiş olması ve bu ölçeklere erişimin maddi yükü nedeniyle alanyazınındaki gereksinim belirlenmiş ve ölçeğin hedef kitlesi ve türüne yönelik kararlar verilmiştir. Daha sonra madde/soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde/soru havuzu, alanında uzman üç kişinin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri ile ölçeğin kapsam ve görünüm geçerliliği değerlendirilmiş, yeniden düzenlenen taslak ölçek çalışma grubuna uygulanmıştır. Taslak ölçeğin uygulanması sonrası, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak ve psikometrik özellikleri belirlenerek ölçeğin son biçimi elde edilmiştir.

#### 3.1 Çalışma Grubu

Teze veri sağlanan çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Geçici Eğitim Merkezinde (GEM), 2018-2019 yılları arasında ikidilli eğitim öğretim gören, Suriye uyruklu ilkokul çağındaki (8-12 yaş) 103 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %45'ini kız, %55'ini erkek çocuklar oluşturmaktadır. Suriyeli ikidilli bu çocuklar, Arapça-Türkçe eğitim görmekte ve aynı bölgede yaşamaktadırlar. Aşağıdaki tabloda bu çocuklara ilişkin özelliklere görülmektedir:

**Tablo 3.1.** Çalışma grubunun özellikleri

	8 Yaş	9 Yaş	10 Yaş	11 Yaş	12 Yaş	Toplam	
	n	n	n	n	n	n	%
<b>Kız</b>	6	9	7	10	14	46	44.67
<b>Erkek</b>	8	10	11	13	15	57	55.33
<b>Toplam</b>	14	19	18	23	29	103	100.0

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yol, belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde seçilir (Büyüköztürk ve diğ., 2014, s.90).

Süreçte, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünden ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki PIKTES projesi yürütücülüğünden araştırmanın yapılabilmesi için izin alınmıştır. Alınan bu izinle çalışma yürütülecek okul bilgilendirilmiştir. Araştırmacının da çalıştığı bu okulla gerekli yazışmalar yapılarak okuldaki 8-12 yaş grubu ikidilli öğrencilerin sayıları tespit edilmiştir. Okul aracılığıyla bu çocukların ailelerine araştırmanın amacını ve içeriğini anlatan bir mektup ve izin dilekçeleri gönderilmiştir. Ailelerinden izin alınan ikidilli çocuklar araştırmaya alınmıştır.

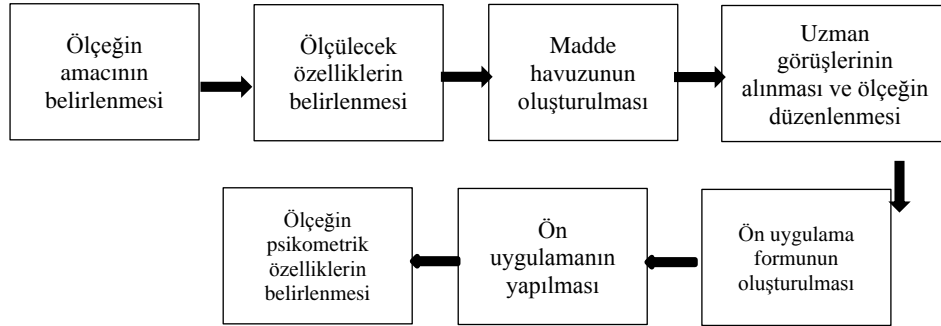
### **3.2 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "İkidilli Suriyeli Çocuklar İçin Türkçe Temel Kavramlar Ölçeği"nin taslak biçimi ile veri toplanmıştır. Taslak ölçek, "RENK, HARF, SAYI, BOYUT, KARŞILAŞTIRMA, ŞEKİL, YÖN/KONUM, TOPLUMSAL/DUYGUSAL, MATERYAL/DOKU, NİCELİK, ZAMAN/SIRALAMA" olmak üzere 11 alt boyut ve 185 maddeden oluşmuştur.

Bir başarı testi niteliğindeki ölçek, Büyüköztürk ve diğerlerinin (2014, s.105-106) önerdiği şu aşamalardan geçilerek oluşturulmuştur:

- Testin amacının belirlenmesi
- Ölçülecek özelliğe en uygun madde türlerinin seçilmesi ve alanyazınına ve uzman görüşlerine dayalı olarak maddelerin yazılması (madde havuzunun oluşturulması)
- Test maddelerin ölçülecek özelliği ölçmedeki yeterliğine yönelik teknik denetimden geçirilmesi ve dil açısından anlaşılabilirliğinin incelenmesi
- Uzman görüşü alınarak test maddelerinin düzeltilmesi ve taslak formun oluşturulması
- Ön uygulamanın yapılması
- Ön uygulamadan elde edilen verilere dayalı olarak test istatistiklerinin hesaplanması, madde analizlerinin yapılması ve teste son şeklinin verilmesi

Bu aşamalar şöyle görselleştirilebilir:



Şekil 3.1. Ölçek geliştirmenin aşamaları

Araştırmada geliştirilen ölçekle ilgili ayrıntılı süreç şöyledir:

**1. Aşama:** Ölçeğin amacı belirlenip gerekli alan yazını araştırması yapılmıştır. *Bracken temel kavram ölçeği* ile *Boehm okulöncesi temel kavram testinin* erişime açık olan örnek görüntüleri incelenmiş, bu ölçeklerin genel yapısı örnek alınmıştır.

**2. Aşama:** Başarı testi için ölçülecek kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlar 11 alt boyut altında ele alınmıştır. Ölçekteki temel kavramlar şunlardır: RENK, HARF, SAYI, BOYUT, KARŞILAŞTIRMA, ŞEKİL, YÖN/KONUM, TOPLUMSAL/DUYGUSAL, MATERYAL/DOKU, NİCELİK, ZAMAN/SIRALAMA.

**3. Aşama:** Çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmacının da çalıştığı kurumda 8-12 yaş grubu Suriyeli öğrencilerden 103 gönüllü katılımcı belirlenmiştir.

**4. Aşama:** Araştırmada ölçülecek kavramlara ilişkin madde/soru havuzu oluşturulmuştur. 11 alt boyut altında 185 maddeye karar verilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken alanında uzman iki dilbilimci iki eğitimbilim uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda madde yazım tekniğine uygun olan düzeltmeler yapılmış ve ölçme aracına uygun olarak ifadelerde düzeltmeye gidilmiştir. Test maddelerinin ölçülecek özelliği ölçmede yeterliliğine yönelik kapsam ve görünüş geçerliliği değerlendirilmiştir.

**5. Aşama:** Uzman görüşleri alındıktan sonra test maddelerinin her biri düzeltilmiştir. Son değerlendirmelerle “İkidilli Suriyeli Çocuklar İçin Temel

Kavramlar Ölçeği” (Ek 1) ile ölçek kullanılırken doldurulacak “Kayıt Formu”nun (Ek 2) deneme biçimi oluşturulmuş; belirlenen birkaç öğrenci üzerinde denenmiştir.

**6. Aşama:** Taslak ölçek, belirlenen çalışma grubu üzerinde uygulanmıştır. Uygulamada şu adımlar takip edilmiştir:

- Okuldaki 8-12 yaş düzeyindeki ikidilli Suriyeli öğrenciler, sınıf öğretmenleri eşliğinde araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve gönüllü öğrenciler belirlenmiştir. Gönüllü öğrencilerin ebeveynleri bilgilendirilmiştir. Velilerden onam formu alınarak öğrenciler teste alınmıştır.

- Gönüllü öğrenciler birebir oturumlara alınmış; araştırmacı tarafından ölçek soruları çocuğa işitsel ve görsel olarak sorulmuş ve eş zamanlı olarak “kayıt formu” doldurulmuştur. Kayıt formunda çocukların her bir alt teste yaptıkları doğru ve yanlış yanıtlar yazılmıştır.

- Çocukların doğru yanıtları “1”, yanlış yanıtları “0” olarak puanlanmıştır.

- Oturumlar her bir öğrenci için 20-25 dakika aralığında sürmüştür.

- Ölçek dış uyaran olmayan (sadece masa, sandalye ve dolap olan) bir odada yapılmıştır ve bu oda genelde okulun rehberlik odası olarak kullanılmaktadır.

**7. Aşama:** Son olarak ölçeğin psikometrik özellikleri belirlenmiştir. Ölçekteki her madde madde güçlüğü ve ayırt ediciliği açısından değerlendirilmiş, bu çerçevede kimi maddeler çıkartılmıştır. Böylece ölçek son biçimine ulaşmıştır.

## 4. BULGULAR

### 4.1 Madde İstatistikleri

Ön uygulama çalışma grubuna uygulanan “İkidilli Suriyeli Çocuklar İçin Temel Kavramlar Ölçeği”i, RENK (10 madde), HARF (15 madde), SAYI (10 madde), KARŞILAŞTIRMA (10 madde), ŞEKİL (20 madde), YÖN/KONUM (20 madde), TOPLUMSAL/DUYGUSAL (20 madde), BOYUT (20 madde), MATERYAL/DOKU (20 madde), NİCELİK (20 madde) ve ZAMAN/SIRALAMA (20 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Belirtilen 11 alt boyut için toplamda 185 madde yazılmıştır. Ön uygulama grubundan edinilen veriler ile madde gücü ve madde ayırt edicilik değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Ölçeğe ilişkin madde istatistikleri

Boyutlar	Maddeler	n <sub>D</sub>	p	r <sub>Jx</sub>
RENK	Madde 2	88	0,854	0,310
	Madde 3	91	0,883	0,307
	Madde 5	81	0,786	0,321
	Madde 7	66	0,640	0,393
	Madde 9	83	0,805	0,321
	Madde 10	91	0,883	0,321
HARF	Madde 14	88	0,854	0,428*
	Madde 17	95	0,922	0,307
	Madde 19	95	0,922	0,302
	Madde 21	78	0,757	0,464*
	Madde 23	84	0,815	0,357
	Madde 25	53	0,514	0,357
SAYI	Madde 30	81	0,786	0,321
	Madde 33	83	0,805	0,428*
	Madde 34	89	0,864	0,321
	Madde 35	67	0,650	0,428*
KARŞILAŞTIRMA	Madde 38	91	0,883	0,393
	Madde 39	78	0,757	0,464*
	Madde 40	65	0,631	0,500*
	Madde 42	92	0,893	0,357
	Madde 43	78	0,757	0,321
	Madde 45	46	0,446	0,300
ŞEKİL	Madde 46	65	0,631	0,300
	Madde 47	83	0,806	0,321
	Madde 48	36	0,350	0,678*
	Madde 49	39	0,378	0,500*
	Madde 50	94	0,913	0,300

	Madde 51	69	0,670	0,536*
	Madde 52	53	0,515	0,429*
	Madde 53	47	0,456	0,328
	Madde 54	75	0,728	0,314
	Madde 55	70	0,680	0,321
	Madde 61	33	0,320	0,314
	Madde 62	65	0,631	0,393
	Madde 63	73	0,709	0,643*
	Madde 64	64	0,621	0,571*
	Madde 65	82	0,796	0,357
YÖN/KONUM	Madde 68	91	0,883	0,325
	Madde 69	92	0,893	0,309
	Madde 71	73	0,709	0,429*
	Madde 72	71	0,689	0,714*
	Madde 73	73	0,709	0,536*
	Madde 75	67	0,650	0,536*
	Madde 76	79	0,767	0,325
	Madde 79	65	0,631	0,321
	Madde 80	68	0,662	0,714*
	Madde 82	63	0,611	0,500*
	Madde 83	45	0,436	0,607*
	Madde 84	68	0,660	0,571*
	Madde 85	72	0,699	0,393
TOPLUMSAL/ DUYGUSAL	Madde 87	88	0,854	0,321
	Madde 88	84	0,816	0,309
	Madde 89	41	0,398	0,328
	Madde 91	88	0,854	0,300
	Madde 92	59	0,573	0,571*
	Madde 94	76	0,738	0,464*
	Madde 95	77	0,748	0,328
	Madde 97	89	0,864	0,325
	Madde 99	85	0,825	0,321
	Madde 103	54	0,524	0,312
	Madde 104	90	0,874	0,392
	Madde 105	47	0,456	0,428*
BOYUT	Madde 106	73	0,709	0,571*
	Madde 109	61	0,592	0,428*
	Madde 110	80	0,777	0,500*
	Madde 111	81	0,786	0,314
	Madde 113	58	0,563	0,325
	Madde 114	70	0,680	0,321
	Madde 117	58	0,563	0,425*
	Madde 119	27	0,262	0,536*
	Madde 124	70	0,680	0,321
	Madde 125	42	0,408	0,302
MATERYAL/ DOKU	Madde 126	85	0,825	0,357

	Madde 127	38	0,369	0,325
	Madde 128	45	0,437	0,321
	Madde 129	62	0,602	0,500*
	Madde 130	36	0,350	0,464*
	Madde 132	75	0,728	0,325
	Madde 133	55	0,534	0,321
	Madde 134	45	0,437	0,428*
	Madde 135	69	0,670	0,500*
	Madde 136	64	0,621	0,535*
	Madde 137	65	0,631	0,464*
	Madde 138	88	0,854	0,362
	Madde 139	41	0,398	0,325
	Madde 140	48	0,466	0,428*
	Madde 141	65	0,631	0,607*
	Madde 142	80	0,777	0,464*
	Madde 143	86	0,835	0,301
	Madde 144	65	0,631	0,500*
NİCELİK	Madde 149	88	0,854	0,328
	Madde 152	64	0,621	0,571*
	Madde 155	68	0,660	0,714*
	Madde 156	87	0,845	0,322
	Madde 157	86	0,835	0,392
	Madde 158	72	0,699	0,464*
	Madde 159	58	0,563	0,325
	Madde 160	73	0,709	0,607*
	Madde 163	69	0,670	0,535*
XI. ZAMAN/SIRALAMA	Madde 166	89	0,864	0,325
	Madde 167	80	0,777	0,392
	Madde 170	72	0,699	0,464*
	Madde 172	86	0,835	0,321
	Madde 173	65	0,631	0,714*
	Madde 175	86	0,835	0,321
	Madde 176	63	0,612	0,607*
	Madde 177	85	0,825	0,357
	Madde 178	42	0,408	0,750*
	Madde 179	51	0,495	0,535*
	Madde 180	87	0,845	0,342
	Madde 184	45	0,437	0,428*

\*rjx için 0,40 ölçütünü geçen maddeler

Tablo 4.1'deki bulgular incelendiğinde 185 madde, gerekli madde istatistikleri sonrasında 111 maddeye düşmüştür. Madde güçlükleri incelendiğinde 82 maddenin kolay ( $p > 0,60$ ), 22 maddenin orta ( $0,40 < p < 0,60$ ), 7 maddenin ise zor ( $p < 0,40$ ) olduğu görülür.

Bir maddenin konuyu bilen ile bilmeyeni ayırt etmesine yarayan *madde ayırt edicilik (madde geçerliği) indeksleri* ( $r_{jx}$ ) için 0,30-0,39 değer aralığı, yüksek ayırt ediciliği göstermekle birlikte minimum düzeltme ile teste alınabilecek maddeleri belirlemeye yardımcı olmaktadır.  $r_{jx}$  için 0,40 ve +1,00 arasında yer alan değerler ise mükemmel ayırt edicilik olduğuna kanıttır. Tablo 4.1 incelendiğinde ‘\*’ ile gösterilen maddelerin mükemmel ayırt edici maddeler olduğu anlaşılmaktadır. Madde ayırt ediciliği mükemmel olan 49 madde son (nihai) ölçeğe doğrudan alınmış olup geri kalan 62 madde ise uzman görüşü alınarak minimum düzeltme ile son ölçekte yerini almıştır.

Madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği istatistiklerinden elde edilen değerlere göre 185 maddelik taslak ölçek, 111 madde ile son biçimini ulaştırmıştır. Ölçeğin son biçiminde RENK ulamında 6, HARF ulamında 6, SAYI ulamında 4, KARŞILAŞTIRMA ulamında 6, ŞEKİL ulamında 15, YÖN/KONUM ulamında 13, TOPLUMSAL/DUYGUSAL ulamında 12, BOYUT ulamında 10, MATERYAL/DOKU ulamında 18, NİCELİK ulamında 9 ve ZAMAN/SIRALAMA ulamında 12 madde bulunmaktadır.

**Tablo 4.2.** Ölçeğe ilişkin güvenirlik değerleri

Güvenirlik Belirleme Yöntemleri	Güvenirlik Katsayıları
KR-20	0,912
Cronbach alfa	0,939

111 maddeden oluşan bu başarı testinde maddelere doğru yanıt 1, yanlış ya da boş yanıt için 0 kodu verilmiştir. Çünkü hazırlanmış başarı testinde farklı madde güçlükleri (zor, orta güçlükte, kolay) içeren maddeler bulunmaktadır. Bu nedenle madde tutarlılığına dayalı yöntemlerden öncelikle KR-20 yöntemi kullanılmıştır. KR-20 sonuçları (0,912) incelendiğinde ölçme aracının yüksek güvenirlikte olduğu bulunmuştur. Yani ölçme aracı, az hata barındırmaktadır.

Başarı testleri eğer kendi içinde alt boyutları barındırıyorsa Cronbach alfa katsayısı ile de güvenirlik hesaplanabilir. Cronbach alfa katsayısı, özellikle yanıtları derecelendirme ölçeğinden elde edilen durumlarda sıklıkla kullanılır ve maddelere ilişkin puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığını ölçer (Büyüköztürk ve diğ., 2014, s.111). Bu ölçek için hesaplanan Cronbach alfa değeri 0,939 olarak bulunmuştur. Bu sonuç KR-20 sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Elde edilen

güvenirlilik katsayısına göre ölçme aracının az hata içerip, yüksek güvenirlilikte olduğu söylenebilir.

#### 4.2 Başarının Değerlendirilmesi

“İkidilli Suriyeli Çocuklar için Temel Kavramlar Ölçeği” adlı başarı testinden alınan puanlar üzerinden küme sayısı “üç” olacak şekilde kümeleme analizi yapılmıştır. Grupların ortalamalarına göre düşük, orta ve yüksek olarak isimlendirilmiştir. Tablo 4.3’te başarı düzeyleri ve puan aralıkları belirtilmiştir.

**Tablo 4.3.** Başarı düzeyleri ve puan aralıkları

Başarı Düzeyleri	Puan Aralıkları
Düşük	35-66
Orta	67-86
Yüksek	87-111

Tablo 4.3 incelendiğinde, bu başarı testinden 35-66 puan aralığında bir puan alan öğrencinin kavram gelişim düzeyinin düşük, 67-86 arasında puan alan öğrencinin kavram gelişim düzeyinin orta, 87-111 arasında puan alan bir öğrencinin ise kavram gelişim düzeyinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Toplam puan için oluşturulan grupların betimsel istatistikleri Tablo 4.4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** Başarı düzeylerin incelenmesi

	F	%	X	Ss	Minimum	Maximum
Düşük	33	32	55,15	8,30	35	66
Orta	39	38	76,92	5,05	67	86
Yüksek	31	30	96,29	5,48	88	111

Tablo incelendiğinde “İkidilli Suriyeli Çocuklar için Temel Kavramlar Ölçeği” başarı testinden alınan en yüksek puanın 111 en düşük puanın 35 olduğu görülmektedir. Katılımcıların %30’u bu testte yüksek başarı düzeyine sahip iken, %38’i orta düzey başarıya ve %32’si ise düşük başarı düzeyine sahiptir. Katılımcıların belirtilen üç düzeye yönelik başarı dağılımları birbirlerine yakın olsa da orta düzeyde başarı gösteren öğrenciler çoğunluktadır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ikidilli Suriyeli çocukların temel kavram gelişimlerini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin, alanyazını taraması ve uzman görüşleri ile yapı ve kapsam geçerliliği sağlanmış, madde geçerliği istatistikleri ile madde gücü ve ayırt ediciliği belirlenmiş, KR-20 ve Cronbach alfa istatistikleri ile de güvenilirlik değerleri elde edilmiştir. Başarı aralıkları ise kümeleme analizi ile sağlanmıştır. Ölçeğin amacına uygun olarak 8-12 yaş grubu ikidilli Suriyeli çocukların temel kavram gelişimlerini belirlemeye yönelik kullanılabileceği görülmüştür. Bu kapsamda geçici koruma altındaki çocukların okula ve toplumsal yaşama uyumlanma sürecinde bu aracın geçerli ve güvenilir sonuçlar sunacağı öngörülmektedir.

Alanyazınındaki araştırmalara bakıldığında erken yaşta anadili gelişimi kapsamında geçerli ve güvenilir ölçekler geliştirildiği ya da geliştirilen ölçekleri uyarlama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bütün-Ayhan ve Aral (2007) BTKÖ-G'yi altı yaş çocukları için uyarlamışlar, BTKÖ-G'nin altı yaş çocuklarının kavram gelişimlerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya çıkarmışlardır. Ergül (2007), Boehm-3'ün 36-47 aylık çocuklar için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Üstünel-Uğurtay (2007), BBCS-R'yi uyarlamıştır. Ergül ve Dinçer (2009) Boehm-3'ün Türkçe biçiminin 48-71 ay arasındaki çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Yoleri (2010) okulöncesi dönem çocukları (3-6 yaş) için BTKÖ-G'nin Türkçeye uyarlanmasını yapmıştır. Bu tez, ele alınan temel kavramlar çerçevesinde, söz konusu çalışmalarla koşutluk göstermektedir. Ancak hedef kitlesinin ikidilli Suriyeli çocuklar olması ve yaş aralığının daha ileri bir yaş grubunu kapsamaması bakımından bu tez değişiklik sergilemektedir.

Bu çalışmada ölçek geliştirmek amaçlanmıştır, ancak bu ölçekle elde edilen veriler farklı değişkenliklerle ilişkilendirilmemiştir. Başka bir çalışmada Suriyeli çocukların temel kavram gelişimleri farklı değişkenliklerle birlikte incelenebilir. Ayrıca ölçek daha alt yaş gruplarına (örneğin 3-6 ve 6-8 yaş grupları) uygulanıp bu çocuklar için geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilip edilemeyeceği belirlenebilir. Diğer yandan araştırma yalnızca belirli ildeki belirli bir bölgeyle sınırlandırılmıştır. Yapılacak olan sonraki araştırmalar daha kapsamlı katılım ve yaş gruplarına yönelik gerçekleştirilebilir.

Sonuç olarak ister GEM çatısı altında olsun ister başka eğitim kurumlarında olsun ikidilli Suriyeli öğrencilerin sınıf düzeylerini belirlemek için özellikle eğitim-öğretim yılı başında “temel kavram gelişim ölçek”lerinin uygulanması önerilmektedir.



## 6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Acer, D. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), ss.421-429, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ağca, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, N. ve İşci, C. (2015). İki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3/1, 303-318.
- Akman, B. (1995). *Anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişimlerinde, kavram eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 244-248.
- Akman B. ve Üstün E. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24,137-141.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ateşal, Z. (2017). İki dilliliğin sebepleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 43-52.
- Avşalak, K. (2008). *Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, Ö. ve Çıkrıkçı, S. (2013). Türkiye'nin gereksinimi: İkidilli eğitim. *Bilimsol*, 28 Şubat 2013, 13-15.
- Baker, C. (2004). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bakırlı, Ö.C. (2008). İki dillilikte beyin ve zekâ. *Dil dergisi*. 140, 32-42.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye*, 24 (100), 346-352.
- Boehm, A. E. (2001). *Boehm preschool examine's manual*. The Psychological Corporation, U.S.A: Harcourt Assesment Company
- Boehm, A. N. (2004). Assessment of basic relational concepts. in Bracken, B.A (Ed.) *The psychoeducational of preschool children* (pp.186-203). London: Erlbaum Associates Publishers.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: Kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169(2), 5-23.
- Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, G. L. (2017). Kavramsallaştırma üzerine veritabanlı bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14 (1). 87-127.
- Bracken, B. A., Sabers, D., & Insko, W. (1987). Performance of black and white children on the Bracken basic concept scale. *Psychology In The School*, 24(1), 22-27.

- Bracken, B.A. (1984, 1998). *Bracken basic concept scale-revised*. San antonio: The psychological corporation, Harcourt Brace and Company.
- Bracken, B.& Shaughnessy, M. F. (2003). An interview with Bruce Bracken about the measurement of basic concept in children. *North American Journal of Pshychology*, 5(3), 351-364.
- Bracken, B. (2008). *Technical report Bracken basic concept scale-revised*. <https://www.pearsonclinical.ca/content/dam/school/global/clinical/canada/programs/Psychology/bbcs-r-technical-report.pdf> (son erişim tarihi: 04.05.2021).
- Bütün-Ayhan, A. ve Aral, N. (2007). Bracken temel kavram ölçeği-gözden geçirilmiş formunun altı yaş çocukları için uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 42-51.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Canbulat, M. (2016). *Güncel tartışmalar bağlamında çok dillilik: Toplum dilbilimsel yaklaşım*. E. Esen (Ed.). Bir çocuk- iki dil Berlin örneğinde Türk-Alman okul öncesi eğitim koşulları ve fırsatlar (ss. 151-166). Ankara.
- Cengiz, K. A. (2006). *Dil-kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Cengiz, K. ve Türk, H. (2009). Hatay'da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 190-208.
- Croft, W. & Cruse, A. D. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-71 aylık çocuklara temel kavramların kazandırılmasında kavram eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 87-102.
- Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 69-76.
- Çengelci, N. B. (1996), *Gelişimsel olarak kavram ve kategori yapılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çıkrıkçı, S. S. (2010). İkidilli ve tekdilli öğrencilerin özetleme stratejileri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 50(1), 145-162.
- Demir, N. (2007). *Okul öncesi öğrencilerine renk kavramının kazandırılmasında bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doyé, P. (2016). *İki Dilli Kreşler için Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Yeni Bir Eğitim Programı*. E. Esen (Ed.). Bir çocuk-iki dil Berlin örneğinde Türk-Alman okul öncesi eğitim koşulları ve fırsatlar (ss. 371-385). Ankara.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi* (2.Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dündar, H. ve Aksoy, N. (2010). Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Akademik Bakış*, 21.
- Egelioğlu, F.V. (1996). Kavram öğretme. *Yaşadıkça Eğitim*, 40, 20-24.

- Erdoğan, S. Ç. ve Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim*, 28 (130), 32-40.
- Ergül, A. (2007). *Boehm okul öncesi temel kavramlar testi 3'ün 36-47 aylık çocuklar için Türkçeye uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, A. ve Dinçer, Ç. (2009). *Boehm okul öncesi temel kavramlar testi-3'ün 48-71 aylık çocuklar için Türkçe formunun psikometrik özellikleri*. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ekim, Ankara.
- Esen, E. ve Taheri, A. (2016). *İki dilli okul öncesi eğitim hakkında bilimsel tartışmalar ve uygulamalar-Berlin'de Türk kökenli göçmen çocuklar ve gençler örneğinde bir giriş*. E. Esen (Ed.) Bir çocuk-iki dil Berlin örneğinde Türk-Alman okul öncesi eğitim koşulları ve fırsatlar (ss. 39-127). Ankara.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)* (3.Baskı). Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2020). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*.  
[https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_01/27110237\\_OCAK\\_2020internet\\_BulteniSunu.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf) (Son Erişim Tarihi: 25.05.2020)
- Haznedar, B. (2018). *Avrupa'da farklı dilleri konuşanlar: Yetişkin yaştaki göçmenlere dil öğretimi ve göçmenlerle çalışan öğretmenlerin eğitimi*. EU-Speak, Birleşik Krallık-Newcastle Üniversitesi.
- İleri, E. (2008). İki dilli ortamda dil edinimi ve şans eşitliği. *Die Gaste*, 3.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A.S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C: CI, 717, 222-228.
- Karadüz, E. (2006). Anlam ve kavram ilişkisi, erişim <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1020000076/1020000070.pdf?>
- Karataş-Coşkun, M. (2011). *Kavram öğretimi* (1.Baskı). Adana- Karahan Kitapevi.
- Kılıç, F. (2007). Kavramların Öğretiminde kavramın içerik öğelerinin açıklanmasının akademik başarıya etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 145-161.
- Kızıltaş, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.
- Klausmeier, H. J. (1990). Conceptualizing. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 93-138). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Klausmeier, H.J. & Harris, C.W. (1966). *Analyses of concept learning*. Newyork and London: Academic Press.
- Kocaman, A. (1998). Çözüm nitelikli dil öğretimi. Kilimci, A. (Ed.) *Anadilinde çocuk olmak yabancı dilde eğitim* (ss.37-39). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Korkmaz, B. (2020). *Dil ve beyin çocuklarda dil ve beyin bozuklukları* (Cilt I). İstanbul: Akademik Bilimsel Araştırmalar Yayınevi.

- Köksal, M.S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.
- Kula, O. B. (1998). Kişilik ve dil. Kilimci, A. (Ed.) *Anadilinde çocuk olmak yabancı dilde eğitim* (s.63-64), İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14).
- Maviş, İ. (2019). Çocukta anlambilgi gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi*. (129-148). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Yabancılarla yönelik eğitim öğretim hizmetleri. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> . (Son Erişim Tarihi: 25.05.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *0-72 ay sosyal ve duygusal gelişim*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Çocuk eğitimi ve gelişimi. okul öncesi eğitim programı*. [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf) (Son Erişim Tarihi: 23.11.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). *Geçici koruma altındaki Suriyeliler üzerine araştırma ve raporlar*. [https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171217\\_ArastYrma\\_ve\\_raporlar.pdf](https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171217_ArastYrma_ve_raporlar.pdf) (Son Erişim Tarihi: 25.05.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi*. erişim <https://piktes.gov.tr/>  
[https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171217\\_ArastYrma\\_ve\\_raporlar.pdf](https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171217_ArastYrma_ve_raporlar.pdf)
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press
- Özbay, M. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri I* (2.Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özlem, D. (1999). *Mantık*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Özyürek, M. (1983). Kavram öğretme ve öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 347-366.
- Rolffs, S. (2009). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*, 5, Ocak- Şubat, 05.03.2015.
- Safran, M. ve Şimşek A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*. Volume 2/6. Kış.
- Sağıroğlu, A.Z. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireyler*. MEB özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel hizmetleri kılavuz kitabı. 39-62. Eylül- Ankara.
- Seferoğlu, G. (1999). Prototip kuramı çerçevesinde bir araştırma. *Dilbilim Araştırmaları*, 79-88.
- Senemoğlu, N. (1999). *Öğrenme ürünleri ve öğretimi*. erişim <https://www.nuraysenemoglu.com/?Syf=5&Id=111386>
- Söylemez-Çoban, E. T. (2016). *İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sucuoğlu, B., Büyüköztürk, Ş. ve Ünsal, P. (2008). Türk çocuklarının temel ilişkisel kavram bilgilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergi*, 7 (1), 203- 217.

- Şahin, S., Karaaslan, T., Çoban, Ş.K., Ercan, H. (2016). *Etkinliklerle kavram öğretimi* (5.Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Thema Larousse (1993). Çokdillilik. *Diller*. Cilt 2, s.534-53.
- Uyar, G. (2012). İki dillilik (Bilingualism). *Dilim: Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu-ADİT Dergisi*, 9, 21-24.
- Uyanık-Balat, G. (2003). *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. (1996). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Setma.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2011). 1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarındaki kavramların karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 142-154.
- Üstünel-Uğurtay, A. (2007). *Bracken temel kavram ölçeği gözden geçirilmiş formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vuran, S. ve Çelik, S. (2012). *Örneklerle kavram öğretimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-76.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yılmaz, M.Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yolcu, S. (2010). *Bracken temel kavram gelişimi ölçeği ifade edici Türkçe formunun oluşturulması ve temel kavramlarla kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

## 7. EKLER

EK 1. İkidilli Suriyeli Çocuklar İçin Türkçe Temel Kavramlar Ölçeği (ön uygulama)

### **I.RENK**

**Soru 1: Hangisi kırmızı? †**



**Soru 2: Hangisi yeşil?**

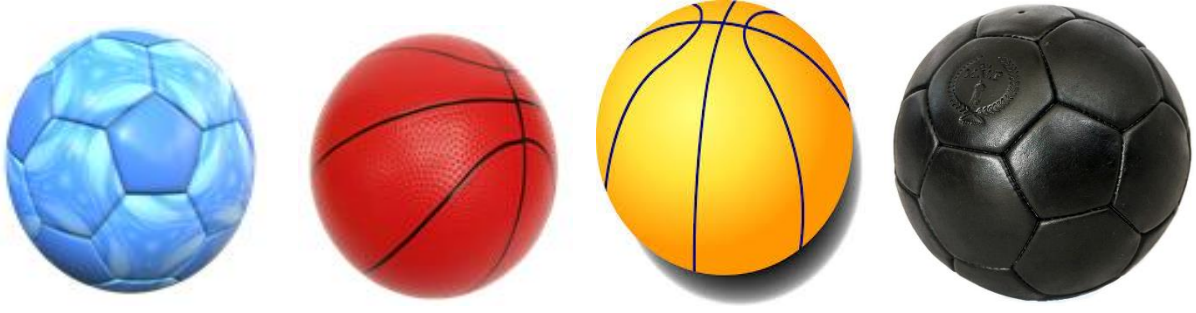


**Soru 3: Hangisi mavi?**



† Madde ayırt ediciliği değerine (r<sub>jx</sub>) göre ölçekten çıkarılan maddeler kırmızı ile işaretlenmiştir.

**Soru 4: Hangisi sarı?**



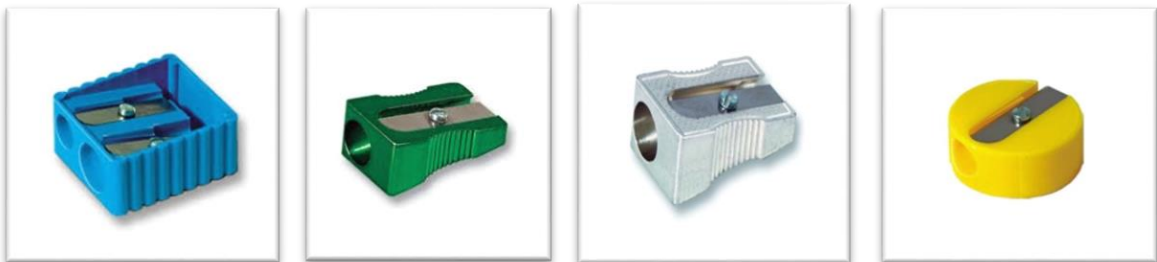
**Soru 5: Hangisi mor?**



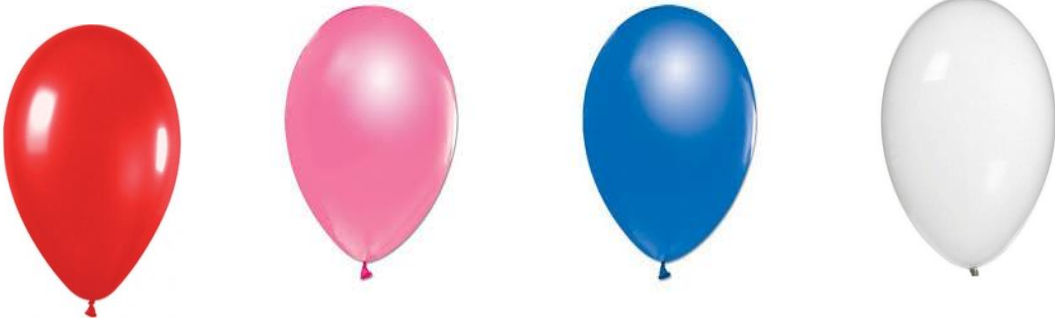
**Soru 6: Hangisi siyah?**



**Soru 7: Hangisi gri?**



**Soru 8: Hangisi pembe?**



**Soru 9: Hangisi kahverengi?**



**Soru 10: Hangisi turuncu?**



## II. HARF TANIMA

Soru 11: Hangisi A harfi?

Y A S K

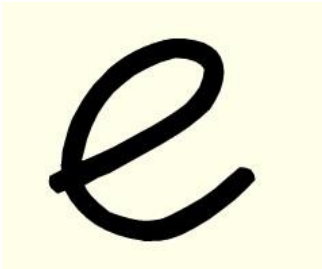



Soru 12: Hangisi D harfi?

F R D Ş

Soru 13: Hangisi E harfi?

E O T C

Soru 14: Hangisi i harfi?

**Soru 15: Hangisi b harfi?**

**b y h r**

**Soru 16: Hangisi Ğ harfi?**

**V Ğ U H**

**Soru 17: Hangisi Y harfi?**

**Y Ş t k**

**Soru 18: Hangisi N harfi?**

P N M Z

**Soru 19: Hangisi t harfi?**

t ğ f m

**Soru 20: Hangisi Ç harfi?**

P B Ö Ç

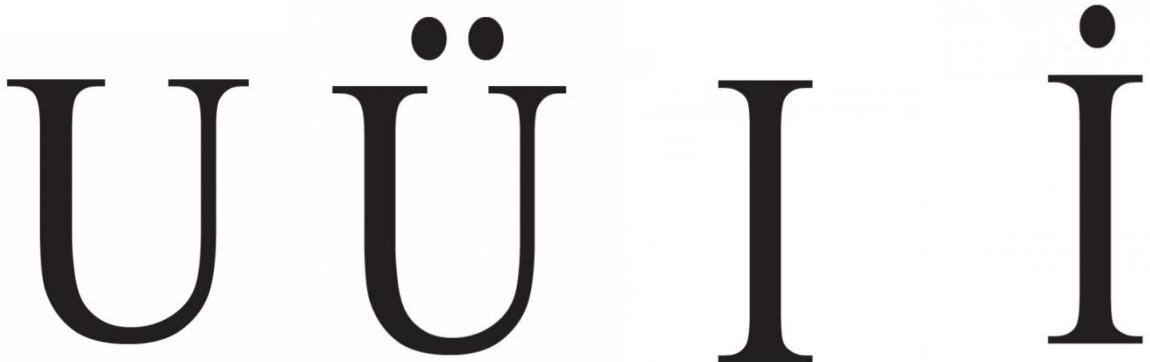
Soru 21: Hangisi d harfi?



Soru 22: Hangisi C harfi?



Soru 23: Hangisi ı harfi?



**Soru 24: Hangisi M harfi?**

P N R M

**Soru 25: Hangisi ü harfi?**

ö Ö u ü

## II. SAYILAR/ SAYMA

Soru 26: Hangisi sıfır?

9 0 7 5

Soru 27: Hangisi üç?

1 2 4 3

Soru 28: Hangisinde dört kedi var?





**Soru 29: Hangi fotoğrafta beş öğrenci var?**



**Soru 30: Hangi ailede yedi kişi var?**



**Soru 31: Hangisinde sekiz kuş var?**



**Soru 32: Hangi fotoğrafta on tane araba var?**



Soru 33: Hangisi otuz bir?

13	17
31	37

Soru 34: Hangisi altı yüz?

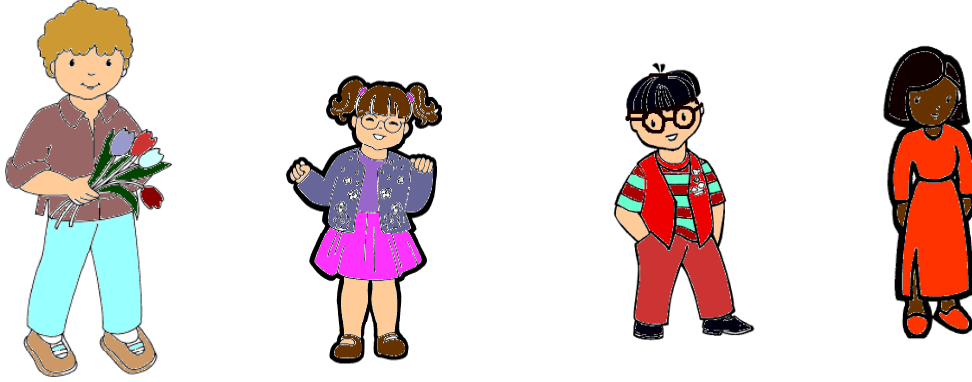
**400** | **600** | **700** | **800**

Soru 35: En büyük sayı hangisi?

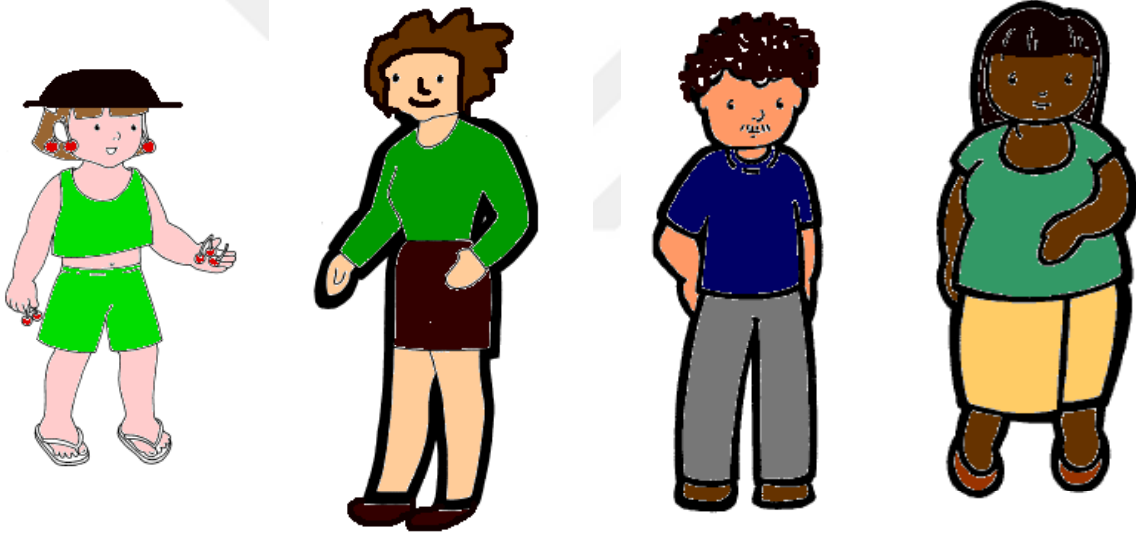
**3500** **3860** **5300** **6200**

## IV. KARŞILAŞTIRMA

Soru 36: Hangisi büyük?



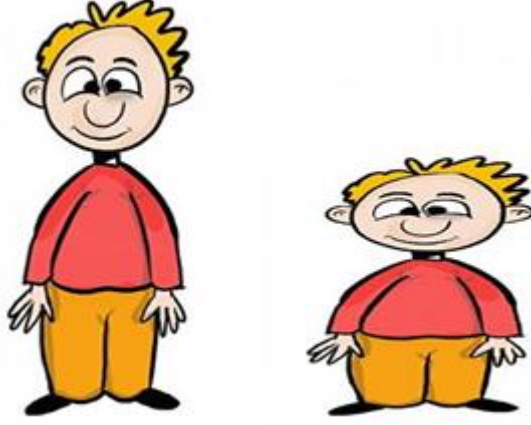
Soru 37: Hangisi daha küçük?



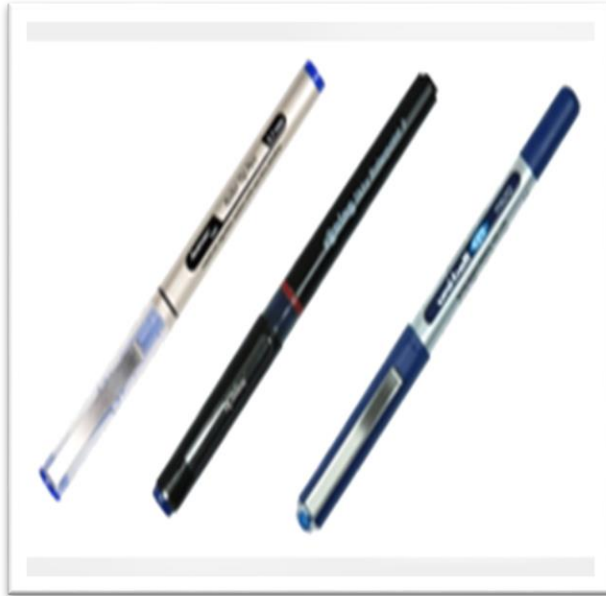
Soru 38: Hangi şapkalar aynı?



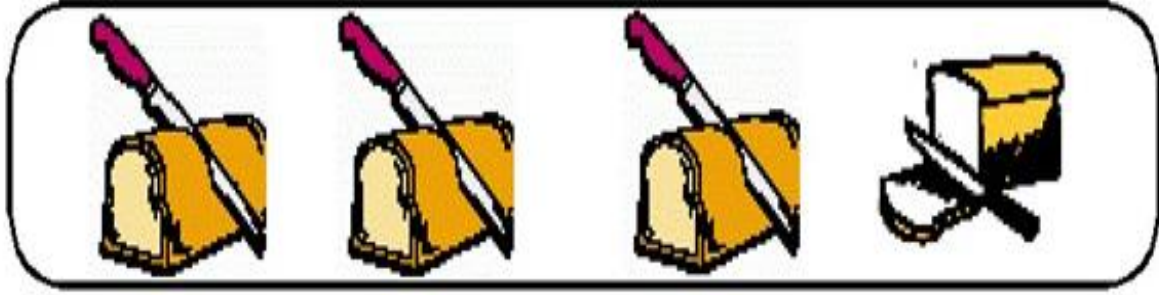
Soru 39: Hangisi daha uzun?



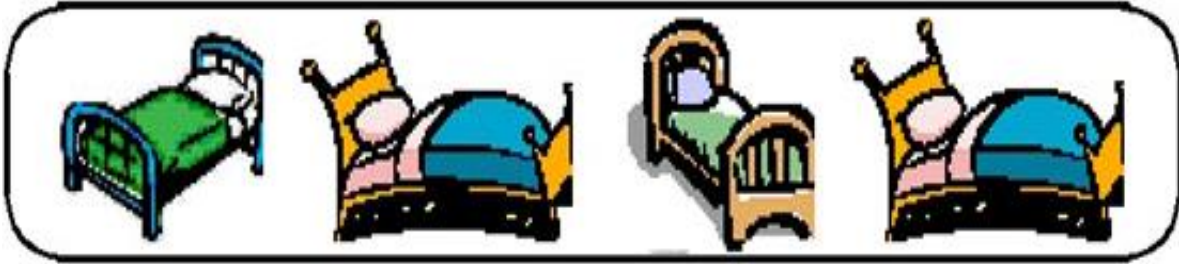
Soru 40: Hangi fotoğrafta kalemler aynı değil?



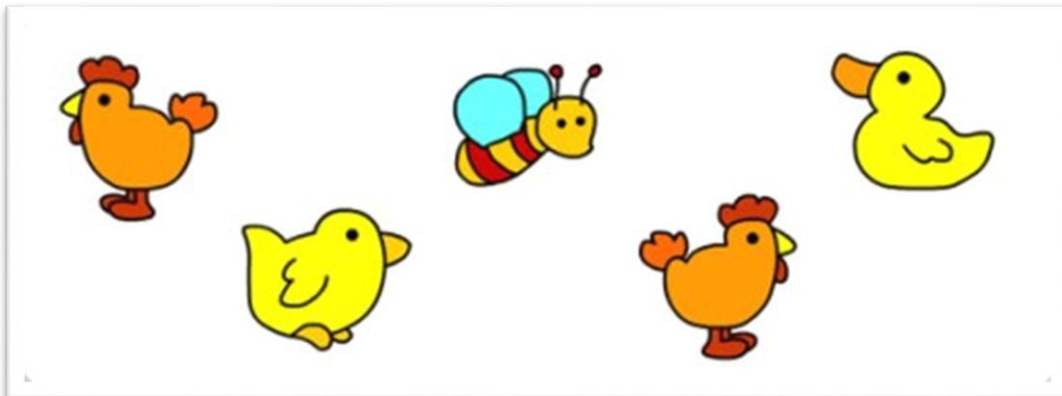
Soru 41: Hangisi farklı?



Soru 42: Hangi ikisi aynı?



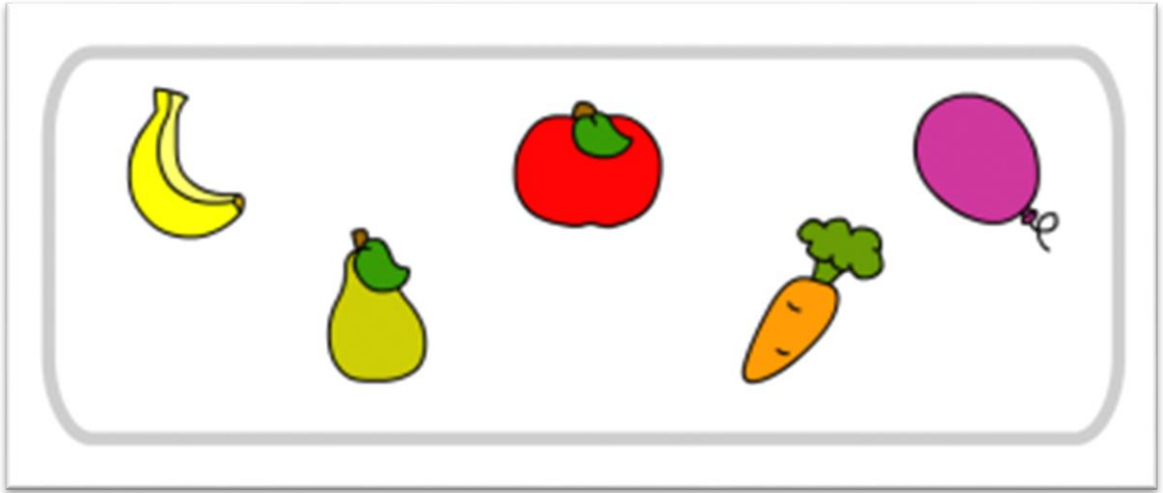
Soru 43: Hangisi diğerlerinden farklı?



Soru 44: Hangisi kitap dışında bir şey okuyor?

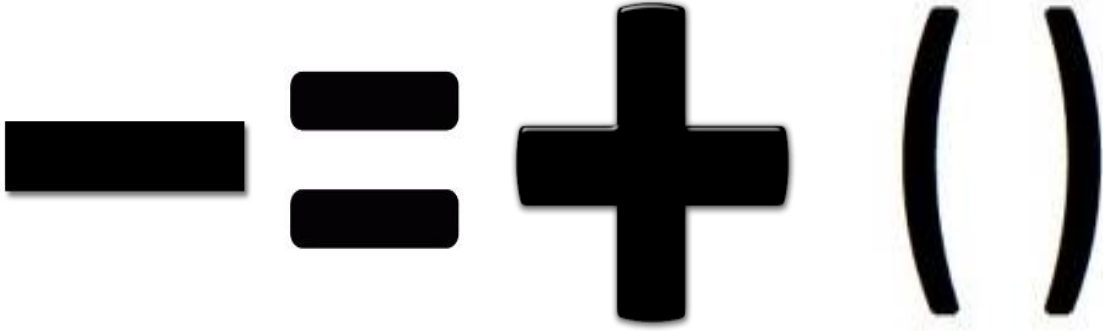


Soru 45: Hangisi diğerlerinden farklı?

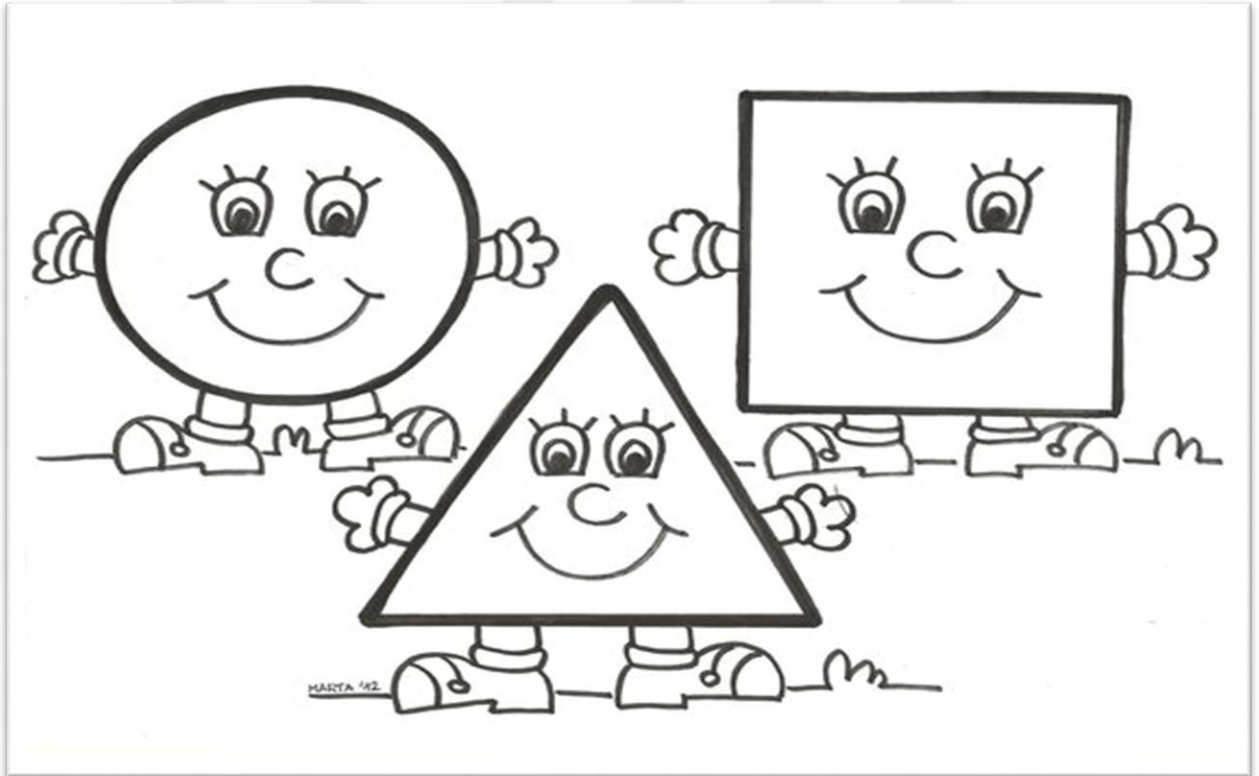


## V. ŞEKİL

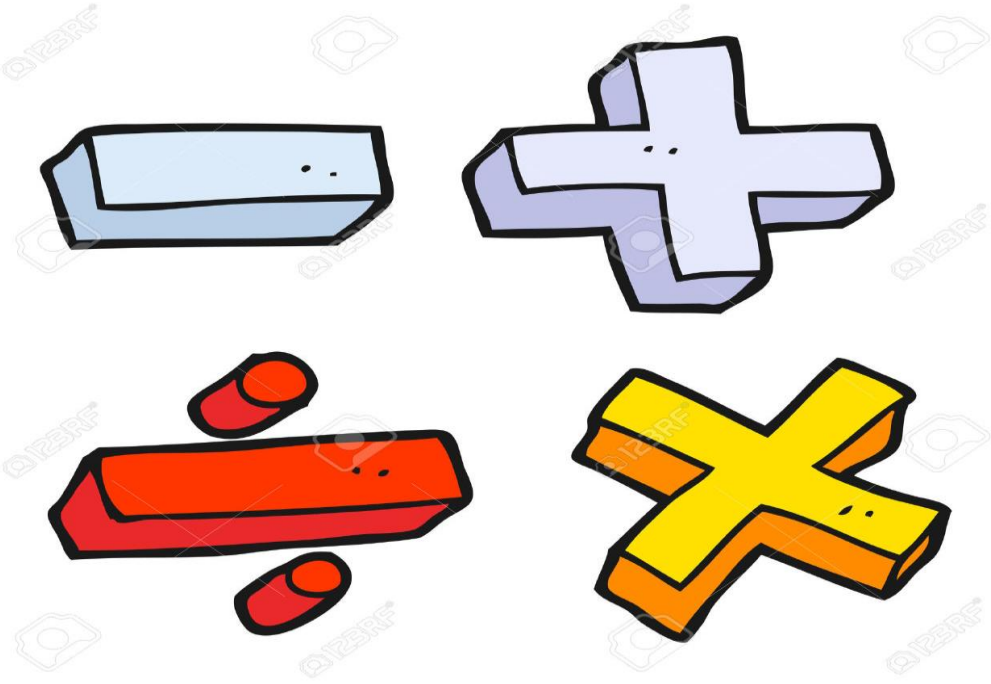
Soru 46: Hangisi artı işareti?



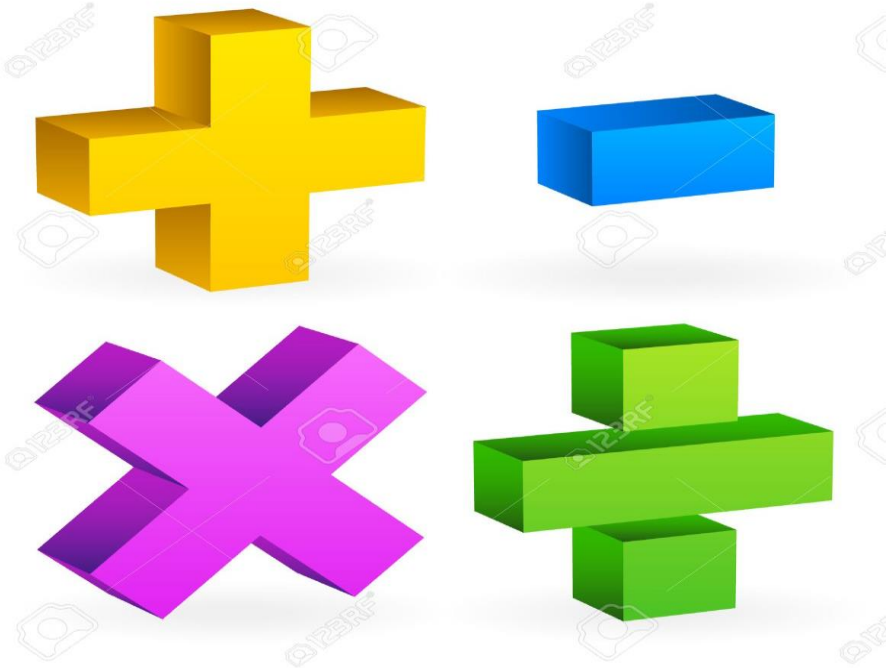
Soru 47: Hangisi üçgen?



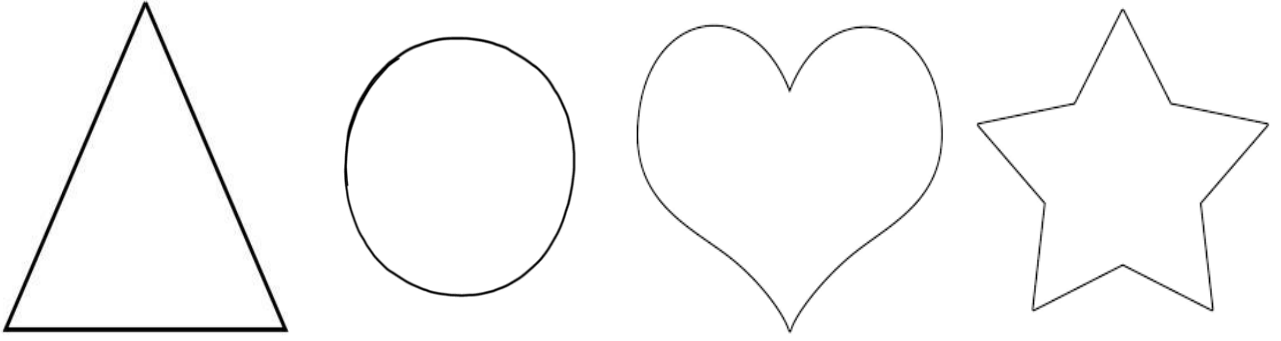
Soru 48: Hangisi eksi işareti?



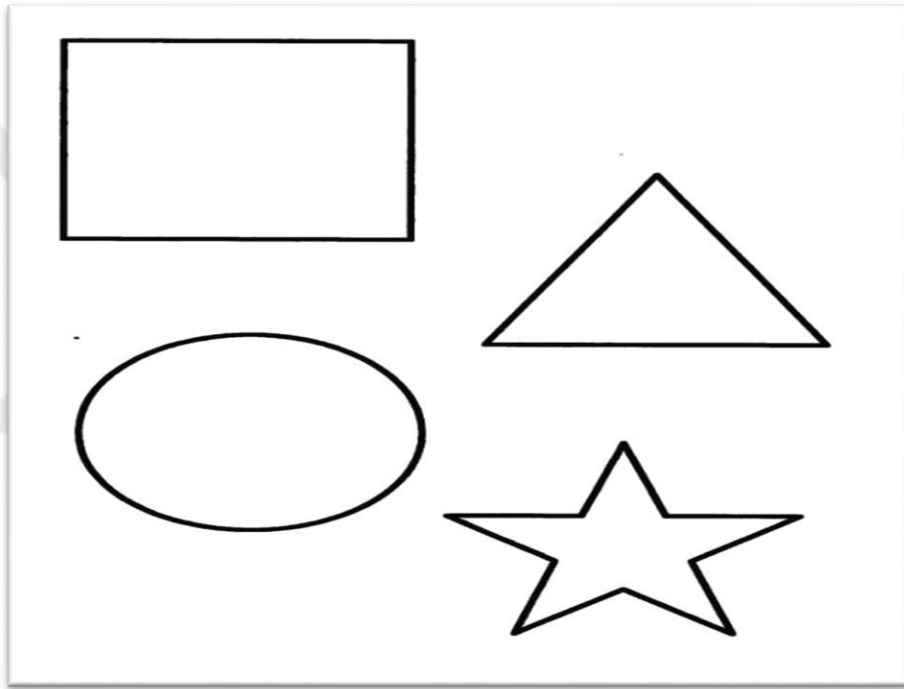
Soru 49: Hangisi çarpı işareti?



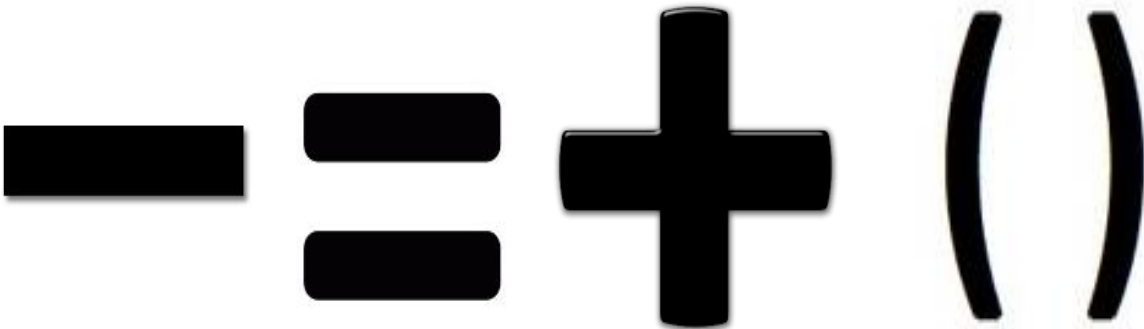
**Soru 50: Hangisi kalp şeklinde?**



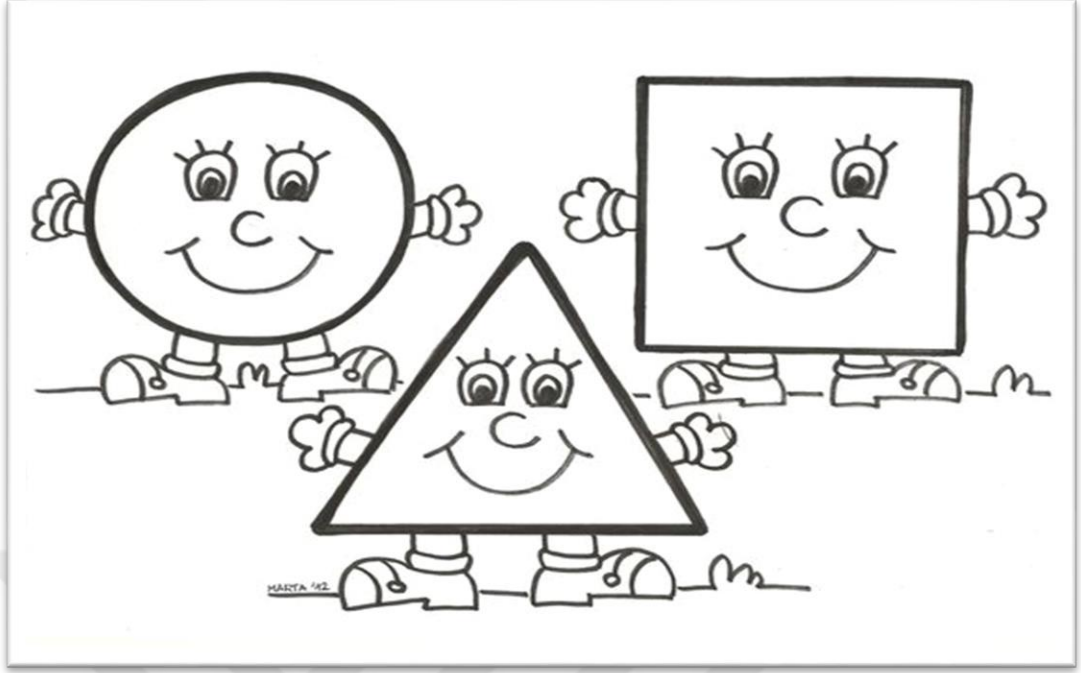
**Soru 51: Hangisi dikdörtgen?**



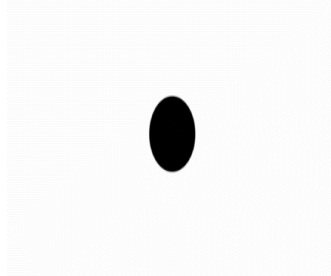
**Soru 52: Hangisi eşit anlamına gelen işaret?**



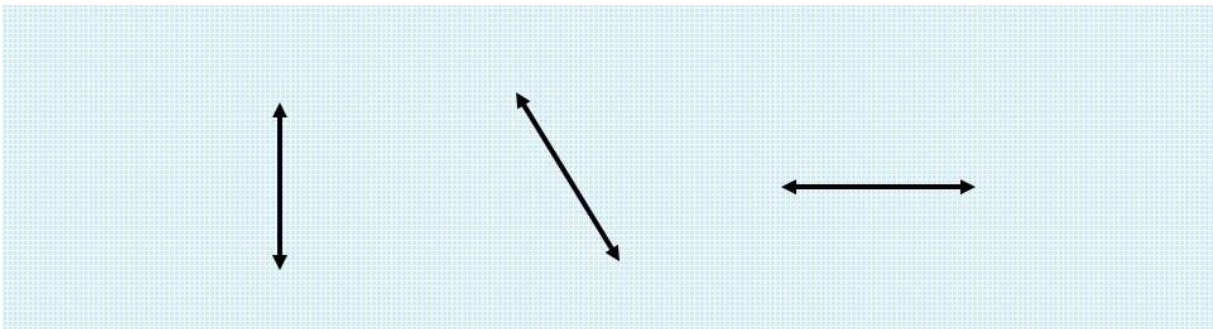
Soru 53: Hangisi kare?



Soru 54: Hangisi soru işareti?



Soru 55: Hangisi yatay çizgi?



Soru 56: Hangi kalem dikey duruyor?



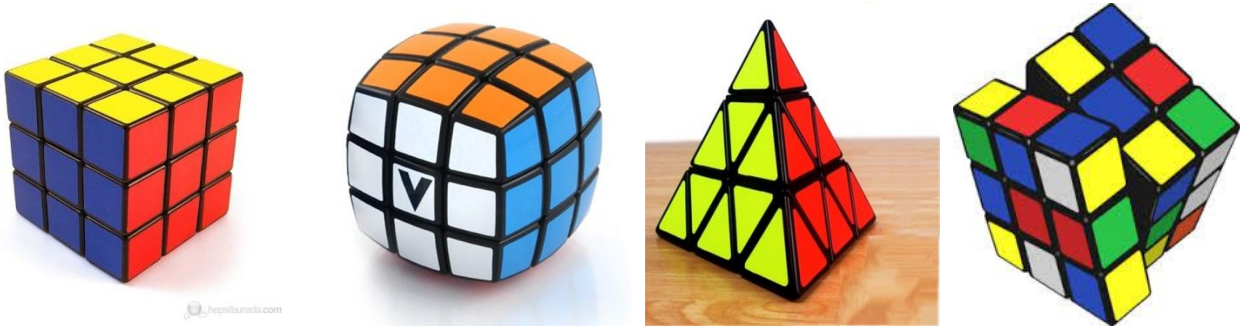
Soru 57: Hangisi ünlem işareti?



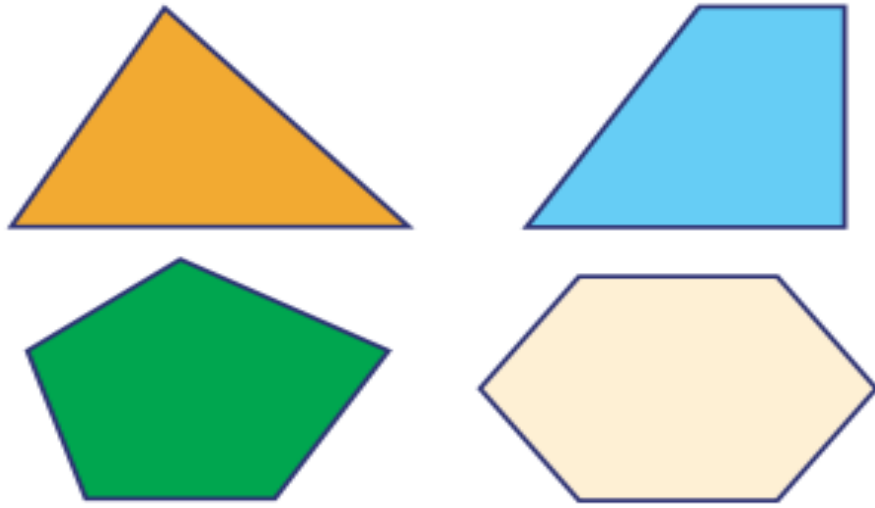
Soru 58: Hangi oyuncak, daire şeklinde?



Soru 59: Hangisi piramit şeklinde?



**Soru 60: Hangisi beşgen?**



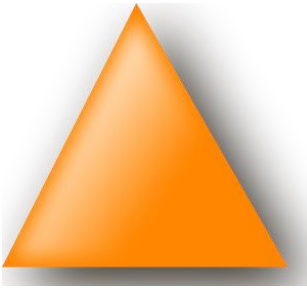
**Soru 61: Hangisi noktalı virgül işareti?**



**Soru 62: Hangi eşyada dikdörtgen şekli var?**



Soru 63: Hangi resimde yıldız var?



Soru 64: Hangisi eğri?

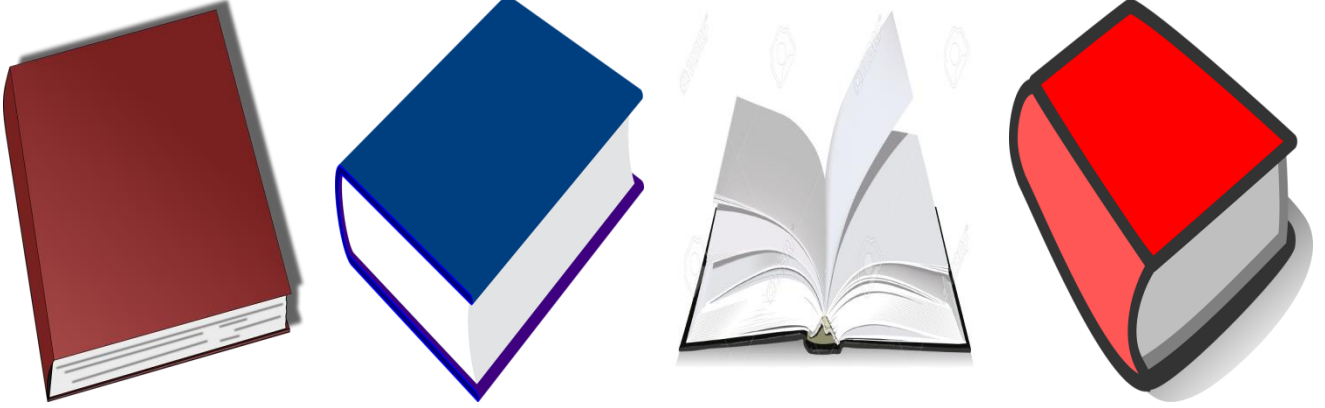


Soru 65: Hangi kalem düz?



## VI. YÖN/KONUM

Soru 66: Hangi kitap açık?



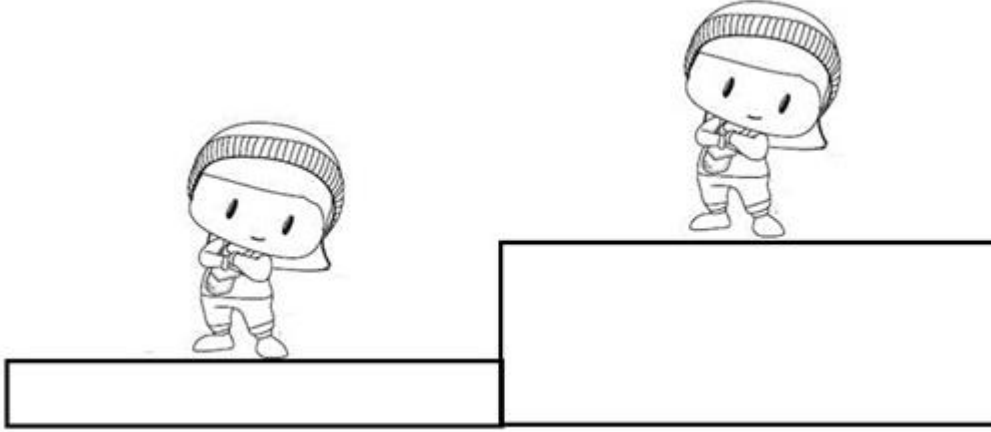
Soru 67: Hangi kapı kapalı?



Soru 68: Aşağıda olanı göster



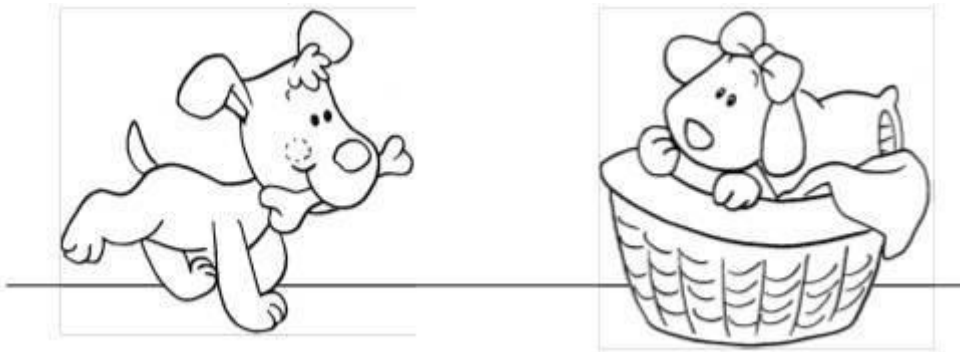
Soru 69: Yukarıda olanı göster



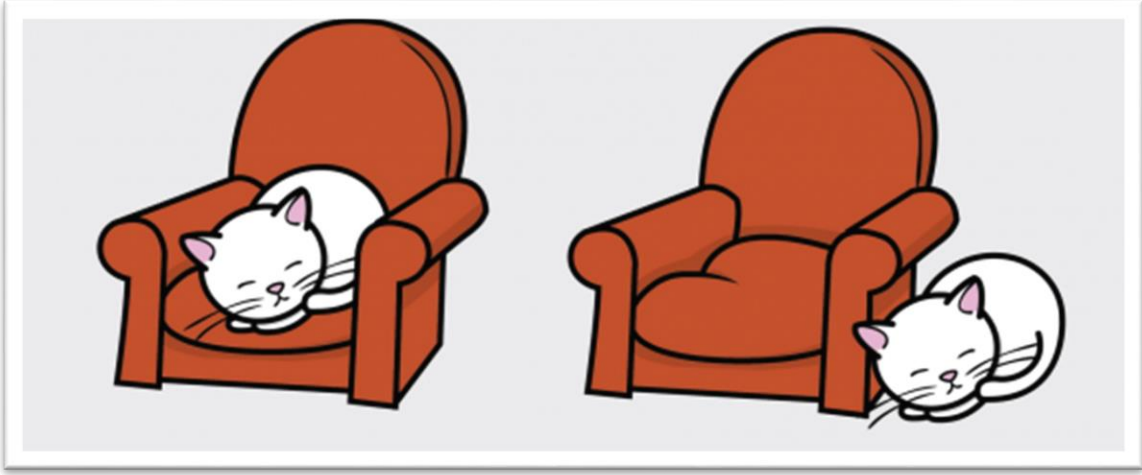
Soru 70: Hangi çocukta defter yok?



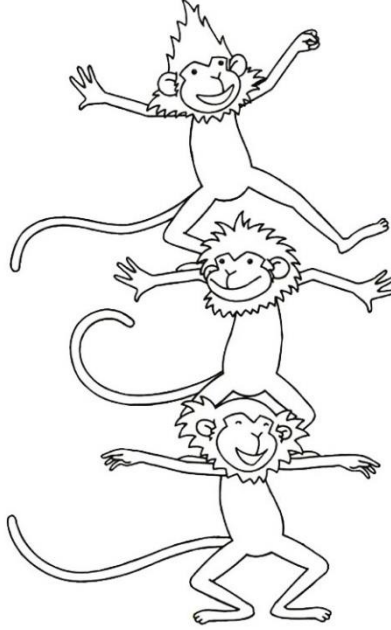
Soru 71: Hangi köpek sepetin içinde?



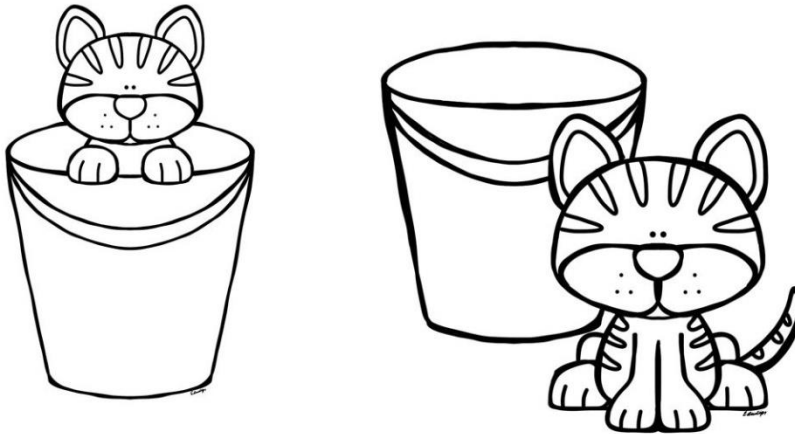
Soru 72: Hangi kedi koltuğun yanında?



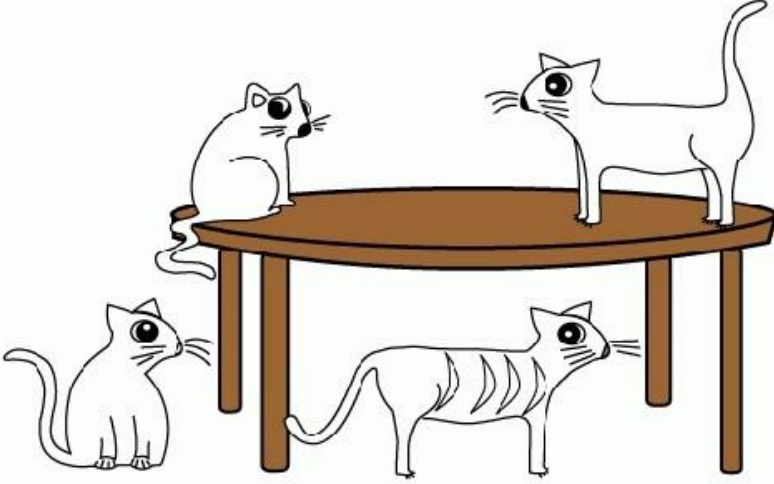
Soru 73: Hangisi en üstte?



Soru 74: Hangi kedi kovannın dışında?



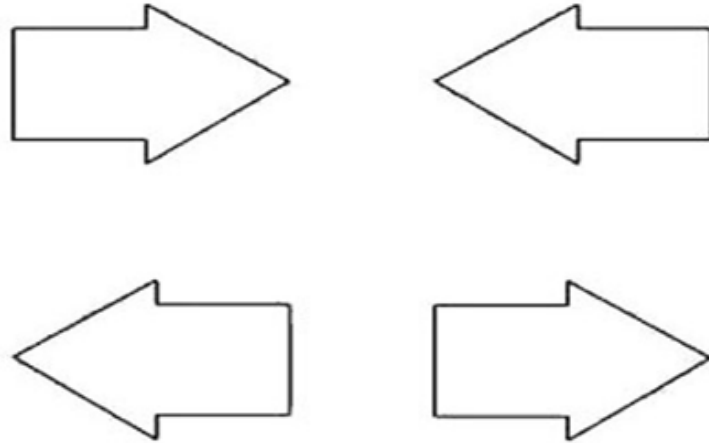
**Soru 75: Hangisi masanın altında?**



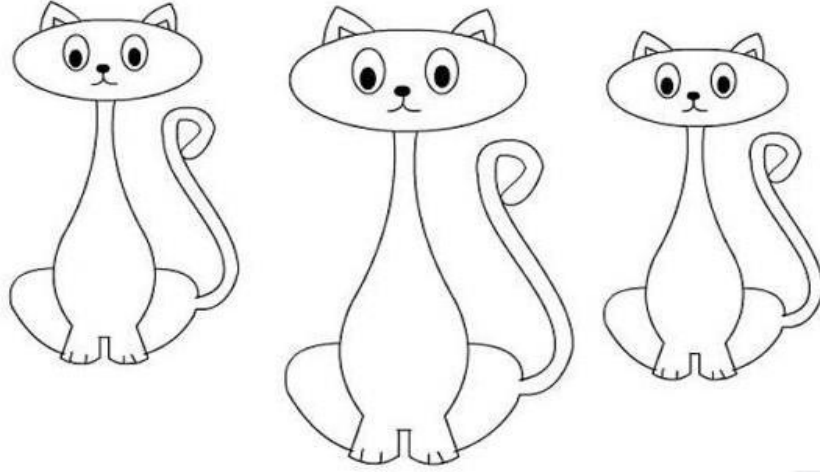
**Soru 76: En yüksekte olanı göster**



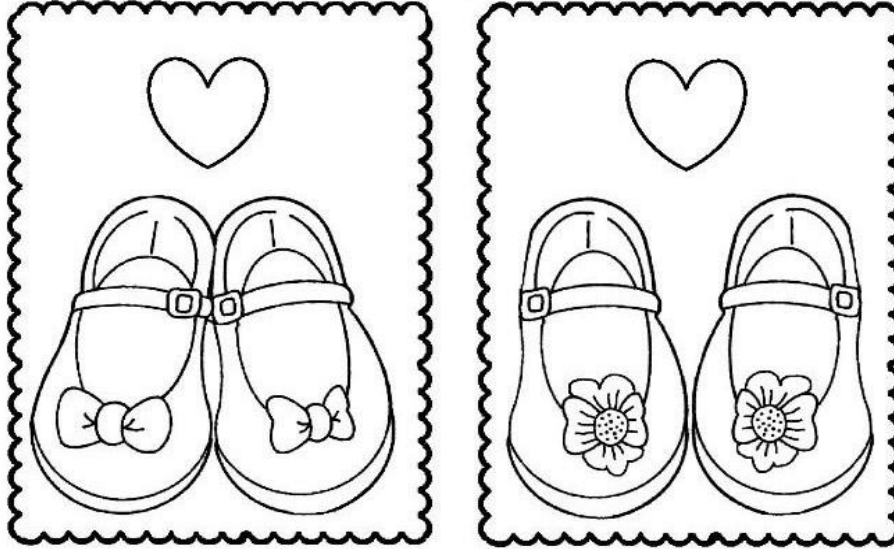
**Soru 77: Sana göre sol tarafa bakan okları göster.**



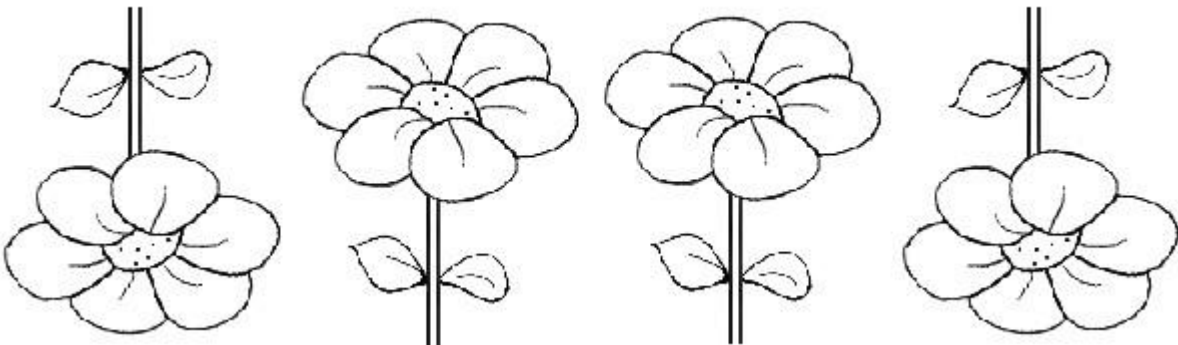
**Soru 78: Hangi kedi önde?**



**Soru 79: Hangi fotoğrafta ayakkabılar düz?**



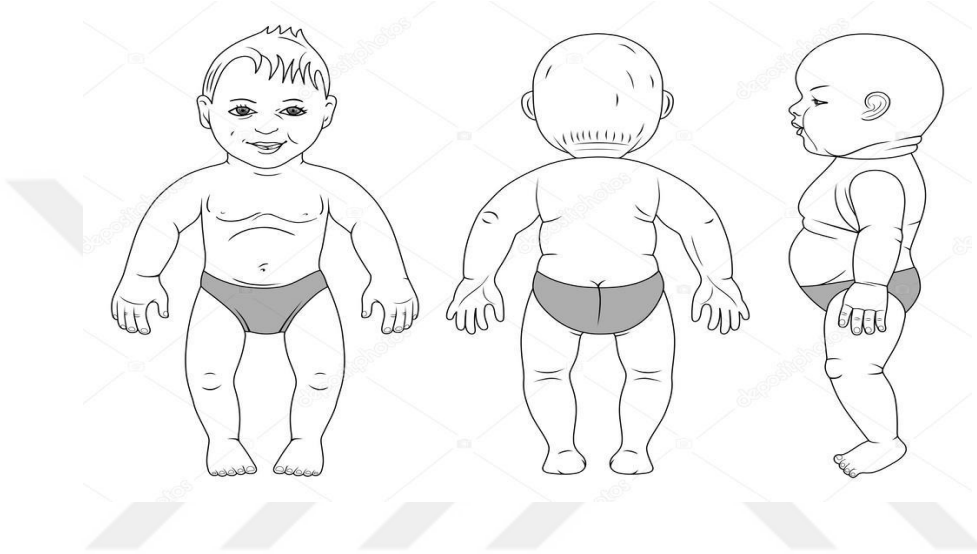
**Soru 80: Hangi çiçekler ters duruyor?**



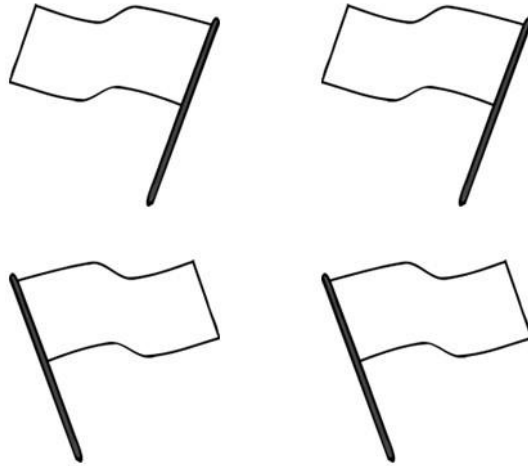
**Soru 81: Hangi kedinin arkası dönük?**



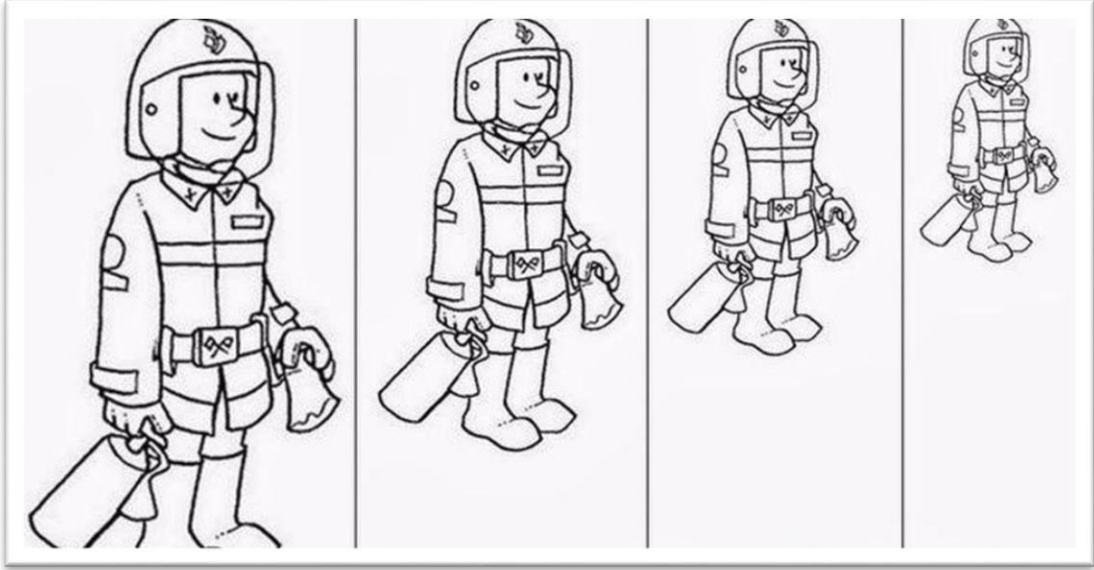
**Soru 82: Yan duran çocuğu göster**



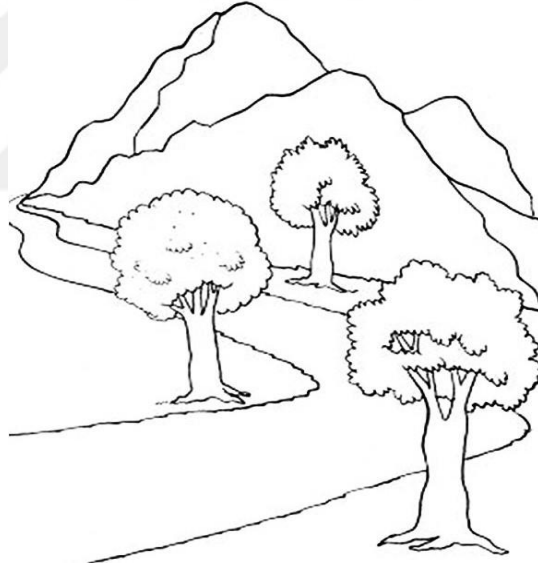
**Soru 83: Sana göre sağ tarafa bakan bayrakları göster**



Soru 84: Hangisi daha uzak?



Soru 85: Hangi ağaç daha yakındır?



## VII. TOPLUMSAL/ DUYGUSAL

Soru 86: Hangisi kız çocuk?



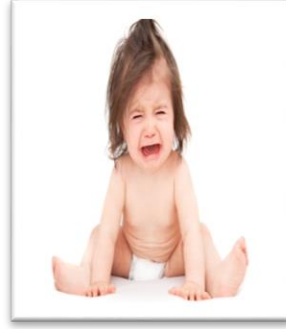
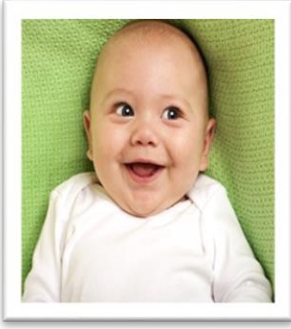
Soru 87: Hangisi erkek çocuk?



Soru 88: Hangisi mutlu?



Soru 89: Hangisi üzgün?



Soru 90: Hangisi baba olabilir?



Soru 91: Hangisi yaşlı?



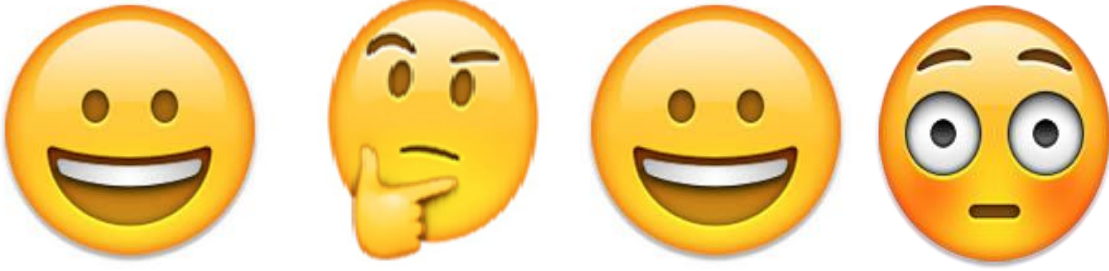
Soru 92: Hangisi korkmuş?



Soru 93: Hangisi doğru?



Soru 94: Hangisi düşünceli?



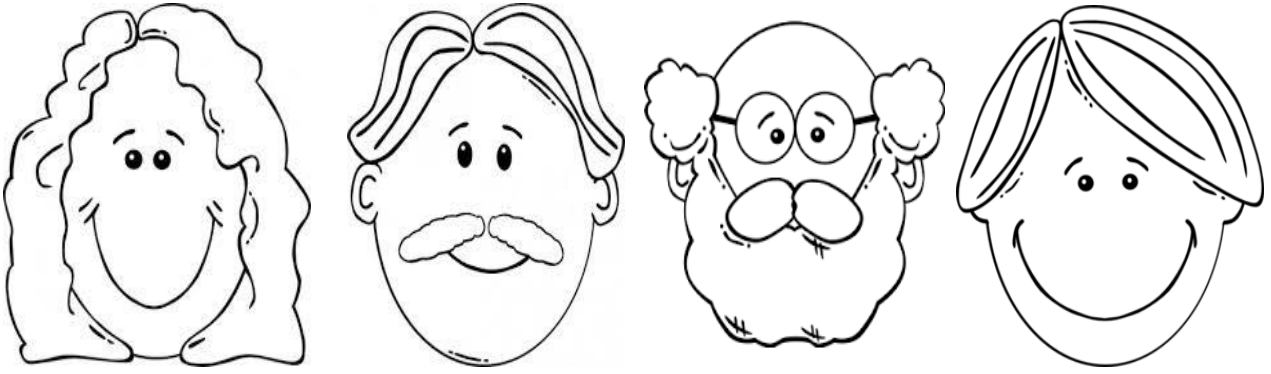
Soru 95: Hangi çocuk şaşkın?



Soru 96: Hangisi yanlış?



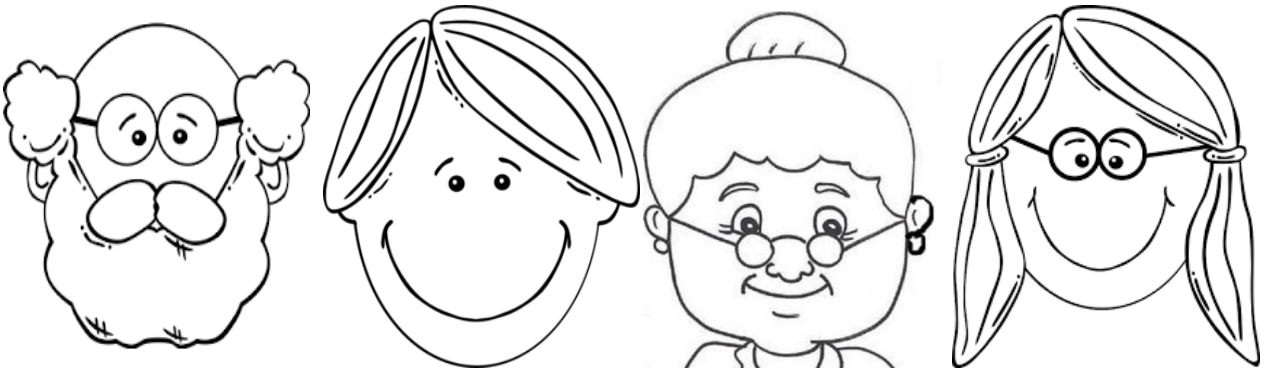
**Soru 97: Hangisi büyükbaba (dede)?**



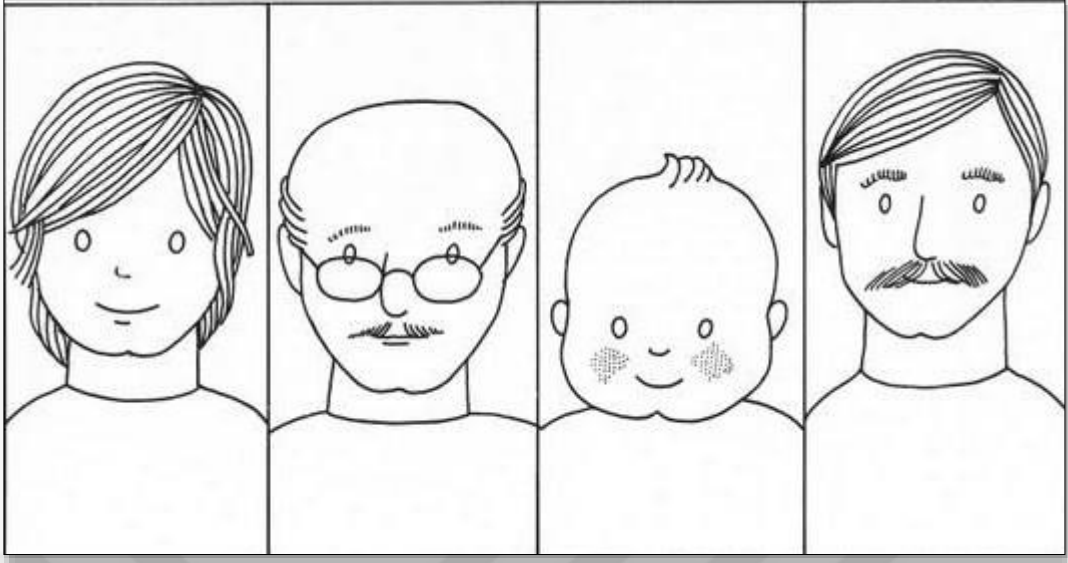
**Soru 98: Hangi fotoğrafta erkek kardeşler var?**



**Soru 99: Hangisi büyükanne (nine)?**



**Soru 100: Hangisi bebek?**



**Soru 101: Hangisi genç?**



Soru 102: Hangisi endişeli?



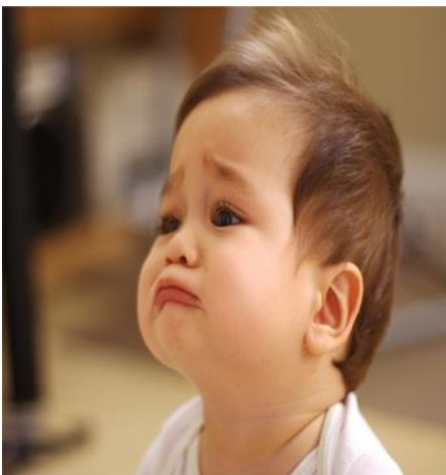
Soru 103: Hangisi sağlıklı?



**Soru 104: Hangi fotoğrafta kız kardeşler var?**

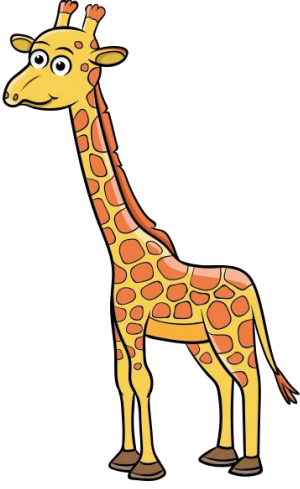


**Soru 105: Hangi çocuk heyecanlı?**



## VIII. BOYUT

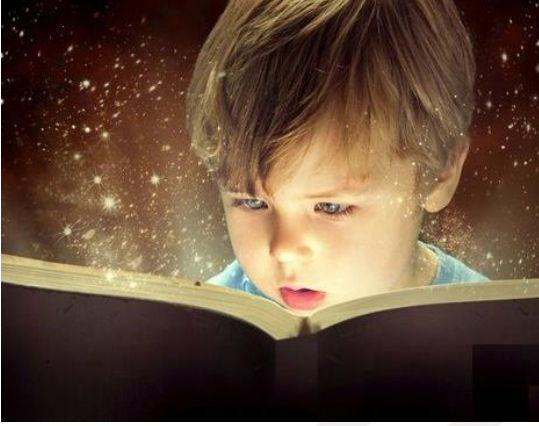
Soru 106: Uzun olan hayvanı göster



Soru 107: Büyük olan evi göster



**Soru 108: Küçük kitabı göster**



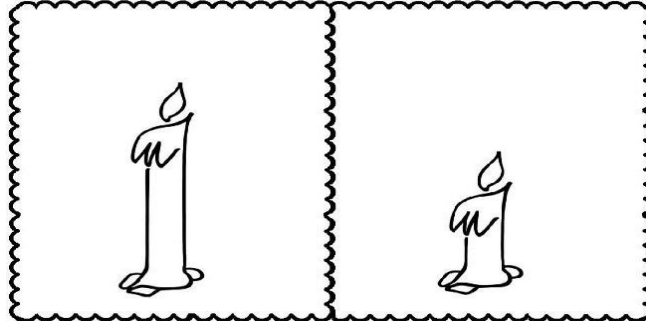
**Soru 109: Hangi ağacın boyu daha kısa?**



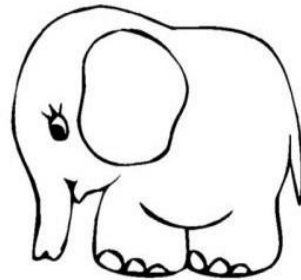
**Soru 110: Hangisi daha hafif?**



**Soru 111: Uzun olan mumu göster**



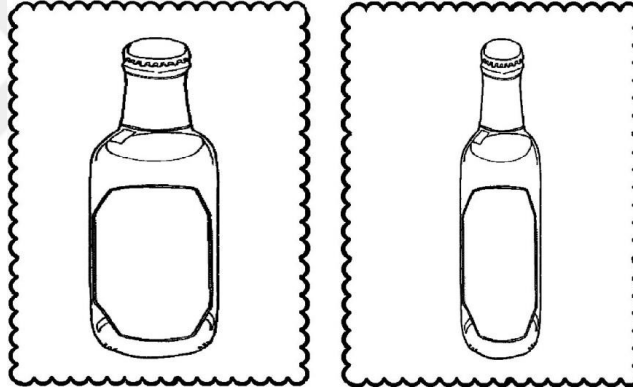
**Soru 112: Hangisi daha ağır?**



Soru 113: Hangisi ince?



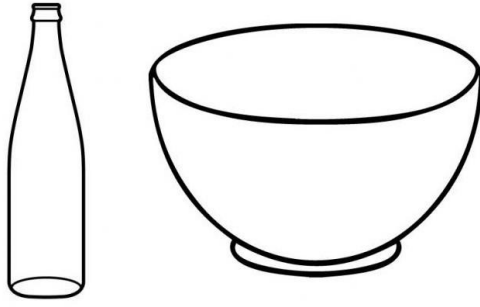
Soru 114: Hangisi kalın?



Soru 115: Hangisi dar?



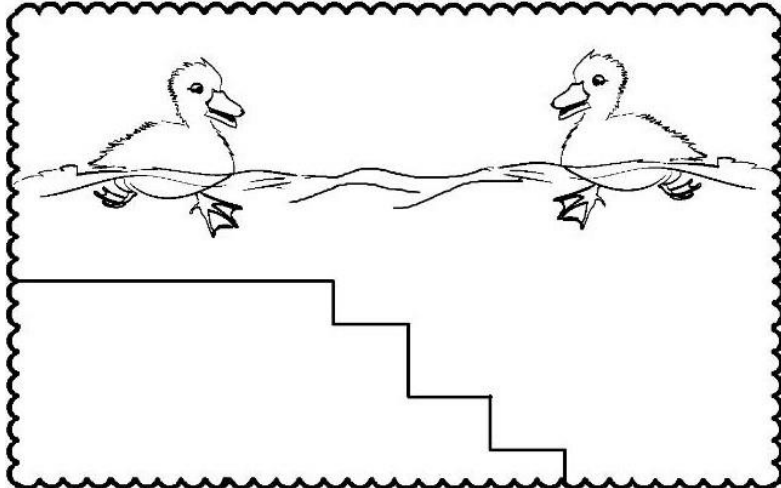
**Soru 116: Hangisi geniş?**



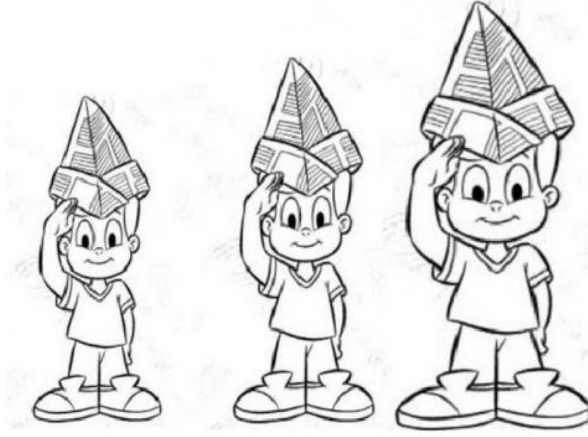
**Soru 117: Derin yerde yüzen kuşu göster**



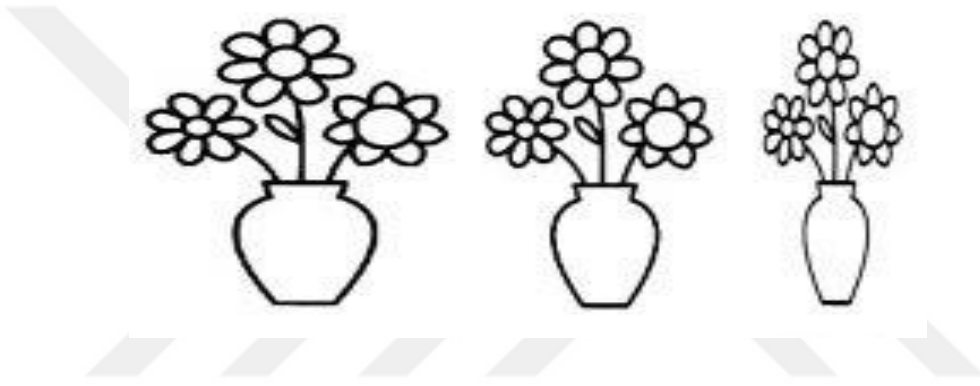
**Soru 118: Hangi ördek sığ yerde?**



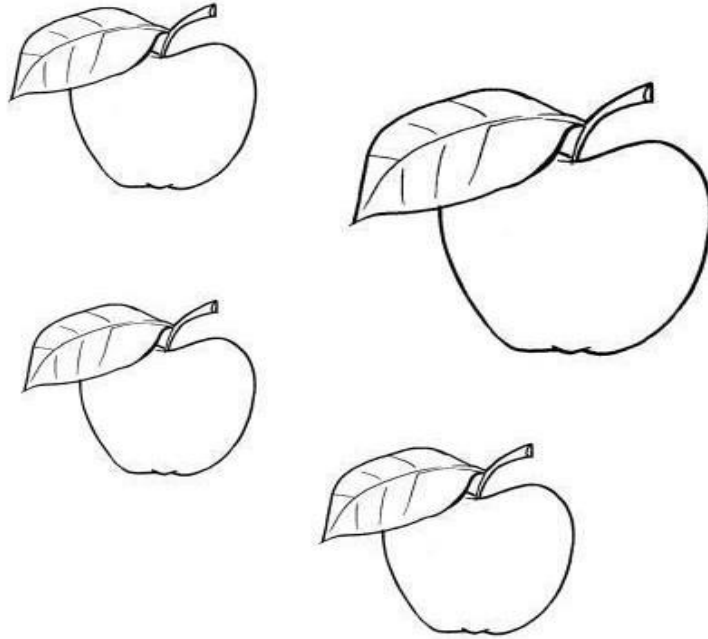
**Soru 119: Hangi çocuk orta büyüklükte?**



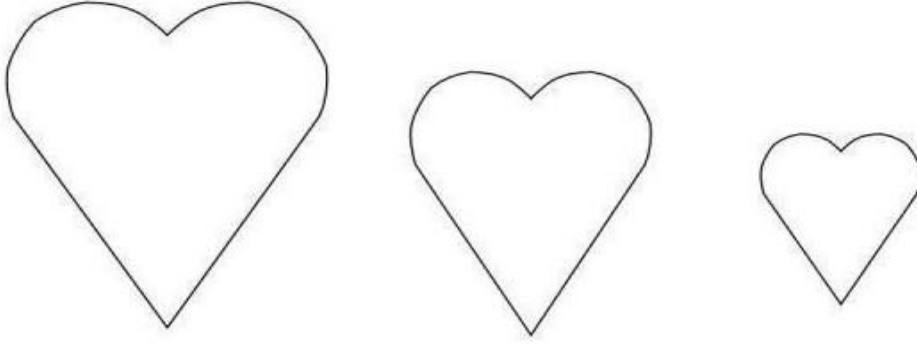
**Soru 120: Hangi vazo dar?**



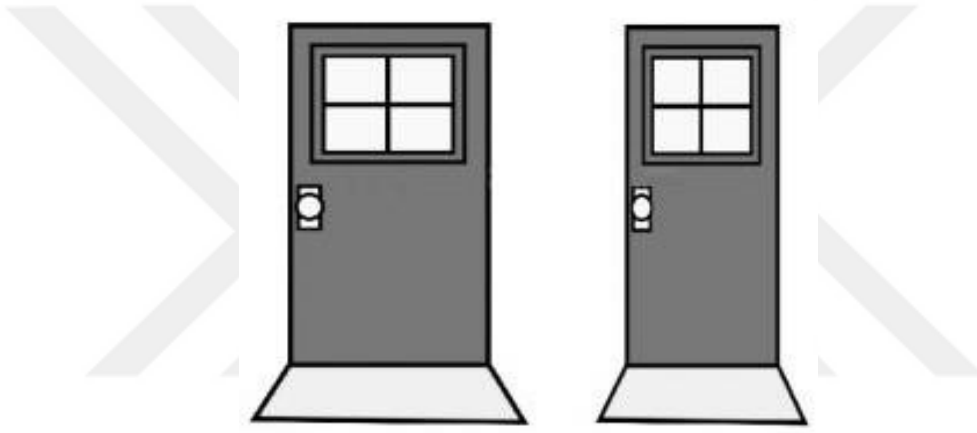
**Soru 121: Hangi elma daha büyük?**



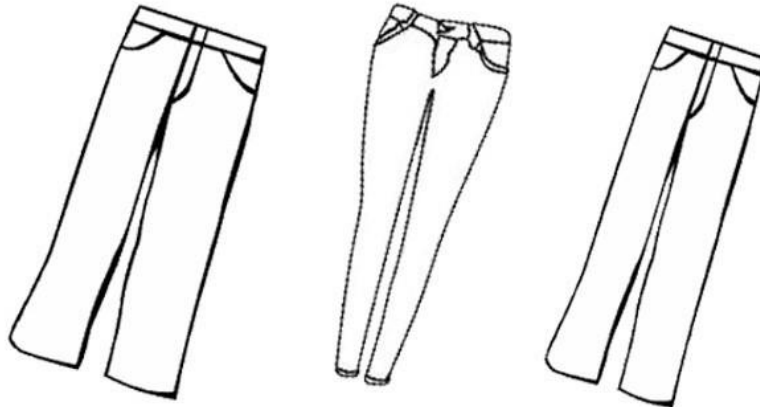
**Soru 122: Hangi kalp daha küçük?**



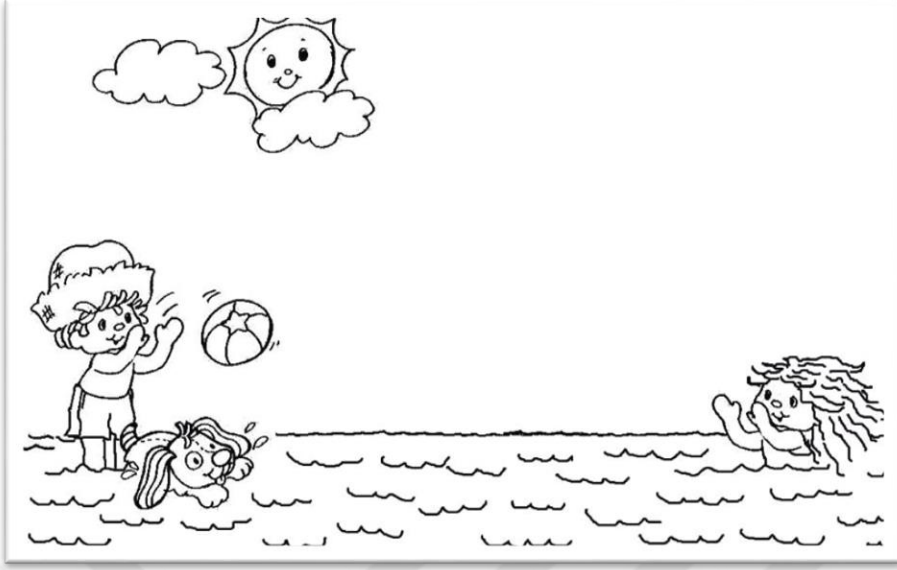
**Soru 123: Hangi kapı geniş?**



**Soru 124: Hangisi daha dar?**



Soru 125: Hangi çocuk derin yerde?



## IX. DOKU/MATERYAL

Soru 126: Sıcak olanı göster



Soru 127: Hangisi sıvı?



Soru 128: Hangisi katı?



Soru 129: Soğuk olanı göster



**Soru 130: Hangisi yumuşak?**



**Soru 131: Hangisi parlak?**



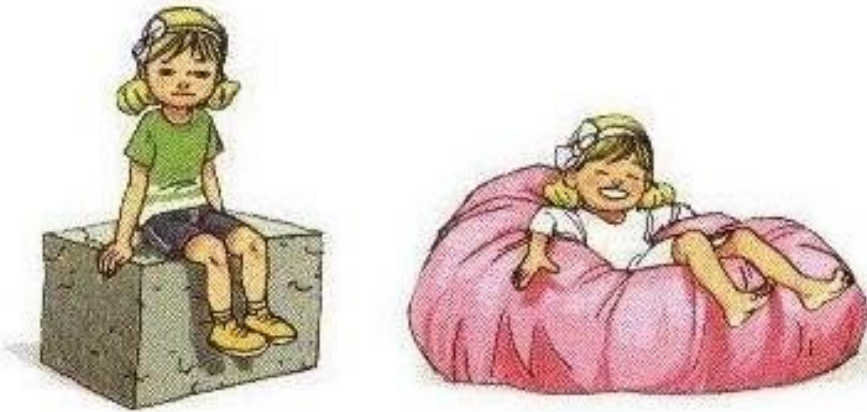
**Soru 132: Hangisi sesli?**



**Soru 133: Hangisinde gaz halinde bir madde var?**



**Soru 134: Hangisi sert?**



**Soru 135: Hangisi tahta?**



**Soru 136: Hangisi cam?**



**Soru 137: Hangi yüzey düz?**



**Soru 138: Hangisi temiz?**



**Soru 139: En açık pembe hangisi?**



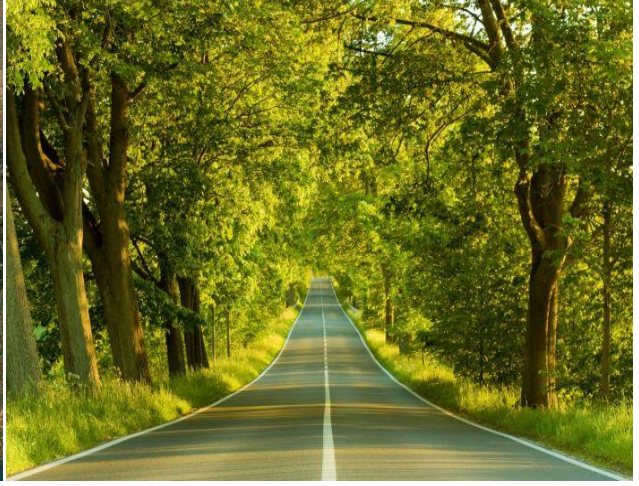
**Soru 140: En koyu renk hangisi?**



**Soru 141: Hangisi kirli?**



Soru 142: Hangi yol düz?



Soru 143: Hangi çocuk sessiz?



Soru 144: Hangi çocuk gürültülü?



**Soru 145: Hangisi mat?**



**X. NİCELİK**

**Soru 146: Hangisi 10 kuruş?**



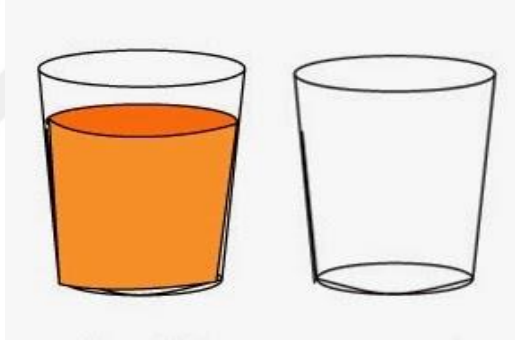
**Soru 147: Hangisi 1 lira?**



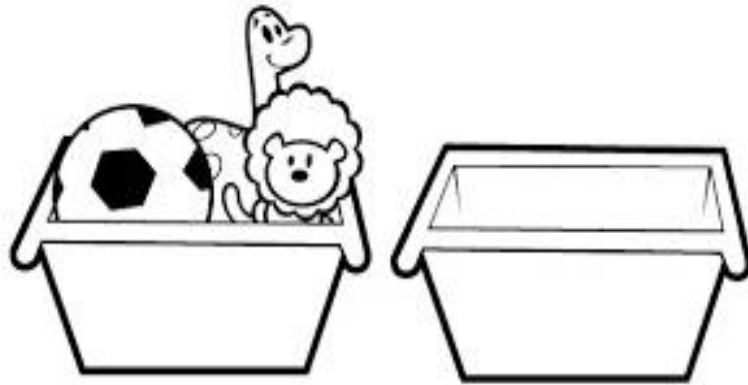
**Soru 148: Hangisi 100 lira?**



**Soru 149: Hangisi dolu?**



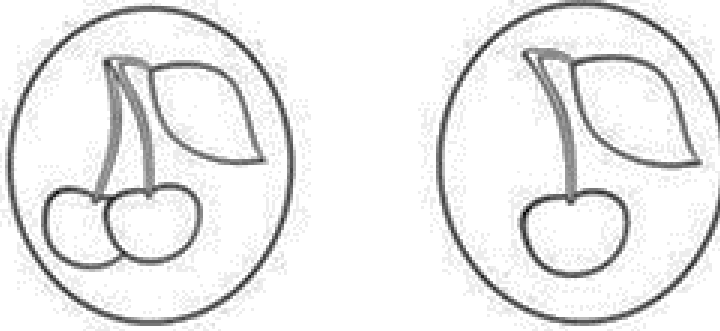
**Soru 150: Hangisi boş?**



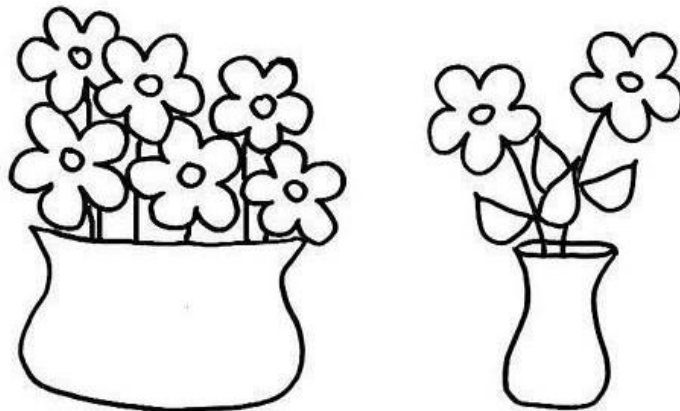
**Soru 151: Hangi eldiven çift?**



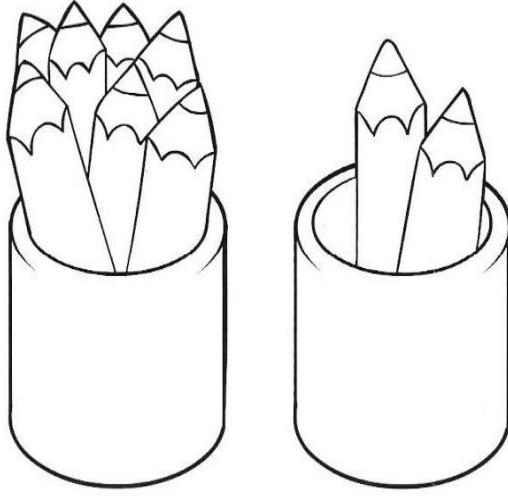
**Soru 152: Hangi fotoğrafta tek kiraz var?**



**Soru 153: Hangisinde çiçekler az?**



**Soru 154: Hangisinde kalemler çok?**



**Soru 155: Hangi çocuk tek?**



Soru 156: Hangisi 50 lira?



Soru 157: Hangisinin şapkası yok?



Soru 158: Hangi çorap tek?



Soru 159: Hangisi tam?



Soru 160: Hangisinde mum yok?



Soru 161: Hangi kurdele eksik?



**Soru 162: Hangisi 5 lira?**



**Soru 163: Hangisinin oyuncuğu daha az?**



**Soru 164: Hangi vazoda birçok çiçek var?**



**Soru 165: Hangisinin balonu daha çok?**



## **XI. ZAMAN/ SIRALAMA**

**Soru 166: Hangisi gece?**



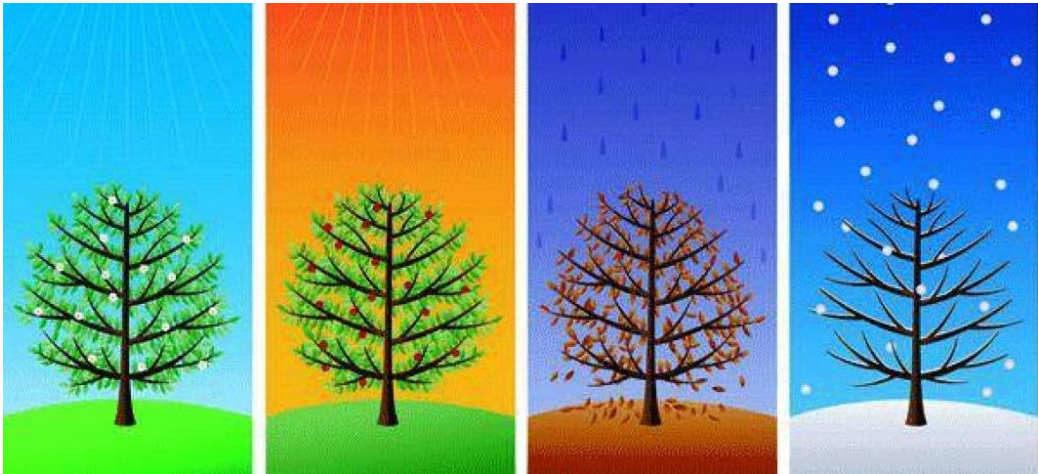
**Soru 167: Hangisi gündüz?**



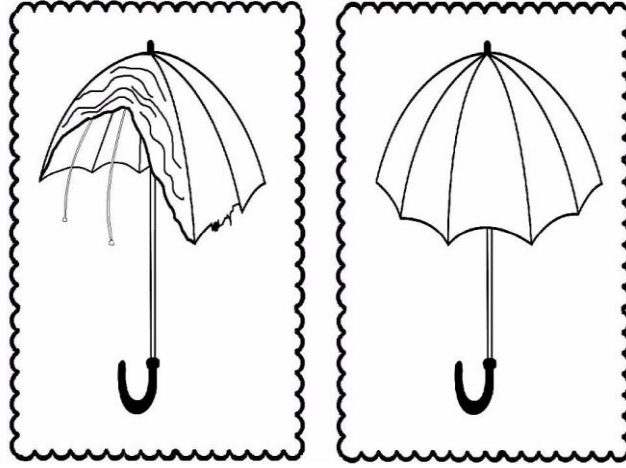
**Soru 168: Hangisi gün doğumu?**



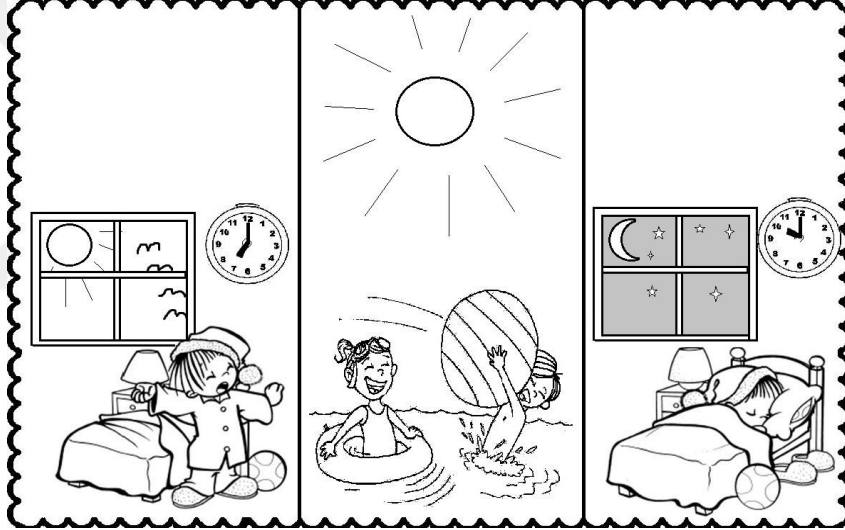
**Soru 169: Hangisi yaz?**



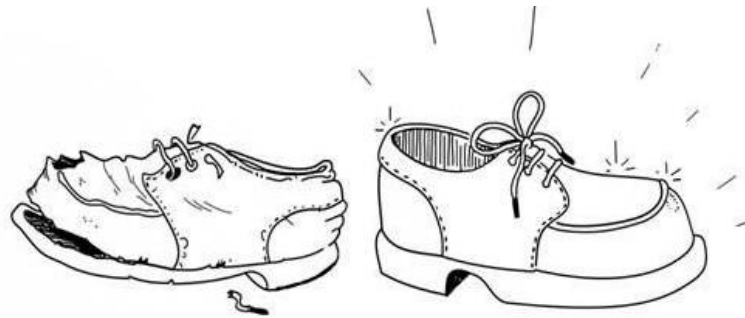
Soru 170: Hangisi yeni şemsiye?



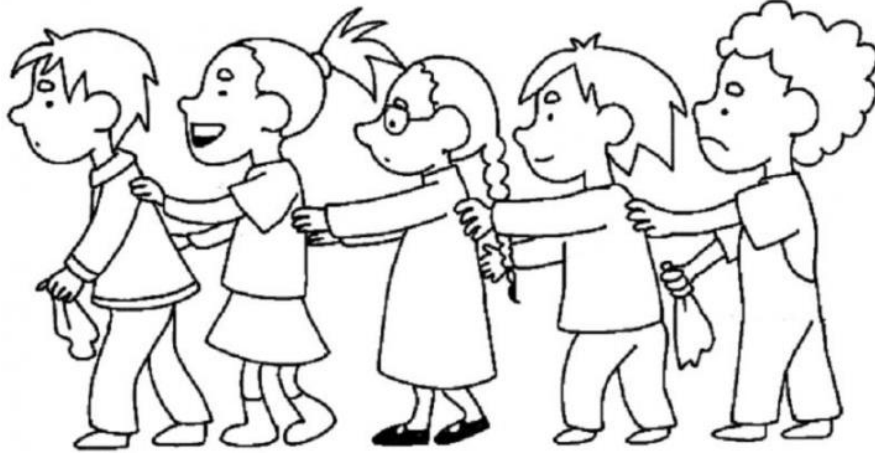
Soru 171: Hangi resim sabah?



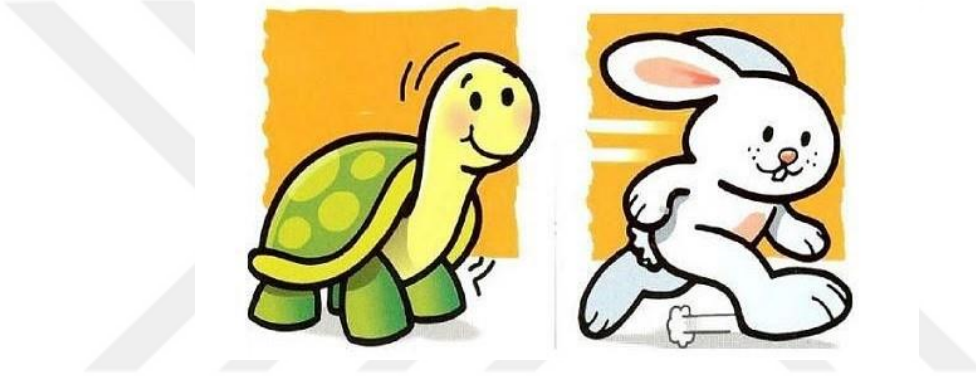
Soru 172: Hangi ayakkabı eski?



Soru 173: Hangi çocuk dördüncü sırada?



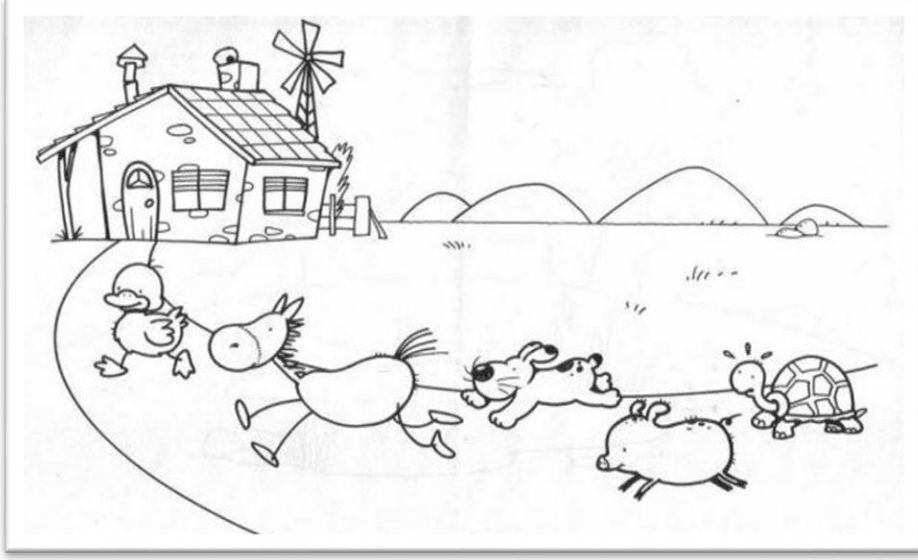
Soru 174: Hangisi yavaş?



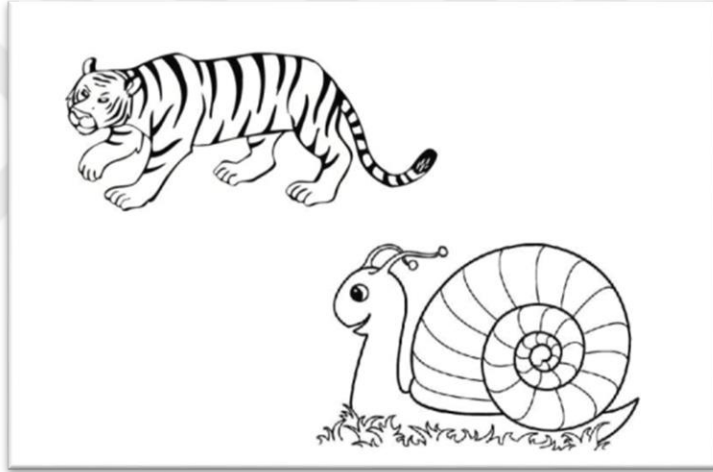
Soru 175: Hangisi akşam?



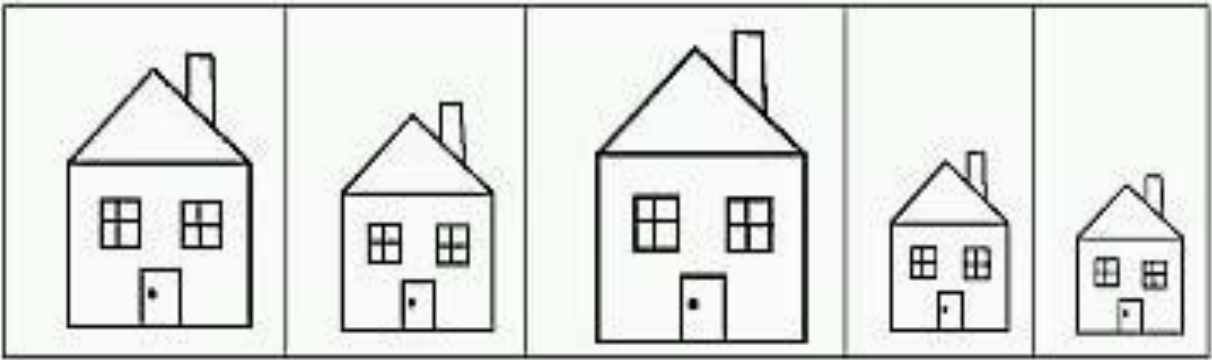
Soru 176: Baştan üçüncü sıradaki olan hayvan hangisi?



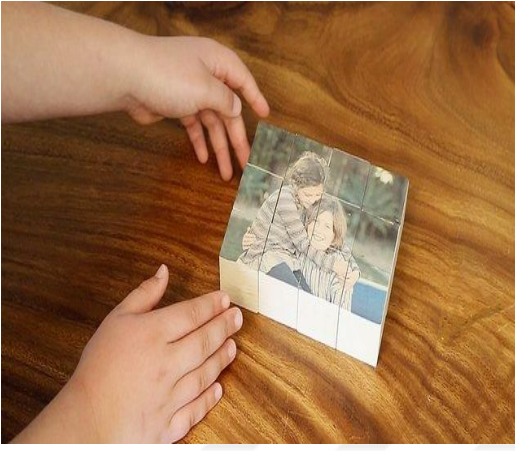
Soru 177: Hangisi hızlı?



Soru 178: Sonuncu evi göster



**Soru 179: Hangi yap-boz tamamlanmış?**



**Soru 180: Hangi araba birinci sırada?**



**Soru 181: Diziliş sırasına göre hangisi ikinci sırada?**



**Soru 182: Hangisi ilkbahar?**



**Soru 183: Hangisi bitmiş?**



**Soru 184: Hangisi gün batımı?**



**Soru 185: Hangisi ikindi?**



**Ek 2. İkidilli Suriyeli Çocuklar İçin Türkçe Temel Kavramlar Ölçeği - Kayıt Formu**

Katılımcının;

Uyruğu: .....

Okulunun Adı: .....

Sınıf Düzeyi: .....

Doğum Tarihi: ..... (Yaşı: .....)

Cinsiyeti: K  E

Uygulama Tarihi / Saati: .....

<b>Alt Testler</b>	<b>Ham Puan</b>	<b>Standart Puan</b>	<b>Toplam</b>
I. RENK			
II. HARF			
III. SAYI			
IV. KARŞILAŞTIRMA			
V. ŞEKİL			
VI. YÖN/KONUM			
VII. TOPLUMSAL/ DUYGUSAL			
VIII. BOYUT			
IX. MATERYAL/ DOKU			
X. NİCELİK			
XI. ZAMAN/SIRALAMA			
TOPLAM			

**Yönerge:** Doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için 0'ı işaretleyiniz. Çocuk yanlış resmi gösterdiğinde o resmi not ediniz. Çocuk üst üste üç maddeyi yanlış cevaplarsa bir sonraki teste geçiniz.

## **I. RENK**

## **PUAN**

Çocuğun yanlış söylediklerini not ediniz.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>		<b><u>CEVAP</u></b>
1. Kırmızı	1	0	.....
2. Yeşil	1	0	.....
3. Mavi	1	0	.....
4. Sarı	1	0	.....
5. Mor	1	0	.....
6. Siyah	1	0	.....
7. Gri	1	0	.....
8. Pembe	1	0	.....
9. Kahverengi	1	0	.....
10. Turuncu	1	0	.....

**II. HARF TANIMA****PUAN**

Çocuğun yanlış söylediklerini not ediniz.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>	<b><u>CEVAP</u></b>
1. A Harfi	1 0	.....
2. D Harfi	1 0	.....
3. E Harfi	1 0	.....
4. i Harfi	1 0	.....
5. b Harfi	1 0	.....
6. Ğ harfi	1 0	.....
7. Y harfi	1 0	.....
8. N harfi	1 0	.....
9. t harfi	1 0	.....
10. Ç harfi	1 0	.....
11. d harfi	1 0	.....
12. C harfi	1 0	.....
13. I harfi	1 0	.....
14. M harfi	1 0	.....
15. ü harfi	1 0	.....

**III. SAYILAR/ SAYMA****PUAN**

Kâğıt formunda eğer çocuğun cevapları yanlışsa söylediklerini not edin.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>	<b><u>CEVAP</u></b>
1. Hangisi 0	1 0	.....
2. Hangisi 3	1 0	.....
3. Hangisinde 4 kedi var	1 0	.....
4. Hangisinde 5 öğrenci var	1 0	.....
5. Hangi ailede 7 kişi var	1 0	.....
6. Hangisinde 8 kuş var	1 0	.....
7. Hangi fotoğrafta 10 tane araba var?	1 0	.....
8. Hangisi 31	1 0	.....
9. Hangisi 600	1 0	.....
10. En büyük sayı hangisi	1 0	.....

**IV. KARŞILAŞTIRMA****PUAN**

Yanlış cevabın numarasını daire içine alınız. Çocuğun verdiği yanıtı not edin.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>	<b><u>CEVAP</u></b>
1. Hangisi büyük	1 0	.....
2. Hangisi daha küçük	1 0	.....
3. Hangi şapkalar aynı	1 0	.....
4. Hangisi daha uzun	1 0	.....
5. Hangi kalemler aynı değil	1 0	.....
6. Hangisi farklı	1 0	.....
7. Hangi ikisi aynı	1 0	.....
8. Hangisi diğerlerinden farklı	1 0	.....
9. Hangisi kitap dışında bir şey okuyor	1 0	.....
10. Hangisi diğerlerinden farklı	1 0	.....

**V. SEKİL****PUAN**

Yanlış cevabın numarasını daire içine alın ve çocuğun verdiği yanıtı not edin.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>	<b><u>CEVAP</u></b>
1. Hangisi artı işareti	1 0	.....
2. Hangisi üçgen	1 0	.....
3. Hangisi eksi işareti	1 0	.....
4. Hangisi çarpı işareti	1 0	.....
5. Hangisi kalp şeklinde	1 0	.....
6. Hangisi dikdörtgen	1 0	.....
7. Hangisi eşit anlamına gelen işaret	1 0	.....
8. Hangisi kare	1 0	.....
9. Hangisi soru işareti	1 0	.....
10. Hangisi yatay çizgi	1 0	.....
11. Hangi kalem dikey	1 0	.....
12. Hangisi ünlem işareti	1 0	.....
13. Hangi oyuncak daire şeklinde	1 0	.....
14. Hangisi piramit şeklinde	1 0	.....
15. Hangisi beşgen	1 0	.....
16. Hangisi noktalı virgül işareti	1 0	.....
17. Hangi eşyada dikdörtgen şekli var	1 0	.....
18. Hangisi yıldız şeklinde	1 0	.....
19. Hangisi eğri çizgi	1 0	.....
20. Hangi kalem düz	1 0	.....

Cevabın numarasını daire içine alın ve çocuğun verdiği yanıtı not edin.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>	<b><u>CEVAP</u></b>
1. Hangi kitap açık	1 0	.....
2. Hangi kapı kapalı	1 0	.....
3. Aşağıda olanı göster	1 0	.....
4. Yukarıda olanı göster	1 0	.....
5. Hangi çocukta defter yok	1 0	.....
6. Hangi köpek sepetin içinde	1 0	.....
7. Hangi kedi koltuğun yanında	1 0	.....
8. Hangisi en üstte	1 0	.....
9. Hangi kedi kovanın dışında	1 0	.....
10. Hangisi masanın altında	1 0	.....
11. En yüksekte olanı göster	1 0	.....
12. Sol tarafa bakan okları göster	1 0	.....
13. Hangi kedi önde	1 0	.....
14. Hangi ayakkabılar düz	1 0	.....
15. Hangi çiçekler ters	1 0	.....
16. Hangi kedinin arkası dönük	1 0	.....
17. Hangisi yan duran çocuk	1 0	.....
18. Sağ tarafa bakan bayrakları göster	1 0	.....
19. Hangisi daha uzak	1 0	.....
20. Hangi ağaç daha yakındır?	1 0	.....

**VII. TOPLUMSAL/ DUYGUSAL****PUAN**

Cevabın numarasını daire içine alın ve çocuğun verdiği yanıtı not edin.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>	<b><u>CEVAP</u></b>
1. Hangisi kız çocuk	1 0	.....
2. Hangisi erkek çocuk	1 0	.....
3. Hangisi mutlu	1 0	.....
4. Hangisi üzgün	1 0	.....
5. Hangisi baba olabilir	1 0	.....
6. Hangisi yaşlı	1 0	.....
7. Hangisi korkmuş	1 0	.....
8. Hangisi doğru	1 0	.....
9. Hangisi düşünceli	1 0	.....
10. Hangi çocuk şaşkın	1 0	.....
11. Hangisi yanlış	1 0	.....
12. Kim büyükbaba (dede)	1 0	.....
13. Hangisinde erkek kardeşler var	1 0	.....
14. Hangisi büyükanne(nine)	1 0	.....
15. Hangisi bebek	1 0	.....
16. Hangisi genç	1 0	.....
17. Hangisi endişeli	1 0	.....
18. Hangisi sağlıklı	1 0	.....
19. Hangisinde kız kardeşler var	1 0	.....
20. Hangi çocuk heyecanlı	1 0	.....

**VIII. BOYUT****PUAN**

Cevabın numarasını daire içine alın ve çocuğun verdiği yanıtı not edin.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>		<b><u>CEVAP</u></b>
1. Uzun olan hayvanı göster	1	0	.....
2. Büyük olan evi göster	1	0	.....
3. Küçük kitabı göster	1	0	.....
4. Hangi ağacın boyu daha kısa	1	0	.....
5. Hangisi daha hafif	1	0	.....
6. Uzun olan mumu göster	1	0	.....
7. Hangisi daha ağır	1	0	.....
8. Hangisi ince	1	0	.....
9. Hangisi kalın	1	0	.....
10. Hangisi dar	1	0	.....
11. Hangisi geniş	1	0	.....
12. Derin yerde yüzen kuşu göster	1	0	.....
13. Hangi ördek sığ yerde	1	0	.....
14. Hangi çocuk orta büyüklükte	1	0	.....
15. Hangi vazo dar	1	0	.....
16. Hangi elma daha büyük	1	0	.....
17. Hangi kalp daha küçük	1	0	.....
18. Hangi kapı geniş	1	0	.....
19. Hangisi daha dar	1	0	.....
20. Hangi çocuk derin yerde	1	0	.....

**IX. DOKU/MATERYAL****PUAN**

Cevabın numarasını daire içine alın ve çocuğun verdiği yanıtı not edin.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>		<b><u>CEVAP</u></b>
A.			
1. Sıcak olanı göster	1	0	.....
2. Hangisi sıvı	1	0	.....
3. Hangisi katı	1	0	.....
4. Soğuk olanı göster	1	0	.....
5. Hangisi yumuşak	1	0	.....
6. Hangisi parlak	1	0	.....
7. Hangisi sesli	1	0	.....
8. Hangisinde gaz halinde madde var	1	0	.....
9. Hangisi sert	1	0	.....
10. Hangisi tahta	1	0	.....
11. Hangisi cam	1	0	.....
12. Hangi yüzey düz	1	0	.....
13. Hangisi temiz	1	0	.....
14. En açık pembe hangisi	1	0	.....
15. En koyu renk hangisi	1	0	.....
16. Hangisi kirli	1	0	.....
17. Hangi yol düz	1	0	.....
18. Hangi çocuk sessiz	1	0	.....
19. Hangisi çocuk gürültülü	1	0	.....
20. Hangi yıldız mat	1	0	.....

**X. NİCELİK****PUAN**

Cevabın numarasını daire içine alın ve çocuğun verdiği yanıtı not edin.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>		<b><u>CEVAP</u></b>
A.			
1. Hangisi 10 kuruş	1	0	.....
2. Hangisi 1 lira	1	0	.....
3. Hangisi 100 lira	1	0	.....
4. Hangisi dolu	1	0	.....
5. Hangisi boş	1	0	.....
6. Hangi eldiven çift	1	0	.....
7. Hangisinde kirazlar tek	1	0	.....
8. Hangisinde çiçekler az	1	0	.....
9. Hangisinde kalemler çok	1	0	.....
10. Hangi çocuk tek	1	0	.....
11. Hangisi 50 lira	1	0	.....
12. Hangisinin şapkası yok	1	0	.....
13. Hangi çorap tek	1	0	.....
14. Hangisi tam	1	0	.....
15. Hangisinde mum yok	1	0	.....
16. Hangi kurdele eksik	1	0	.....
17. Hangisi 5 lira	1	0	.....
18. Hangisinin oyuncacı daha az	1	0	.....
19. Hangi vazoda birçok çiçek var	1	0	.....
20. Hangisinin balonu daha çok	1	0	.....

**XI. ZAMAN/ SIRALAMA****PUAN**

Cevabın numarasını daire içine alın veya çocuğun verdiği yanıtı not edin.

<b><u>MADDE</u></b>	<b><u>PUAN</u></b>	<b><u>CEVAP</u></b>
1. Hangisi gece	1 0	.....
2. Hangisi gündüz	1 0	.....
3. Hangisi gün doğumu	1 0	.....
4. Hangisi yaz	1 0	.....
5. Hangisi yeni şemsiye	1 0	.....
6. Hangi resim sabah	1 0	.....
7. Hangi ayakkabı eski	1 0	.....
8. Hangi çocuk dördüncü sırada	1 0	.....
9. Hangisi yavaş	1 0	.....
10. Hangisi akşam	1 0	.....
11. Üçüncü sırada olan hayvan	1 0	.....
12. Hangisi hızlı	1 0	.....
13. Sonuncu evi göster	1 0	.....
14. Hangi yap-bozu tamamlanmış	1 0	.....
15. Hangi araba birinci sırada	1 0	.....
16. Diziliş sırasına göre ikinci	1 0	.....
17. Hangisi ilkbahar	1 0	.....
18. Hangisi bitmiş	1 0	.....
19. Hangisi gün batımı	1 0	.....
20. Hangisi ikindi	1 0	.....