T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
(ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI)

NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN VE DİL BOZUKLUĞU OLAN TEK DİLLİ ÇOCUKLAR İLE İKİDİLLİ ÇOCUKLARIN KAVRAM GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem Ağca

Ankara
Ağustos, 2012

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
(ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI)

NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN VE DİL BOZUKLUĞU OLAN TEK DİLLİ ÇOCUKLAR İLE İKİDİLLİ ÇOCUKLARIN KAVRAM GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem Ağca

Danışman: Prof. Dr. Pınar Ege

Ankara
Ağustos, 2012

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan……

Prof. Dr. Pınar Ege (Danışman)

Üye……...

Yrd. Doç. Dr. Cevriye Ergül

Üye……...

Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…/…./ 2012

Prof. Dr. Nejla Kurul

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bireylerin diğer insanlarla iletişim kurmalarının önkoşulu dildir ve dilin anlam kazanabilmesi için kavram gelişiminin de dil gelişimiyle birlikte ilerlemesi gerekmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda kavram gelişimi süreçleri bilinirken yapılan çalışmalar incelendiğinde ikidilli ve/veya dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleriyle ilintili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimlerinin incelenmesi ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleriyle ilintili yeni değerlendirme araçları ve müdahale programlarının hazırlanmasına ve var olan programlarda uyarlamalar yapılmasına katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Bu yorucu ve bir o kadar da zevkli çalışmanın başından itibaren benden desteğini ve engin bilgilerini esirgemeyen ve bana çok değerli zamanını ayıran danışmanın Sayın Prof. Dr. Pınar EGE'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Tezin uygulama bölümünde bana her türlü yardımda bulunan Sayın Hüseyin Yıldırım, Melda Gence, Dr. B. Berrin Ertürk ve Arş. Gör. Ayşegül Ergül'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışmaya katılan öğrenciler ve aileleri ile bu çalışma boyunca bana maddi ve manevi her türlü desteği veren ve hep yanımda olan aileme de teşekkür ederim.

Özlem AĞCA

Ağustos, 2012

ÖZET

NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN VE DİL BOZUKLUĞU OLAN TEK DİLLİ ÇOCUKLAR İLE İKİDİLLİ ÇOCUKLARIN KAVRAM GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ağca, Özlem

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Pınar Ege

Ağustos 2012, 107 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, ikidilli çocuklarla dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimlerini incelenmesi ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde okul öncesi kuruma devam eden ve etmeyen 3;5-5;10 yaş arası, 13 ikidilli, 13 dil bozukluğu olan ve 13 normal gelişim gösteren toplam 39 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada Ergül (2007) tarafından Türkçe'deki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3 (Boehm-3) kullanılmıştır. Çocukların bilgilerine aileler ve öğretmenlerinden ulaşılmıştır. Araştırma için çocukların evlerine ya da eğitim aldıkları kurum ve okullara gidilerek, kavram gelişimlerini belirlemek üzere Boehm-3 uygulanmış ve çocuklar, bu testte yer alan kavramlar açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken SPSS 15.0 paket programından yararlanılmış, üç grubun testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U Testi ve testteki kavramlara ilişkin niteliksel analizler yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre iki dilli çocuklar ve dil bozukluğu olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren ve ikidilli çocuklar ile normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimi arasındaki fark anlamlıyken, ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleri arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Grupların kavram sıralamasının, Boehm-3'teki kavramların sıralamasından farklılaştığı görülmüştür. Sonuç olarak, araştırmada birden fazla anadile sahip olmanın ve dilin bileşenlerinde sorun yaşamanın, kavram gelişimini etkileyebileceğinin görülmüş olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

ABSTRACT

A COMPARISON OF THE CONCEPT DEVELOPMENT OF NORMALLY DEVELOPING CHILDREN WITH BILINGUAL CHILDREN AND CHILDREN WITH LANGUAGE IMPAIRMENT

Ağca, Özlem

Master's Thesis, Department of Special Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Pınar Ege

August 2012, 107 pages

The aim of this study was to analyze the concept development of bilingual children and children with language impaired and compare them to normally-developing children.

The study group consisted of 13 bilingual, 13 language impaired and 13 normally developing children-in total 39 children- whose ages were between 3;5-5;10. The Turkish version of the Boehm Test of Basic Concepts-3 Preschool was administered to all three groups. When comparing three groups, Kruskal Wallis-H Test and Mann-Whitney-U Test in SPSS 15.0 and qualitative analysis was used.

It was found that there was a significant difference in concept development between normally developing children, bilingual children and children with language impairment. While the difference in concept development between normally developing children-bilingual children and normally developing children-children with language impaired was significant, the difference between bilingual children and children with language impairment wasn't. The three groups also differed in the order

of concepts acquired. The results revealed that to have more than one language and to have a problem in components of language can affect concept development.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI iii
ÖNSÖZ iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ 1

1.1 Problem 2
1.2 Amaç 3
1.2.1 Araştırma soruları 4
1.3 Araştırmanın Önemi 5
1.4 Sınırlılıklar 6
1.5 Sayıltılar 6
1.6 Tanımlar 7

BÖLÜM II

2. ALANYAZIN BİLGİLERİ 8
2.1 Okul Öncesi Dönem 8
2.1.1 Okul Öncesi Dönemde Dil Edinimi ve Gelişimi 8
2.1.1.1 Dil nedir 8
2.1.1.2 Dilin özellikleri 9
2.1.1.3 Dilin bileşenleri 10
2.1.1.4 Dil edinim yaklaşımları 15
2.1.1.5 Normal gelişim gösteren çocuklarda dil edinimi ve gelişimi 16
2.2 İkidilli Çocuklar 19

2.2.1 İkidillilik nedir 19
2.2.2 İkidilliliğin olumlu ve olumsuz etkileri 20
2.2.3 İkidillilik Türleri 21
2.2.4 İkidilli Çocuklarda Dil Edinimi ve Gelişimi 24
2.3 Dil Bozukluğu Olan Çocuklar 27
2.3.1 Özgül dil bozukluğu nedir 27
2.3.2 Dil Bozukluğu Olan Çocukların Dilsel Görünümleri 31
2.4 Okul Öncesi Dönemde Kavram Gelişimi 32
2.4.1 Kavram ve Kavramların Özellikleri 32
2.4.2 Kavram Türleri 35
2.4.2.1 Temel ilişkisel kavramlar 36
2.4.3 Kavram Öğrenme Strateji ve Hipotezleri 38
2.4.4 Kavram Gelişimi 42
2.4.5 İkidillilik ve Kavram Gelişimi 46
2.4.6 Dil Bozukluğu ve Kavram Gelişimi 49
2.4.7 Kavram Gelişimiyle İlgili Alanyazın Araştırmaları 51

BÖLÜM III

3. YÖNTEM ..... .56
3.1 Araştırma Modeli 56
3.2 Araştırma Grubu 56
3.3 Veri Toplama Araçları 58
3.3.1 Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3 (Boehm Test of Basic Concepts-3 Preschool 58
3.3.2 Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ..... .61
3.3.3 Demografik Bilgi Formu 62
3.4 Verilerin Toplanması 63
3.5 Verilerin Analizi 64
3.5.1 Niceliksel Analiz 64
3.5.2 Niteliksel Analiz 65
3.5.2.1 Hata Analizi 66

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE TARTIŞMA 68
4.1 Bulgular 68
4.1.1 Niteliksel Analiz 73

4.2 Tartışma 78

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 87
5.1 Sonuç 87
5.2 Öneriler 89
5.2.1Uygulamaya yönelik öneriler 89
5.2.2 İleriki araştırmalara yönelik öneriler 90

KAYNAKÇA 92
EKLER 106
Ek-1 Demografik Bilgi Formu 106
Ek-2 İzin Belgesi 107

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.2.3.1: İkidilli Birey Türleri 23

Tablo 3.2.1: Teste Alınan Çocukların Cinsiyete ve Ay Aralıklarına Göre Dağılımları 57

Tablo 4.1: Çalışmada yer alan grupların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanlar açısından karşılaştırılması 71

Tablo 4.2: Çalışmada yer alan grupların hangilerinin ortalamaları arasında fark olduğunun karşılaştırılması..... 72

Tablo 4.3: Çalışma grubundaki çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları toplam puanlar 73

Tablo 4.4: Normal Gelişim Gösteren Çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten Aldıkları Puanların En Çok Puan Alınan Kavramdan En Az Puan Alınan Kavrama Doğru Sıralanışı 74

Tablo 4.5: İkidilli Çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten Aldıkları Puanların En Çok Puan Alınan Kavramdan En Az Puan Alınan Kavrama Doğru Sıralanışı 75

Tablo 4.6: Dil Bozukluğu Olan Çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten Aldıkları Puanların En Çok Puan Alınan Kavramdan En Az Puan Alınan Kavrama Doğru Sıralanışı 76

Tablo 4.7: Çalışmada Yer Alan Grupların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'teki Kavramlara İlişkin Hata Analizi..... 77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1: 3;5-5;10 Yaş Arası Normal Gelişim Gösteren Çocukların Testten Aldıkları Puanların Dağılımı 68

Şekil 2: 3;5-5;10 Yaş Arası İkidilli Çocukların Testten Aldıkları Puanların Dağılımı 69

Şekil 3 3;5-5;10 Yaş Arası Dil Bozukluğu Olan Çocukların Testten Aldıkları Puanların Dağılımı 70

BÖLÜM I
GİRİŞ

Çocuğun doğmadan önce, anne karnında annesiyle kurmaya başladığı iletişim, doğumundan itibaren farklı kişilerle, farklı biçimlere dönüşerek devam etmektedir. Konuşmaya başlamadan önce gereksinimlerini çeşitli sesler çıkararak belirten çocuk, konuşmaya başladıktan sonra gereksinimlerini dil aracılığıyla ortaya koymaktadır. Çocuk dili, istek, beğeni, onaylama ve reddetme gibi iletişim amaçları doğrultusunda kullanmakta ve dil aracılığıyla hem bireysel hem de sosyal iletişimini sağlamaktadır.

Dil gelişimi, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimle birlikte ilerlemektedir. Dil gelişiminde kavram gelişimi önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk, dünyayı algılamaya başladığında, çevresindeki nesneleri tanımaya, nasıl ve niçin kullanıldıklarını anlamaya çalışmaktadır. Nesneleri tanıyan çocuk, daha sonra her nesnenin bir etiketinin yani adının olduğunu öğrenmekte, nesne bilgisiyle birlikte sözcük bilgisini de edinmektedir. Böylece kavram gelişimiyle birlikte dil gelişimi de hız kazanmaktadır.

Bu süreçte çocukların çevreden aldıkları uyaranlar hem kavram hem de dil gelişimi açısından oldukça önemlidir. Ailede, okulda, sokakta kullanılan dil ve uyaranlar çocuğu olumlu ya da olumsuz açıdan etkileyebilmektedir. Zengin bir dil ve uyaran çevresine sahip çocuklar, gelişimlerini genellikle normal süreçte tamamlarken, fazla uyaranların olmadığı bir aile ve çevrede büyüyen çocukların gelişimleri, normalden daha uzun bir süreçte gerçekleşebilmekte veya bu çocuklar gelişimlerini tamamlayamamaktadır. Ya da zengin bir dil ortamında – sözgelimi anne ve babanın farklı, çevre ve okulun farklı bir dil kullandığı bir ortam- büyüyen bazı çocuklar da, dil ve kavram gelişimleri açısından sorun yaşayabilmektedir. Erken çocukluk döneminde bu tip sorunlar yaşayan çocukların, ilerleyen zamanlarda akademik becerileri de etkilenebilmektedir. Bu

nedenle, uygun müdahale programının hazırlanması ve uygun eğitimin verilebilmesi için bu çocukların değerlendirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde ve yurtdışında dil gelişimini değerlendirmek amacıyla kullanılan Peabody Resim Kelime Testi (Katz ve ark., 1972), Türkçe Sesletim ve Sesbilgisi Testi (SST) (Topbaş, 2003), Ankara Artikülasyon Testi (AAT) (Ege ve ark., 2004) Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) (Topbaş ve Güven, 2011), Alıcı-İfade Edici Dil Belirleme Testi (Bzoch, League ve Brown, 2003) gibi pek çok değerlendirme aracının bulunduğu fakat kavram gelişimini değerlendirmek amacıyla kullanılan araçların Bracken Temel Kavram Ölçeği (Bracken, 1998) ve Boehm Temel Kavramlar Testi (Boehm, 2000) ile sınırlı olduğu görülmektedir.

1.1 Problem

Çocuğun gelişimi bir bütündür ve dil gelişimi ile sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim, birbiriyle ilintili, birbirini etkileyen alanlardır. Bu gelişim alanlarından birinde ve/veya birkaçında sorun yaşayan çocuğun gelişimi sekteye uğramaktadır. Çocuğun yaşamını daha etkin bir biçimde devam ettirebilmesi için tüm becerilerinin, erken dönemden itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Bu açıdan okul öncesi dönemde öğrenilen bilgiler ve edinilen beceriler çok önemlidir. Çocuk, bu dönemde gelişimini tam olarak tamamlayamadığında ileride akademik beceriler açısından da sorun yaşamaktadır. Bu nedenle bu çocukların okul öncesi dönemdeki becerileri açısından değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların kavram becerilerini ölçmek amacıyla genellikle Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3 (Boehm Test of Preschool-3) ve Bracken Temel Kavram Ölçeği (The Bracken Basic Concept Scale) kullanılmaktadır. Çalışmaların (Örneğin; Balat Uyanık, 2009a; Balat Uyanık 2009c; ER, 2008; Köksal, 2006; Özyürek, 1983; Üstün ve Akman, 2003; Yılmaz Bolat ve Dikici Sığırtmaç, 2006;) renk, şekil, sayı, miktar, zaman, mekanda konum gibi kavramların gelişimleri, edinim sıralarının farklılaşıp

farklılaşmadığı ve nasıl öğretilmesi gerektiği gibi konular üzerinde yoğunlaştığı ve genellikle normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yapıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli çocukların kavram gelişimlerini inceleyen çalışmaların ya çok sınırlı ya da ulaşılamaz olduğu ve ele alınan grupların da genellikle zihin engeli veya gelişim geriliği olan gruplarla sınırlandığı görülmektedir. Türkiye'deki alanyazına bakıldığında ise özellikle ikidilli olan ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimlerinin incelenmediği/incelendiyse bile bu çalışmalara ulaşılamadığı görülmektedir.

Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi'nin kullanıldığı çalışmalar gözden geçirildiğinde, bu çalışmalarda yer alan çocukların temel kavram becerilerinin sosyoekonomik düzey, cinsiyet, yaşanılan yer ve konuşulan dil gibi özellikler açısından incelendiği, fakat ikidilli olan çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimlerinin değerlendirildiği niceliksel ya da niteliksel bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmada, çokdilliliğin ve dil bozukluğunun dil gelişiminde zorluk çıkaracağı göz önünde bulundurularak bu iki grubun kavram gelişimlerinin, normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimlerinden geri olup olmadığı ve niteliksel olarak da kavramların öğrenilme sıralarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın problemini, Ankara ilinde okul öncesi dönemde dil bozukluğu olan çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin incelenmesi ve birbirleriyle karşılaştırılması oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, ikidilli çocuklar ve dil bozukluğu olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1 Araştırma Soruları

1. Normal gelişim gösteren çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Normal gelişim gösteren çocuklar ile ikidilli çocukların *Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3*'ten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Normal gelişim gösteren çocuklar ile ikidilli çocukların *en çok / en az bildikleri kavramlar* birbirinden farklılaşmakta mıdır?

2. Normal gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Normal gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların *Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3*'ten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Normal gelişim gösteren çocukları ile dil bozukluğu olan çocukların *en çok / en az bildikleri kavramlar*-birbirinden farklılaşmakta mıdır?

3. İkidilli çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- İkidilli çocuklarl ile dil bozukluğu olan çocukların *Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3*'ten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- İkidilli çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların *en çok / en az bildikleri kavramlar* birbirinden farklılaşmakta mıdır?

4. Normal gelişim gösteren, ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların *Boehm Temel Kavramlar Testi-3*'teki kavramlara göre hata analizleri nasıl bir görünüm sergilemektedir?

- Normal gelişim gösteren çocukların *Boehm Temel Kavramlar Testi-3*'teki kavramlara ilişkin hata sayıları nedir ve hangi hata türlerini ne sıklıkta yapmaktadırlar?

- İkidilli olan çocukların *Boehm Temel Kavramlar Testi-3*'teki kavramlara ilişkin hata sayıları nedir ve hangi hata türlerini ne sıklıkla yapmaktadırlar?

- Dil bozukluğu olan çocukların *Boehm Temel Kavramlar Testi-3*'teki kavramlara ilişkin hata sayıları nedir ve hangi hata türlerini ne sıklıkla yapmaktadırlar?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye'de çocukların temel kavram becerilerini inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte bu çalışmaların genellikle normal gelişim gösteren çocuklarla yapıldığı, farklı özelliklere ya da engele sahip çocukların kavram gelişimlerini inceleyen çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Halbuki diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, bilişsel gelişimin içinde yer alan kavram gelişiminde de bireysel ve çevresel faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Bu faktörlerin kavram gelişimini nasıl etkilediği ve kavram gelişiminde ne gibi farklılıklara yol açtığının araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmada hem iki farklı dilin özelliklerine sahip ikidilli çocukların hem de akranlarına göre dil gelişimleri normalden daha geride olan, dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleri incelenmiş ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılmıştır. Farklı engel gruplarının kavram

gelişimlerine ilişkin çalışmaların yapılması, bu grupların normal gelişim gösteren çocuklarla benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesinde yardımcı olacaktır. Bu benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi, gereksinime göre yeni değerlendirme araçlarının ve eğitim programlarının hazırlanması ve var olan araç ve programlarda uyarlamaların yapılmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen sonuçların, ileriki çalışmalar için önemli bilgiler sunacağı ve yapılacak yeni çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

- Türkiye'de ikidilli çocuklara ulaşma güçlüğü nedeniyle, araştırma grubuna dahil edilen dil bozukluğu olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların sayıları ikidilli çocuklara göre belirlenmiştir.

- Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'teki yönergelerin, ikidilli olan ve dil bozukluğu olan çocuklar için anlaşılması güç olduğu düşünülse de geçerlik ve güvenirliğin etkilenmemesi açısından yönergeler değiştirilmemiştir.

1.5 Sayıltılar

- Araştırmaya katılan gruplara ilişkin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden, okul öncesi kurumlarından, öğretmenlerden ve ailelerden edinilen bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

- Araştırmaya katılan çocukların zeka yaşları ile takvim yaşlarının paralel olduğu varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Dil bozukluğu (specific language impairment): Nörolojik, duyusal, zihinsel ya da duygusal bir nedene bağlanamadığı halde çocuğun sözvarlığı, dilbilgisi ve söylem becerilerinde sorun olmasıdır (Ervin, 2001).

İkidillilik (bilingualism): Birden fazla dilde yeterliliğe sahip olmaktır (Karahan, 2005).

Kavram (object): Obje ve düşüncelerin benzerliklerine dayanarak zihinde oluşturulan sözcükle ifade edilen özelikler bütünüdür (Howard, 1987; akt. Ülgen, 2005).

Temel ilişkisel kavram (basic relational concept): Temel renkler, karşılaştırmalar, yönler, manevi değerler, pozisyonlar, miktarlar, ilişkiler, sıralar, şekiller, ölçüler, sosyal ya da duygusal durumlar, karakterler, dokular ve zamanı gösteren bir etikettir (Bracken, 2003).

BÖLÜM II

ALANYAZIN BİLGİLERİ

2.1 Okul Öncesi Dönem

0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönem, bireyin gelişiminin içerik, nitelik ve hız açısından en yoğun olduğu dönemdir. Doğar doğmaz çevresiyle hızlı bir etkileşime giren çocuk, çevreye uyma, çevresindekilerle iletişim kurma, ilkel kavramları geliştirme ve sorun çözme çabalarında bulunmaktadır. Fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi açısından oldukça önemli olan okul öncesi dönemde çocuk, okul yaşamında gerekli olan temel matematik ve kavram bilgisini kazanmaktadır (Akman, 2002; Başaran, 1997). Bu dönemde dokunma, işitme, tatma ve görme duyularıyla çevresinde olup bitenleri anlamaya başlayan çocuğun, dil edinimini sağlayacak uyaranlar büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde iki farklı dil edinen çocukların, evde, okulda ya da sosyal çevrede kullanılan her iki dili de etkin olarak edinebilmeleri için gerekli uyaranların verilmesi gerekmektedir (Yazıcı ve Temel, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalara göre okul öncesi dönemde dil gelişimi geride kalmış çocukların ileriki yaşamlarında bu eksikliği telafi etmeleri zorlaşmaktadır (Oğuzkan ve Gürel, 1996). Bu nedenle okul öncesi dönemdeki gelişim, çocuğun tüm yaşamını etkilemektedir ve bu dönemdeki çocukların dil gelişimi, bilşsel gelişim, kavram gelişimi vb. açısından değerlendirilmesi önemlidir. Değerlendirme sonucunda hem gelişimsel gerilik yaşayan hem de gelişim açısından akranlarından ileride olan çocukların uygun eğitim alması sağlanabilmektedir (Kartal, 2007).

2.1.1 Okul Öncesi Dönemde Dil Edinimi ve Gelişimi

2.1.1.1 Dil nedir?

Duygu ve düşünceleri en iyi ifade etme yolu dildir ve okul öncesi dönemdeki çocukların gelişiminde, yeni bilgi ve beceri edinmelerinde, topluma uyumlu bireyler olmalarında kullandıkları dil, büyük önem taşımaktadır. Bu

derece önemli olan dile ilişkin pek çok tanımın olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyülü bir varlıktır (Aksan, 2003, 11)."

"Dil, anlamları ifade etmek için toplumlarca paylaşılan, rastgele seçilmiş ama gelenekselleşmiş, kullanımları kurallara bağlı olan semboller sistemidir (Ege, 2006, 4)."

"Dil, kavramları temsil etmek için kullanılan, uzlaşımsal olarak paylaşılan bir kod ya da rastlantısal sembol veya kurallardır (Owens, 2008, 4)".

"Dil, iletişimi sağlamak için çeşitli sembollerin kullanıldığı bir sistemdir ve insanlar, bir haber ya da bilgiyi gerçek nesnelerle değil, bu nesneleri temsil eden sembolleri kullanarak iletmektedirler (Turan, 2005). Eğer dil gibi bir araç olmasaydı soyut düşünme, planlama, toplumsal örgütleme ve kültür aktarımı da sınırlı kalacaktı (Topbaş, 2007, 16). "

2.1.1.2 Dilin Özellikleri

- **Sosyal araç olarak dil:** Dil, insanların birbirine aktarmak istediklerini iletmek için kullanılan bir araçtır ve hem kültürü hem de konuşulduğu ülkedeki insanların düşünce yapısını etkileyebilmektedir. Sözgelimi Amerika Birleşik Devletleri'ndeki "demokrasi" kavramıyla Yunanistan'daki "demokrasi" kavramının ülke kültürü ve düşünce yapısı üzerinde farklı etkilere yol açtığı görülmektedir (Owens, 2008).

- **Bir kurallar sistemi olarak dil:** Dile kurallar açısından bakıldığında dilbilgisinden bahsetmek gerekmektedir. Dilbilgisi, semboller arasındaki ilişkileri tanımlamak ve bir dilin yapısını biçimlendirmek için kullanılan bir dizi kurallar bütünüdür. Dil ve dilbilgisi aynı değildir; dil, yalnızca kuralları değil, kuralların kullanım sürecini ve ortaya çıkan ürünleri de içermektedir. Söz gelimi dilbilgisine ilişkin olarak "Bu tümce özne ve eylemden oluşuyor" denildiğinde özne ve eylemin seçim süreci ve farklı birleşimlerine ilişkin bilgi aktarılmaz (Owens, 2008).

- **Üretici bir sistem olarak dil:** Dil, üretici bir araçtır çünkü dildeki sözcükler, birden fazla anlama gönderimde bulunabilmekte, birden fazla biçimde adlandırılabilmekte, sözcükler pek çok biçimde bir araya getirilerek yeni tümceler üretilebilmektedir (Owens, 2008). Sözgelimi "Ali geldi" tümcesi, tümceye yeni öğeler eklenerek "Ali eve geldi", "Ali eve pazar günü geldi", "Ali eve pazar günü arkadaşıyla geldi" gibi genişletilebilir. Dilde tek tek sözcükler yerine o dile ilişkin kuralları öğrenen çocuk, bu kurallar bilgisi sayesinde o zamana kadar hiç duymamış olduğu tümce ya da sözceleri üretebilmektedir (Ege, 2006).

2.1.1.3 Dilin bileşenleri

Dilbilim çalışmalarında dil sisteminin işleyişinin temelde sesbilim (fonoloji), biçimbilim (morfoloji), anlambilim (semantik), sözdizimi (sentaks) ve edimbilim (pragmatik) bileşenlerine bağlı olduğu belirtilmektedir (Fromkin, Rodman & Hyams, 1974; Owens, 2008; Topbaş, 2007; Reed, 2005). Dilin bileşenleri "dilin içeriği", "dilin biçimi" ve "dilin kullanımı" olarak üç bölüme ayrılmaktadır. Anlambilim, dilin içeriği; sesbilim, biçimbilim ve sözdizimi dilin biçimi; edimbilim (pragmatik) ise dilin kullanımı düzleminde yer almaktadır (Topbaş, 2007).

Sesbilim (fonoloji) : Sesbilim, bir dildeki sesleri ve bu seslerin hangilerinin anlam taşıdıklarını, "bir dilde kendi görevi olmadığı halde, anlam aktarma ve anlam değiştirme işlevi üstlenen en küçük birim (Topbaş, 2007: 81)" olarak tanımlanan *sesbirimlerin (fonemlerin)* ve hecelerin biçimlenmesi ile dağılım ve dizilme koşullarını belirleyen kuralları içermektedir (Owens, 2008; Topbaş, 2007). *Dağılma kuralları (distributional rules),* bir sözcük içinde hangi sesin, hangi pozisyonda yer alabileceğini (Türkçede sözcük sonunda /b/, /d/, /c/ sesbirimlerinin bulunmaması gibi) ; *dizilme kuralları (sequencing rules)* ise hangi sesbirimin hangi sesbirimle biraraya gelebileceğini (Türkçede sözcük başında iki ünsüzün yanyana bulunamaması gibi) belirleyen kurallardır (Owens, 2008). Bir dildeki ses sistemi ile ilgili kuralları içeren sesbilimin konuşma eylemindeki işlevi ise konuşma seslerini, seçme-birleştirme işlemiyle biraraya getirip gösteren-gösterilen ilişkisini kurmak yani gönderimde bulunulan kavramların sözcüklere dönüştürülmesini sağlamaktır. Sesbilimin işleyişinde /bal/ ve /bul/ gibi iki sözcük arasındaki farkı belirleyen ve bir sesbirimin, sesbirim olarak betimlenmesini sağlayan ayırıcı özellikler ile ilgili *bürün (prozodi)* dizgesi de etkilidir (Ergenç, 2004). Çocuğun anadilindeki dilsel girdi aracılığıyla edindiği sesbilimsel özelliklerin tanınması ve organizasyonu, anadilin diğer görünümlerinin edinilmesi için bir başlangıç niteliği taşımaktadır (Dockrell ve McShane, 1992).

Biçimbilim (morfoloji): Sözcüklerin oluşturulma kuralları biçimbilgisinin konusunu oluşturmaktadır. Sözcükler, bağımlı ve bağımsız olmak üzere ayrılan ve "sözcüğün anlamlı en küçük yapı birimi" olarak adlandırılan *biçimbirimlerden (morfemler)* oluşmaktadır (Owens, 2008). Bağımlı biçimbirimler "kişi ekleri, zaman ekleri, edatlar, bağlaçlar" gibi tek başına anlamı olmayan ancak bağımsız biçimbirimlerle işlev kazanan birimlerken bağımsız biçimbirimler ise "tavşan, masa, kalem" gibi tek başına anlamı olan birimlerdir.

Sözdizimi (sentaks): Sözdizimi, dilbilgisel bir yapıda sözcüklerin biraraya gelme kurallarını içermektedir. Bu kurallar, tümcede sözcüklerin nasıl

dizildiği, sözcükler arası bağlantıların nasıl gerçekleştiği, sözcük gruplarının, öbeklerin, tamlamaların ya da tümceciklerin nasıl oluşturulduğuyla ilgili kurallardır. Farklı tümce yapıları da (soru, emir, düz tümce) sözdizimi kurallarına göre oluşturulmaktadır. Sözdizimsel bilgi aracılığıyla hangi dilde hangi sözcük dizilimlerinin kabul edilebilir / edilemez ya da dilbilgisel açıdan doğru / yanlış olduğu betimlenebilmektedir (Dockrell ve McShane, 1992; Ege, 2006; Topbaş, 2007). Bu kurallar, zihinsel dilbilgisinin bir parçasıdır ve edinim süreci içerisindeki çocuğun beyninde ve edinim hiyerarşisinde yer almış bulunmaktadır

Edimbilim (pragmatik): Kullanımbilgisi, dilin bir sistem olması ile iletişim amaçları arasındaki ilişkiye gönderimde bulunmaktadır. Üretim açısından ele alındığında kullanımbilim, konuşmadaki amaçların açık bir biçimde ortaya konmasında rol oynarken, algılama açısından bakıldığında ise bir sözcenin üretim aşamasında, konuşanın niyetini anlama boyutunda işlerliğinin olduğu görülmektedir (Dockrell ve McShane, 1992; Ergenç, 1999). İletişim kurma isteği, göz kontağı kurma, konuşanın yüz ifadelerini yorumlama, sözel olmayan iletişim, diyalog becerileri, konuşma konularının seçimi, konuşmayı sürdürme, yanlış anlamalar olduğunda bunları düzeltme becerileri ve insanların iletişim kurarken aralarındaki "uzaklığı" ayarlamaları kullanımbilim becerileri içinde yer almaktadır (Turan, 2005). Kullanımbilim, iletişim amaçları, konuşma ile ilgili ilkeler ya da kurallar ve sözce türleri ile ilgilenmektedir (Owens, 2008). Sözgelimi bireylerin iletişim kurma biçimleri, karşısındaki bireylerin konumlarına göre değişmektedir. Arkadaşıyla daha samimi bir dil kullanarak konuşan birey, öğretmeni ya da kendisinden yaşça büyük biriyle konuşurken farklı bir dil kullanmaktadır.

Anlambilgisi (semantik): "Dildeki anlamın çalışması (Hedge, 1996, 3)" olarak adlandırılan anlambigisi, eşanlamlılık, eşseslilik ve zıt anlamlılık gibi sözcükler arasındaki ilişkileri içermektedir (Silverman, 2006, 38). Anlambilgisi, Aksan'da (2003) sözcük, kavram, anlam, kapsam konularıyla eşanlamlılık, eşadlılık ve çokanlamlılık sorunlarının yer alabileceği *durgun anlambilim* ile

anlam değişmeleri, deyim aktarması, ad aktarması gibi sorunların yer alabileceği *gelişmeli anlambilim* olarak iki alanda ele alınmaktadır.

Anlambilgisinin içinde yer alan bazı terimler ise şu biçimde gruplanmaktadır (Turan, 2005, 13-14):

- **Sözcük dağarcığı:** Nesne ve kavramların isimlerini içeren, alıcı dil ve ifade edici dille ilgili olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.
- **İsimler:** Nesnelerin isimlerdir.
- **Zaman ve mekana ilişkin terimler:** "Şimdi-sonra", "erken-geç", gibi zaman ve "altında-üstünde", "içinde-dışında" gibi mekana ilişkin terimlerdir.
- **Sınıflamalar:** Birbirleriyle ilintili olan sözcüklerin sınıflandırılmasıdır (Sözgelimi hayvanların "evcil hayvanlar", yüzen hayvanlar" gibi sınıflandırılması).
- **Eşanlamlılık / zıt anlamlılık:** İskemle/sandalyenin *eşanlamlı,* büyük-küçüğün *zıt anlamlı* olması gibi.
- **İlgili anlamlılık:** "Ayakkabı ve çorap", "bardak ve fincan" sözcüklerinin ilgili olması gibi.
- **Tanımlar ve tarifler:** "Gemi nedir?" türünden sorular, tanım araştırmalarına yöneliktir.
- **Çoğul anlamlılık:** Örneğin "yüz" sözcüğü "insan yüzü, yüzmek eylemi, yüz sayısı" gibi farklı anlamlara gelebilmektedir.
- Tümce ve deyimlerin anlamları da bunlara eklenebilir.

Anlambilgisi, kişinin deneyimleri ve artalan bilgisiyle ilintilidir. Birey, birbirine benzer sözcüklerin en ufak farklılıklarını bile deneyimleri aracılığıyla öğrenmekte ve sözcük dağarcığını geliştirmektedir. Fakat *dünya bilgisi (world*

knowledge) ile *sözcük bilgisi (word knowledge)* arasında bir ayrım yapmak gerekmektedir. Dünya bilgisi, bireyin belirli konularla ilgili otobiyografik ve deneyimsel bilgisiyken, sözcük bilgisi bireyin sözcük ve sembollere ilişkin bilgisine gönderimde bulunmaktadır. Çocuk, "kaşık" kavramını, kaşığın ne işe yaradığını, nasıl kullanıldığını bilse bile bu kavrama "kaşık" denildiğini bilemeyebilir. Bu iki bilgi türü aynı zamanda birbiriyle ilintilidir. Sözgelimi "köpek" sözcük bilgisine sahip bir birey, farklı deneyimleriyle birlikte köpeğin farklı türlerinin olduğu bilgisine ulaşarak bu sözcük bilgisini genelleyebilmektedir (Ege, 2006; Owens, 2008).

Sözcük dağarcığımızı geliştiren sözcükler, nesneleri, düşünceleri ya da kavramları etiketlemeye yarayan özel bir kod olarak düşünülebilmektedir (Oyer ve Crowe, 1987). Erken leksikal (lexical) gelişimde, çocuğun idiosinkratik (idiosyncratic) vokalizasyonları, çok sınırlı ve özel durum / bağlamlarda ürettiği *bağlam duyarlı* (context bound) *sözcükler* (Çocuğun "ördek" sözcüğünü yalnızca banyo yaparken kullandığı oyuncak ördek için kullanması gibi) ile nesne sınıfları (top, sandalye, köpek gibi), belirli nesne, kişi ya da hayvanlar (oyuncak ayı için "ayıcığım", anne için "anneciğim" gibi), belirli eylemler (aç-, yıka- gibi) ve nesnelerin yerlerini belirten *uzamsal sözcükler (içinde, üzerinde, aşağıda gibi)* için kullanılan *gönderimsel (referrential) sözcükler* çocuğun edindiği farklı sözcük türleri arasında yer almaktadır. Bu sözcük türlerinin dışında çocuğun diğer insanlarla etkileşimde bulunurken kullandığı *sosyal-pragmatik sözcükler* (Diğer insanların istenmeyen hareketlerine karşı çocuğun kullandığı "Hayır" sözcüğü ile insanlardan bir şey rica ederken kullandığı "Lütfen" sözcüğü gibi) de bulunmaktadır (Barrett, 1995). Fakat her ne kadar "kavram" ve kavramları ifade eden "sözcük"lerin gelişimi eşzamanlı olsa da ikisini ayrı ayrı ele almak gerekmektedir (Ege, 2006).

2.1.1.4 Dil edinim yaklaşımları

Çok yönlü, tam olarak açıklanmamış bir süreç olan dil edinim sürecinin açıklanması için bazı koşullar söz konusudur. Bunlar, konuşma ve işitme organlarının var olması, motor beceriler, algılama, analiz ve sentez becerileriyle ilgili olan *biyolojik donanım*; çocuğun yetiştiği *doğal çevre / sosyal ortam* ve *doğuştan getirilen dil yetisi* olarak belirlenmiştir. Çocuk, bu koşullar çerçevesinde, içine doğduğu çevrenin anadilini duymakta ve çevreden gelen uyaranlarla birlikte dil edinim süreci içine girmektedir. Bu sürecin nasıl gerçekleştiğine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi amacıyla ortaya çıkan *davranışçı yaklaşım*da (behaviourist approach) (akt. Skinner, 1957) dilin, dili öğrenilen bir davranış olarak kabul eden "koşullu öğrenme" kuralları çerçevesinde edinildiği savunulmaktadır. Karacan'ın (2000) açıklamasına göre bu yaklaşım, dil ediniminde bebeğin konuşulanları taklit etmesi ve yetişkinlerin bebeğin çıkardığı sesleri pekiştirmesi üzerinde durmaktadır. Pekiştirilen sesler edinilmekte, pekiştirilmeyen sesler ise zamanla kaybolmaktadır. Bir diğer yaklaşım ise Chomsky (1969) tarafından ortaya konulan ve dilin, doğuştan getirilen bir beceri (yeti) olduğunu ve bir edinim mekanizmasına bağlı olduğunu öne süren *bilişsel yaklaşım / psikodilbilimsel yaklaşım*dır (cognitive approach/psycholingustic approach). Dil Edinim Düzeneği (DED) (Language Acquisition Device) olarak adlandırılan bu mekanizma, anlamsal kategorilerdeki evrenseller (Tüm dillerde zaman sözcüklerinin, reddetme-onaylama gibi biçimlerinin bulunması gibi) ile cümle oluşturma kurallarını içermektedir. Beyin gelişiminin önemi vurgulanırken dil ediniminde kritik dönemlerin bulunduğu ve bilişsel gelişimin bu süreçteki en önemli etken olduğu üzerinde durulmaktadır (Çiçek, 2002; Karacan, 2000; Maviş, 2007; Owens, 2008). Dil ediniminin çocuğun içinde bulunduğu çevreden bağımsız olarak, salt zihinsel süreçlerle ilintili olduğunu savunan bu görüşe karşıt olarak Lahey (1978), *etkileşimci yaklaşım*ı (interactive approach) ortaya atmıştır. Cook'a (1988) göre zihinsel bir beceri tek başına yeterli değildir ve bu becerinin çocuğun çevresindeki faktörlerden biri olan anadil tarafından uyarılması

gerekmektedir (akt. Turan, 2005). Gelişim sürecinde sosyal, dilbilimsel, biyolojik ve bilişsel beceriler rol oynamaktadır ve bu beceriler birbirleriyle etkileşime girdiğinde gelişim süreci tamamlanmaktadır (Maviş, 2007).

2.1.1.5 Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Edinimi ve Gelişimi

Dil, insanlara özgü olan, iletişimi sağlamada araç olarak kullanılan sesler, sembol ve sözcükler gibi temel birimleri içine alan bir sistemdir. *Dil,* duyguları düşünceleri, tutumları, inançları, değer yargılarını anlatma ve öğrenmede; algılanan ve yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada ve soru sorma, emir verme, istekte bulunma gibi işlevleri gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır. *Konuşma* ise dilin sese dönüştürülmüş biçimi olarak ifade edilmektedir (MEGEP, 2007). Dil gelişimiyle konuşma gelişimi, birbiriyle bağlantılıdır. Dil gelişimi olmadan konuşma gelişiminden söz edilemez (Topbaş, 2008).

Bebek daha anne karnındayken annesinin sesini ve dil biçimini fark edebilmekte, doğduktan sonra birkaç haftadan itibaren sesli uyaranları algılamaya ve tepkide bulunmaya başlamaktadır. Birinci ayda “ba, pa” gibi heceleri birbirinden ayırabilmekte, sesin yönünü belirleyebilmekte ve üçüncü aydan itibaren annesinin sesini başka bir kadının sesinden ayırabilmektedir (Dağabakan Öztürk ve Dağabakan, 2007).

Çocuklarda dil gelişimiyle ilgili olarak *dil öncesi* ve *dilsel gelişim*den söz etmek gerekmektedir (Çiçek, 2002). Dil öncesi dönem, 0-1 yaş arasındadır ve ağlama, agulama (cooing), babıldama (babling), tamamlanmamış taklit (lallation) ve taklit (ekolali) aşamalarını kapsamaktadır (Crain ve Lillo Martin, 1999; Kara, 2002). Bebeklik döneminin ilk evrelerinde kendisini ağlayarak ifade etme gereksinimi, bu gelişim süreci içinde yerini önce farklılaşmış ağlama seslerine, daha sonra anlamlı ve anlamsız ses çıkarmalara, ilk hece, sözcük ve daha sonra da ilk tümcelere bırakmaktadır (Genç, 2005).

Bebekler, yaşamlarının ilk üç ayında amaçsız ve refleks türünden sesler çıkarmaktadır. Bu seslerden biri de *ağlama sesi*dir. Ağlama sesinin acı ve rahatsızlık ile rahatlığa işaret ettiği bilinmektedir (Turan, 2005). Ağlamayı karnı acıktığında ya da altını pislettiğinde acı refleksi, karnı doyduğunda ve altı temizlendiğinde ise rahatlama refleksi olarak göstermektedir. Daha sonra bebeğin ağlama sıklığının azaldığı ve gülücüklerinin arttığı *agulama dönemi* başlamaktadır. Bu dönemde bebeğin "o, a, u, ı" gibi ünlülere "k,g" gibi ünsüzleri ekleyerek ünlü ünsüz sıralamalarını andıran sesler çıkardığı görülmektedir (Topbaş, 2007).

*Babıldama dönemi*ndeki sesler ise, bebeğin dili, dudağı ya da gırtlağıyla oynuyor gibi rahatlık, mutluluk ifade eden seslerdir ve bu sesler, bir nefeste çıkmaları ve peş peşe söylenmeleri ile ayırt edilmektedirler. Bu dönemde bebekler ünsüz-ünlü birleşimleri (bababa, mamama) ve ünlü-ünsüz birleşimleri (ababab) yapmaktadırlar. Yaklaşık beşinci aydan itibaren bebekler bu hecelemeleri dikkat çekmek, bir şeyi reddetmek, bir şey istemek gibi sosyal amaçlarla kullanmaktadır. Sekizinci aydan itibaren bebeğin ses tonundaki değişiklikler soru sorma, fikir açıklama ya da şaşkınlık ifade etme gibi işlevler üstlenmektedir. Bu evreden sonra bebeğin anlamsız bir biçimde hareket ve ses taklitleri yaptığı *ekolali (yankılama)* evresi gelmektedir. Babıldama döneminde seslerle başlayan taklit, daha sonra sözcük ve tümce düzeyine genellenmektedir (Turan, 2005). Çocuğun yetişkinin jest ve mimiklerini olduğu kadar sözcük ve tümcelerini de taklit etmesi, hem dil hem de bilişsel gelişimini desteklemektedir.

Dil öncesi dönemin tamamlanmasıyla birlikte çocuk artık dilsel gelişim aşamasına geçmektedir. Çocuğun ilk sözcüklerini sesletmeye başladığı evre, *tek sözcük evresi* olarak adlandırılmaktadır ve bu evrede çocuk, isteklerini ya da içinde bulunduğu durumu tek bir sözcükle belirtme eğilimindedir (Yapıcı, 2004). Bazılarında 8 aydan 18 aya kadar değişebilmekle birlikte genellikle 12 ay civarında hemen hemen tüm çocuklar ilk sözcüklerini söylemektedirler. Tek

sözcüklerle birlikte çocukların iletişim amaçlı davranışları da gelişmeye başlamaktadır (Turan, 2005). Bu dönemde çocukların kullandığı sözcükler, onlar için günlük hayatta işlevsel olan “su, araba, al, uyu, ver” gibi sözcüklerdir.

Dört yaşına geldiğinde dil becerilerinde belirgin bir gelişme gözlenen çocuğun, beş yaşında ise neredeyse bir yetişkin gibi konuştuğu belirlenmiştir (Aydın, 2004). Çocuk, artık “Babam işe gidecek” ya da “Babam işe gitti” gibi farklı zaman yapılarını içeren daha karmaşık tümceler üretebilmektedir. Turan (2005) bunlara ek olarak çocuğun artık kendisine söylenen her şeyi algıladığı ve anlaşılır bir biçimde konuştuğu, içinde aile üyelerinin de olduğu öyküler oluşturduğu da belirtmektedir.

Miller (2006) ise okul öncesi dönemdeki dil gelişimini (12-46 aylar) *filizlenen (emerging) dil evresi* ve *gelişimsel (developing) dil evresi* olarak ikiye ayırmıştır. Filizlenen dil evresi 12-18, gelişimsel dil evresi ise 27-46 aylar arasını kapsamaktadır. Bebek ilk gerçek sözcüklerini üretmeye başladığında filizlenen dil evresi de başlamaktadır (Paul, 2001). Bu evrede çocuk, ortak iletişim amaçları (reddetme, yokluk, yasaklama, tekrar etme, varlık gösterme, nesnelerin hareketleri, yer eylemleri, nitelik, adlandırma, iyelik, yorum yapma ve sosyal etkileşim) doğrultusunda sözcük dağarcıklarına yeni sözcükler eklemeye başlamaktadır. Çocuk 18 ay civarına geldiğinde, sadece bir nesneye işaret etmek amacıyla kullanılan öbekler yerine iletişime yönelik olan iki sözcüklü öbekler üretmeye başlamaktadır. Çocuk, sentaksın erken biçimlerini kullanmakta, çocuğun fonolojik becerileri değişmekte ve pragmatik dili karmaşıklaşmaktadır. Gelişimsel dil evresinde ise çocuğun dili hızlı bir biçimde gelişmekte, çocuk 4 yaşına geldiğinde dilin temel yapılarını edinmekte ve okul yaşamı için gerekli olan dil becerilerini kullanmaya başlamaktadır.

2.2 İkidilli Çocuklar

2.2.1 İkidillilik nedir?

İkidillilik ya da ikidilli bireye ilişkin pek çok tanım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"İki ya da daha fazla dilde anlamlı sözceler üretme becerisi", "Diğer dilde en az bir dil becerisine (okuma, yazma, konuşma, dinleme) hakim olmak", "Birden fazla dilin birbiri ardına kullanımı (Grosjean, 1994, 1)."

"İkidilli birey, iki dili bilen bireydir. İkidilli bireylerin çoğu farklı kültürel geçmişe sahiptir (Hedge, 1996, 128)."

"1. İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma. **2.** İki dilin bir arada konuşulduğu bir bölge veya ülke (Türkçe Sözlük, 2005)".

"İki dilin kullanımı ya da iki dilin anadil benzeri kontrol edilmesi (Chin ve Wigglesworth, 2007, 3)"

Mackey (1968, 555) ikidilliliğin tanımıyla ilgili dört soru olduğunu belirtmektedir: Derece, işlev, değişim ve girişim. İkidillliliğin *derece*si, yetkinliğe gönderimde bulunmaktadır ve "İkidilli birey hangi dili ne kadar iyi bilmektedir?" sorusuna cevap aramaktadır. *İşlev*, ikidilli bireyin dilleri kullanımına ve bu dillerin bireyin toplam repertuarında oynadığı farklı rollere gönderimde bulunmaktadır. *Değişim,* bireyin iki dil arasında nasıl değiştiğine, *girişim* ise bireyin iki dili ayırma ya da karıştırmasına işaret etmektedir (akt. Romaine, 1995).

İkidilliliğin bazı araştırmacılar tarafından ikiden fazla dilin konuşulması olarak tanımlanan *çokdilliliği (multilingualism / plurilingualism)* de kapsayan bir

terim olarak kullanıldığı görülmektedir. İkidillilikle ilintili olan diğer tanımlar ise aşağıda yer almaktadır (Myers Scotton, 2006, 2):

- **Tekdilli (monolingual):** Tek bir dil konuşan kişi.
- **İkidilli (bilingual):** En az iki dil konuşan kişi.
- **Poliglot (Polyglot):** Çok fazla dil konuşan ve bazen ikidilli bireyler için kullanılan bir terim.
- **Birinci dil (L1):** Çocuk tarafından edinilen ilk dil.
- **İkinci dil (L2):** Çocuk ya da yetişkin tarafından sonradan edinilen dil.
- **Dilsel dağarcık (linguistic repertoir):** Bireyin konuştuğu diller.

2.2.2 İkidilliliğin olumlu ve olumsuz etkileri

Psikologlar ikidilliliğin zihinsel süreç üzerindeki etkilerini araştırmışlar, sosyologlar ikidilliliği kültürün bir elemanı olarak ele alıp sosyal bir fenomen olarak dilsel heterojenliğin sonuçlarına bakmışlardır. Eğitimciler ise ikidillilik ile zeka arasındaki ilişki, ikidillliğin çeşitleri, olumlu ve olumsuz yönleri ile bunların eğitim üzerindeki etkilerini araştırmışlardır (Romaine, 1995).

İkidilli olmanın, birey üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Wei (2000), ikidilliliğin olumlu etkilerini iletişimsel, kültürel ve bilişsel avantajlar olmak üzere üç başlıkta ele almaktadır. İkidilliliğin iletişimsel avantajları içinde ikidilli çocukların ebeveynleriyle tercih etikleri dilde konuşabilmeleri, toplumdaki insanlarla ve başka bir bölgede yaşayıp farklı bir dil konuşan akrabalarıyla farklı bir dilde ve tekdillilere oranla daha rahat iletişim kurabilmeleri ile diğer konuşuculara karşı daha sabırlı davranabilmeleri yer almaktadır. Farklı ülkelere seyahat edip farklı kültürlerde deneyim yaşamak ve iş bulma kolaylığı kültürel avantajlar olarak görülmektedir. İkidilli bireylerin anlam, bağlantı ve görüntüleri genişletme ile esnek ve yaratıcı düşünme biçimine tekdilli bireylere göre daha yatkın olmaları da bilişsel avantajlar olarak ele alınmaktadır.

Hamers ve Blanc'ta (2000) ise farklı dillerde ve kültürlerdeki insanlarla iletişim kurabilmek ve iş imkanlarının artmasına ek olarak birden fazla dilde okur yazar olmak, hayata karşı açık görüşlü davranıp farklı bakış açıları geliştirebilmek, dilini ve kültürünü bildiğin insanlara yardım edebilmek, ikidilliliğin olumlu etkileri arasında gösterilmektedir. Cummins'e (2001, 3) göre ise ikidillli çocuklar, anadillerindeki sözcük dağarcığını, kavram becerilerini, okuma yazma bilgi ve becerilerini ikinci dile aktardıkları için daha başarılı olmaktadırlar.

İkidilliliğin olumsuz etkileri arasında ise ebeveynlerin iki dilde de aynı yetkinlikte olmaması, bir dilde diğerinden daha iyi olup olmadıklarının her zaman net olarak belirlenememesi ya da ebeveynlerin dilleri yeterli akıcılıkta konuşmamasından dolayı çocuklarda oluşan anlama sorunları ve anadiline hakim olmadan çocuğun ikinci bir dile maruz bırakılması yer almaktadır (Einson, 1986, 111). Ayrıca tekdilli çocukların bu süreçleri tek dilli bir ortamda tamamlama olanakları olduğundan sözcük dağarcığı, cümle oluşturma, dili doğru olarak kullanma, kavram geliştirme, dili soyut düşünme aracı olarak kullanma, düşündüklerini anadillerinde ifade edebilme ve anadilinde anlatılanları anlama gibi açılardan ikidilli çocuklara göre daha başarılı oldukları da belirtilmektedir (Temel ve Yazıcı, 2003).

2.2.3 İkidillilik Türleri

Göç, eğitim, geniş aile, geçici ülke değişimi, ikidilliliğin normal olarak kabul edildiği bir yerde doğma ikidilliliğin nedenleri arasında yer almaktadır. Bu etkenler ailelerin eğitim durumu, çocuktan eğitim beklentisi, baskın dildeki dil yetkinliği, ikinci dilin kullanım amaçları, ikinci dilin toplum tarafından desteklenmesi gibi sosyal etkenlerle ilintilidir ve ikidillilik türleri, bu etkenler açısından birbirlerinden farklılaşmaktadır (Bialystok, 2009; Grosjean, 1994).

İkidillilik üzerindeki etkenler gözden geçirildiğinde ikidillilik türlerinin ebeveynler ve toplum açısından gruplandırıldığı görülmektedir (Romaine, 1995; akt. Bialsystok, 2009; Harding Esch ve Riley, 2003). **1.** Bir kişi bir dil **2.** Baskın olmayan ev dili / bir dil, bir çevre **3.** Çevre desteği olmayan baskın olmayan ev dili **4.** Toplum desteği olmaksızın baskın olmayan iki ev dili **5.** Yerli olmayan ebeveynler **6.** Karışık diller. Bütün bu ikidillilik türlerinde çocuklar evde ikidilli olmaktadırlar fakat her birinin dil edinimi birbirinden farklılık göstermektedir:

- **Bir kişi-bir dil:** Ebeveynler farklı anadillerine sahiptir fakat ikisi de diğerinin dilini biraz bilmektedir. Ebeveynlerden birinin dili, toplumda baskın olan dildir. Ebeveynler, doğumdan itibaren çocukla kendi dillerini konuşmaktadırlar.

- **Baskın olmayan ev dili:** Ebeveynler farklı anadillerine sahiptir. Ebeveynlerden birinin dili, toplumda baskın olan dildir. Ebeveynler çocukla sadece baskın olmayan dili konuşmakta, ev dışında çocuk baskın dile maruz kalmaktadır.

- **Toplum desteği olmayan baskın olmayan ev dili:** Ebeveynler aynı anadile sahiptir. Ebeveynlerin dili, toplumda baskın olan dil değildir. Ebeveynler, çocukla kendi anadillerinde konuşurlar.

- **Toplum desteği olmaksızın baskın olmayan iki ev dili:** Ebeveynler farklı anadillerine sahiptir. Toplumda baskın olan dil, ebeveynlerin anadillerinden farklıdır. Ebeveynler, çocukla kendi anadillerinde konuşmaktadırlar.

- **Yerli olmayan ebeveynler:** Ebeveynler aynı anadilini konuşmaktadırlar. Toplumda baskın olan dille ebeveynlerin anadilleri aynıdır. Ebeveynlerden biri çocukla kendi anadili dışındaki dille konuşmaktadır.

- **Karışık diller:** Ebeveynler ve toplumun bazı kesimleri ikidillidir. Ebeveynler çocukla konuşurken kod değiştirme ve kod karıştırma yapmaktadır.

İkidililik türlerine dilin edinimi açısından bakıldığında *erken ikidillilik (early bilingualism)* ve *geç ikidillilik (late bilingualism)* ile *eşzamanlı (simultaneous),* ve *ardışık (successive)* ikidillilikten bahsetmek gerekmektedir. Erken ikidillilikte iki dil de ergenlikten önce, *geç ikidillilik*te ise ikinci dil, ergenlikten sonra edinilmektedir (Chin ve Wigglesworth, 2007). Eşzamanlı ikidillilik anne babanın iki farklı dil kullandığı ailelerde gerçekleşmektedir ve eşzamanlı ikidillilikte çocuk, iki ya da daha fazla dili aynı anda edinmektedir. Eşzamanlı ikidillilik, erken kod karıştırmayla karakterizedir. Ardışık ikidillilikte ise iki dilden biri evde edinilmekte, diğeri ise okulda ya da toplumda öğrenilmektedir. Çocuğun anadili, öğrendiği ikinci dile katkıda bulunmaktadır (Grosjean, 2010; Myers Scotton, 2006; Owens, 2008). Ayrıca dilin organize edilmesine bağlı olarak bireyin iki dili de anlayıp konuştuğu *aktif ikidillilik (active bilingualism)* ile bireyin ikinci dili anladığı fakat konuşamadığı *pasif ikidillilik (passive bilingualism)* de ikidillilik türleri arasında yer almaktadır (Myers Scotton, 2006, 294). Wei'de (2000, 6-7) ise ikidillilik türleri yerine ikidillili birey türlerinin bir tablo halinde sunulduğu görülmektedir:

Tablo 2.2.3.1: İkidilli Birey Türleri (Wei, 2000: 6-7).

İkidilli Birey Türleri	Tanım	İkidilli Birey Türleri	Tanım
Geç ikidilli (achieved / late bilingual)	Çocukluk döneminden sonra ikidilli olan birey	Yatay ikidilli (horizantal bilingual)	Benzer ya da eşit düzeye sahip iki farklı dilde ikidilli olan birey
Artan ikidilli (ascendeant bilingual)	İkinci dilinin işlevselliği bu dili kullanımına göre artış gösteren birey	Maksimum ikidilli (maximal bilingual)	İki ya da daha fazla dili anadiline yakın yetkinlikte kullanan birey
Erken ikidilli (early / ascribed bilingual)	İki dili de çocukluk çağında edinen birey	Minimum ikidilli (minimal bilingual)	İkinci dilde yalnızca birkaç sözcük ya da öbek bilen birey
Yarıikidilli (asymetrical / passive / receptive bilingual / semibilingual)	İkinci dili sözlü dil ya da yazılı dilde anlayan fakat bu dili yazma ya da konuşma gereksinimi duymayan birey	Doğal ikidilli (natural / primary bilingual)	Herhangi bir eğitim almamış ve iki dil arasında çeviri yapmayan birey
Dengeli ikidilli (ambilingual / balanced / equilingual / symmetrical bilingual)	İki dili eşit biçimde kullanan birey	Üretken ikidilli (productive bilingual)	İki ya da daha fazla dili anlayan, konuşan ve yazan birey
Bileşik ikidilli (compound bilingual)	İki dili aynı zamanda ve aynı bağlamda öğrenen birey	Belirgin olmayan ikidilli (recessive bilingual)	Dilleri kullanmamaktan kaynaklanan anlama ya da kendini kolaylıkla ifade etmede sorun yaşayan birey
Ardışık ikidilli (consecutive bilingual)	Ardışık ikidilli bireyle aynıdır.	İkinci ikidilli (secondary bilingual)	İkinci dili eğitim alarak öğrenen birey
Eşgüdümlü ikidilli (co-ordinate bilingual)	İki dili farklı bağlamlarda öğrenen birey	Yarıdilli (semilingual)	İki dilden birinde eksik bilgiye sahip olan birey
Örtülü ikidilli (covertbilingual)	Dilin tutumlarına göre bilgisini saklayan birey	Eşzamanlı ikidilli (similtaneous bilingual)	İki dili konuşmanın başlangıcından itibaren edinen birey
Çapraz ikidilli (diagonal bilingual)	Standart olmayan bir dil ya da lehçe ile ilişkisiz bir dilde ikidilli olan birey	İkincil ikidilli (subordinate bilingual)	İkinci dilin örüntülerini azaltarak dil kullanımına engel olan birey
Baskın ikidilli (dominant bilingual)	İki dilden birinde diğerinden daha yetkin olan ve bu dili diğerinden daha fazla kullanan birey	Eksik ikidilli (subtractive bilingual)	İkinci dili, birinci dilin becerilerine göre edinen birey
Hareketsiz ikidilli (dormant bilingual)	Bir süreliğine başka bir ülkeye göç eden ve birinci dilini aktif olarak kullanma şansı bulamayan birey	Ardıl ikidilli (successive bilingual)	Birinci dil gelişmeye başladıktan sonra ikici dili edinene birey

2.2.4 İkidilli Çocuklarda Dil Edinimi ve Gelişimi

Doğuştan bir dil yetisiyle doğduğu varsayılan bebek, doğumundan itibaren içine doğduğu ortamda kullanılan dili edinme eğilimi göstermektedir. Yaşamın ilk aylarında çok farklı sesleri sesletebilen bebek, zaman geçtikçe yalnızca içinde bulunduğu ortamda kullanılan dile ilişkin sesleri tekrar etmekte ve her bebek, içinde yaşadığı ortamın dilini edinmeye başlamaktadır.

İki dil ediniminde, iki dilin birden edinilmesi ile ikinci dilin kazanılması arasında fark bulunmaktadır. İki dilin birden edinilmesi, ebeveynleri farklı anadilleri konuşan ve doğumdan itibaren bu iki dille yetiştirilen bireylerde görülmektedir. İkinci dilin kazanılması ise doğal ikinci dilin kazanılmasıdır (Çiyiltepe, 2007).

Dilbilimcilerin ikidillilik edinimine ilişkin iki görüş öne sürdüğü görülmektedir. Birinci görüşe göre her iki dil de bir sistemdir ve bu sistemlerin kendine özgü kuralları bulunmaktadır. Her iki dile de aynı anda maruz kalan çocuk, iki dili tek bir dil gibi edinmeye başlamakta ve sesleri, sözcükleri ya da tek sözcüklü cümleleri her iki dilde de karışık olarak kullanmaktadır (Sözgelimi İngilizce-Türkçe ikidilli olan çocuk, olumsuzluk yapısını "**Not** yap**ma**" biçiminde ifade edebilmektedir. Yani ikidilin olumsuzluk biçimini de kullanmaktadır: not ve –ma). İki dili aynı anda öğrenen çocuk, iki dilden baskın olan dilin sisteminde dil edimine başlamaktadır. İkinci görüşe göre ise 3 yaş civarında her iki dil sistemi birbirinden ayrılmakta, önce sözcük dağarcığı, daha sonra ise sözdizimi her iki dilde de kendi sistemlerinde kullanılmaya başlamaktadır (Yazıcı, 2007).

İkidilli çocuklar, çok çeşitli çevrelerden gelmektedirler ve ikidilli olma yaşları ve dil kullanımları birbirinden farklılık göstermektedir. Tekdilli çocukların dil gelişiminde etkili olan faktörler, ikidilli çocukların dil gelişiminde de etkili olmaktadır (Thordardottir, 2006). İkidilli çocukların dil edinimiyle tekdilli çocukların dil edinimi bazı açılardan benzerlik göstermektedir. İkidillilikte

tekdilliliğe benzer olarak kolay olan ses ve ses grupları, zor olan ses ve ses gruplarından daha önce üretilmekte, bazı sözcükler aşırı genellenmekte (“köpek” sözcüğünün bütün dört ayaklı hayvanlar için kullanılması gibi), sözce uzunluğu yavaş yavaş artmakta, karmaşık dilbilgisi yapılarından önce basit dilbilgisi yapıları öğrenilmektedir. İkidilli bireylerde -tekdilli bireylerde olduğu gibi- sözvarlığında sözcük biçimi ve sözcük anlamı paralel edinilmektedir. Daha sonraki ikidilli sözvarlığı ediniminde ise öncelikle sözcüğün anlamı öğrenilmektedir (Grosjean, 2010; Myers Scotton, 2006). İkidilli çocukların ilk sözcüklerini tekdilli çocuklarla aynı zamanda ürettikleri ve iki dilin sözvarlığından da yararlandıkları konusunda uzlaşma bulunmaktadır. (Genesee ve Nicoladis, 2006; Hamers ve Blanc, 2000). Ayrıca ikidilli çocuklarda her iki dilin edinilen ilk sözcük türleri açısından da aynı biçimde geliştiği belirtilmektedir (Nicoladis, 2001). İkidilli bireyin zihninde, anadiline bağlı olan temel bir semantik ve kavramsal ağ bulunmaktadır. Bu ağ, ikinci dilin sözcüksel bileşenlerinde tamamlayıcı bir rol oynamaktadır fakat bu ağın tamamlanabilmesi için ikinci dilin sözcüklerine gereksinim duyulmaktadır. Bazı durumlarda anadildeki sözcüksel/kavram ağını ve ikinci dilin sözcüksel bileşenlerini ağa yerleştirmek gerekmektedir. Aksi takdrde bu ağ, ayrı özellikleri ortaya koymak için temel yapılandırmayı kendiliğinden gerçekleştirmektedir (Wolter, 2006). İkinci dil konuşulurken, birinci dilin sentaks ya da sözvarlığının kullanıldığı durumlar olabilmekte fakat bu bir konuşma bozukluğu olarak düşünülmemektedir (Oyer ve Crowe, 1987,137).

Benzerliklerin dışında iki dilin birlikte edinimi, bazı yönlerden tek dilin ediniminden farklılıklar göstermektedir (Thordardottir, 2006). Vaid ve Hall’in (1991) tekdilli ve ikidilli bireylerin karşılaştırıldığı 17 çalışmayı kullanarak yaptıkları bir çalışma sonucunda, ikidilliler anadillerinde test edildiklerinde tekdilli ve ikidilli bireyler arasında beynin sağ ve sol yarıküresinde morfolojik ve işlevsel farklılıklar (lateralizasyon) görülmediği fakat ikidilli bireyler ikinci dillerinde test edildiklerinde lateralizasyon olma konusunda daha az destek aldıkları belirlenmiştir (akt. Hamers ve Blanc, 2000).

İkidillilerin dilsel davranışları Grosjean'da (1994, 3-5) iki dil modeli aracılığıyla ele alınmaktadır:

- **Tekdilli dil modeli (Monolingual language mode):** Bu modelde birey tekdilli konuşmalara yoğunlaşmakta ve diğer dili mümkün olduğu kadar devreye sokmamaktadır. Bunu gerçekleştiren ve bununla birlikte diğer dili de akıcı bir biçimde aksanına uygun olarak konuşan bireyler de tekdilli (monolingual) olarak adlandırılmaktadır.

- **İkidilli dil modeli (bilingual language mode):** Bu modelde birey ilk önce baskın olarak kullanacağı dili seçmekte, daha sonra seçtiği dili diğer dilin içine yerleştirmeye çalışmaktadır. Bunu yaparken de bir sözcük, öbek ya da cümlenin bir dilden diğerine aktarıldığı "*kod değiştirme*den (code-switch)" yararlanmaktadır (Grosjean, 1994). Kod değiştirme, leksikal, sentaktik ya da semantik olabilmektedir (Hamers ve Blanc, 2000). Kod, iki dilin bileşenlerini de içeriyorsa *kod karıştırma (code-mixing),* belirli bir noktada değişiyorsa kod değiştirmedir (Grosjean, 1994).

Kod değiştirme, bağlama ve sosyal duruma göre konuşurken bir dilden diğer bir dile geçmektir. Kod değiştirme, bir iletişim bozukluğu olarak düşünülemez çünkü ikinci dil edinimindeki normal bir süreçtir. Önemli olan çocuğun iki dili de içeren tüm dil sistemidir. Eğer tüm dil sistemi çocuğun çevresi ve kültürüne uygun biçim, içerik ve kullanımı içeriyorsa bir dil bozukluğundan söz edilemez (Silverman, 2006). Kod değiştirme, ikidillilerin pragmatik becerileriyle ilintilidir ve kod değiştirme yapan çocuk, yaptığını fark ederek kendini düzeltme yoluna gitmektedir (Meisel, 1989). Kod karıştırma ise fonolojik, leksikal, morfosentaktik gibi bileşenlerin iki dilde, aynı sözce ya da konuşmada kullanılmasıdır. Kod karıştırmanın oranı, karıştırmanın biçimi (sözce içi ya da sözceler arası), karıştırılan bileşenlerin doğası (işlevsel sözcükler ve içerik sözcükleri), konuşmanın dili (çocuğun en az ve en yetkin dili) ve bağlama

(tekdilli ve konuşulan kişi**)** bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Genesee ve Nicoladis, 2006). Kod karıştırma (1) İki dilden biri baskınsa (2) Çocuğun ebeveynleri doğal olarak kod karıştırma ya da kod değiştirme yapıyorsa daha çok ortaya çıkmaktadır. Kod değiştirme ve kod karıştırmanın dışında, bir dili diğer dilin içine yerleştirme olarak açıklanan *ödünç alma* da ise birey bir sözcük ya da kısa bir ifadeyi bir dilden ödünç alıp, morfolojik olarak diğer dile uyarlamaktadır (Grosjean, 1994).

2.3 Dil Bozukluğu Olan Çocuklar

2.3.1 Dil bozukluğu nedir?

Sosyal, bilişsel, duygusal gelişimde olduğu gibi bazı çocuklarda dil ve konuşma gelişiminde de sorunlar bulunmaktadır. Dil ve konuşma gelişiminde gecikmeye zihinsel engel, otizm, duyusal-algısal gelişme bozuklukları (işitme, görme, algılama), beyin travmaları (gelişimsel, kazanılmış), işlevsel nedenler (gecikmiş dil ve konuşma, özgül dil bozukluğu, ikidillilik, psikososyal yoksunluk, seçici konuşmazlık, çevre yetersizliği ve genetik yatkınlık) gibi pek çok faktör neden olmaktadır. Bu faktörlerin dışında dizartri, serebral palsy ve diğer nörojenik bozukluklar gibi nörojenik; Down sendromu gibi genetik faktörler ile sesletim ve akıcılık bozuklukları da dil ve konuşma gelişiminde gecikmeye neden olabilmektedir (Çiyiltepe, 2007; Einson, 1986; Oyer ve Crowe, 1987; Turan, 2001). Ayrıca cinsiyet, medikal faktörler (genetik nedenler, toksinler, hamilelikte enfeksiyonlar, prematüre doğum, doğumda oksijen yetersizliği, beyin zedelenmesi gibi) ile çevresel ve sosyal faktörler (anne baba ve çocuk etkileşimi, dil gelişiminde sorun olan çocuklarla etkileşim, bebeklerle anneye özgü konuşma stili gibi) de dil gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Topbaş, 2001).

Dil ve konuşmadaki sorunlar, “dil engeli (language impairment), dil farklılığı (language difference), dil gecikmesi (language delay), dil bozukluğu

(language disability), öğrenme bozukluğu (learning disability) ve dil-okuma bozuklukları (language-reading disorders)" gibi terimlerle adlandırılmaktadır (Oyer ve Crowe, 1987). Ayrıca DSM-IV-TR (2000:48)'de "iletişim bozuklukları" başlığı altında (1) Sözel anlatım bozukluğu (2) Karışık, dili algılama-sözel anlatım bozukluğu (3) Fonolojik bozukluk (4) Kekeleme (5) Başka türlü adlandırılmayan iletişim bozukluğu sınıflandırması yapılmıştır. Bu çalışmada yer alan çocukların özellikleri doğrultusunda yalnızca sözel anlatım bozukluğu ve karışık, dili algılama-sözel anlatım bozukluğunun tanımlamaları verilmiştir:

Sözel anlatım bozukluğu DSM-IV-TR'de (2000, 47-48) şu biçimde tanımlanmaktadır:

- Bireysel olarak uygulanan standart sözel anlatım gelişimi ölçümlerinden elde edilen puanlar standart sözel olmayan entelektüel yeterlilik ve dili algılama gelişimi ölçümlerinden elde edilen puanların önemli ölçüde altındadır. Bu bozukluk, kullanılan sözcük sayısının çok sınırlı olması, dilbilgisi yönünden zaman seçiminde hatalar yapma, sözcükleri anımsamakta ya da gelişimine göre uygun uzunlukta ve karmaşıklıkta cümle kurmakta güçlük çekme gibi semptomlarla klinik olarak kendini gösterebilir.

- Sözel anlatım zorlukları okul başarısını, mesleki başarıyı ya da toplumsal iletişimi bozmaktadır.

- Karışık, Dili Algılama-Sözel Anlatım Bozukluğu ya da bir Yaygın Gelişimsel Bozukluk için tanı ölçütleri karşılanmamaktadır.

- Mental Retardasyon, konuşmayla ilgili-motor ya da duyusal bir bozukluk ya da çevre yoksunluğu varsa bile sözel anlatım sorunları genellikle bunlara eşlik edenlerden çok daha fazladır.

Karışık, dili algılama-sözel anlatım bozukluğu ise DSM-IV-TR'de (2000, 47-48) şu biçimde tanımlanmaktadır:

> • Bireysel olarak uygulanan standart dili algılama ve sözel anlatım gelişimi ölçümlerinden elde edilen puanlar standart sözel olmayan entelektüel yeterlik ölçümlerinden elde edilen puanların önemli ölçüde altındadır. Semptomları arasında Sözel Anlatım Bozukluğu semptomları olduğu gibi sözcükleri, cümleleri ya da uzamsal terimler gibi özgül birtakım sözcükleri anlamada güçlük vardır.
>
> • Dili Algılama ve sözel anlatım zorlukları okul başarısını, mesleki başarıyı ya da toplumsal iletişimi bozmaktadır.
>
> • Bir Yaygın Gelişimsel Bozukluğun tanı ölçütleri karşılanmamaktadır.
>
> • Mental Retardasyon, konuşmayla ilgili-motor ya da duyusal bir bozukluk ya da çevre yoksunluğu varsa bile sözel anlatım sorunları genellikle bunlara eşlik edenlerden çok daha fazladır.

Robinson ve Brown'da (1988) "dil yetersizlikleri" terimi kullanılmış ve dil yetersizlikleri "çevresel dil gecikmesi (enviromental language delay)", "gelişimsel dil gecikmesi (developmental language delay)" ve "gelişimsel dil bozuklukları (developmental language disorders)" başlıkları altında toplanmıştır. Çevreden yeterli erken dil deneyimi alınamaması *çevresel dil gecikmesi*; alıcı ve ifade edici dilin, sözel olmayan zeka becerisinin 2/3'ünden daha düşük olması durumu *gelişimsel dil gecikmesi*; dilin gecikmesinin yanı sıra çarpık olması durumu da *gelişimsel dil bozuklukları* olarak ele alınmıştır. Çoğu durumda, çocuğun alıcı ve ifade edici dili eşit biçimde gecikme göstermekte fakat çocuk büyüdükçe öncelikle sözel anlaması, daha sonra da sözcük ve cümle akıcılığı ve anlaşılırlığı artmaktadır.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Dil ve Konuşma Güçlükleri Destek Eğitim Programı'nda (2008) "gelişimsel dil bozuklukları" terimi kullanılmış ve gelişimsel dil bozuklukları "Konuşma, yazı ve/veya diğer sembol sistemlerinin alıcı (algılanması-anlaşılması) ve/veya ifade edici (kullanılması) boyutlarında dilin biçimbilgisi (morfoloji), sözdizimi (sentaks), anlam bilgisi (semantik), edim bilgisi/kullanım bilgisi (pragmatik) alt sistemlerini kapsayan bozukluklar" olarak tanımlanmıştır.

Topbaş'ta (2001, 171-172) ise "dil bozuklukları" terimi kullanılmıştır. Dil bozukluğu olan çocukların sözdizimsel, sesbilgisel ve sözcük ediniminde belirli yetersizlikler ya da düzensizlikler görülebilmekte, bir bileşenin edinim süreci, diğerlerinden çok daha uzun zaman alabilmektedir. Dilin işlevleri ile diğer bilişsel işlevler arasında düzensizlik, dil gelişiminde önemli gecikmeler görülmekte, gelişim yavaş olmaktadır. Dilin sorunlu alanlarında gelişim devam etse de, normal gelişim tamamlanamaz. Zaman içinde yetersizlik düzeyi azalıp dil ve konuşma becerileri normale yakın düzeye gelse dahi, ileriki dönemlerde okuma-anlama sorunları gibi dil ile ilişkili alanlarda sorunlar görülmektedir.

Ege (2006, 6-7) ise dil bozukluklarını (1) Sesbilgisel (fonolojik) bozukluklar (2) Sözdizimsel (sentaktik) ve biçimbilgisel (morfolojik) bozukluklar (3) Anlam bozuklukları (semantik bozukluklar) ve (4) Kullanım bozukluğu (pragmatik bozukluklar) olarak dört başlık altında ele almıştır. Sesbilgisel bozukluğu olan çocuklar, sesleri oluşturma, algılama ve/veya kullanmada güçlük çekmekte, akranlarına göre dildeki sesleri geç edinmekte, bazı sesleri hatalı kullanmakta, bazılarını ise hiç kullanamamaktadırlar. Sözdizimsel ve biçimbilgisel bozukluğu olan çocuklar, özellikle ekleri öğrenmekte, kullanmakta ve anlamakta güçlük çekmektedirler ve bu çocukların cümleleri genellikle kısa, eksik ve/veya hatalıdır. Konuşurken sözcük hataları yapan veya sözcük bulma/hatırlama sorunları yaşayan ve sözcük dağarcığı sınırlı olan çocuklar ise anlam bozukluğu gösteren çocuklardır. Kullanım bozukluğunda ise dili sosyal

gereklere ve amaca uygun olarak kullanamama, söylemin temel kurallarına uymama sorunları görülmektedir.

Bu çalışmada ise özgül dil bozukluğu (specific language impairment) göz önünde bulundurularak genel olarak "dil bozukluğu" terimi kullanılmıştır.

2.3.2 Dil Bozukluğu Olan Çocukların Dilsel Görünümleri

Dil bozukluğunda dilin bileşenlerinden (fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks ve pragmatik) biri, birkaçı ya da hepsinde bazı sorunlar görülebilmektedir. Dilini akranlarından farksız biçimde kullanan fakat yaptığı ses hatalarından dolayı anlaşılırlığı az olan bir çocukta *sesbilgisel bozukluk*; akranlarından daha kısa cümleler kullanıp kendisini basit ifadelerle anlatan ya da cümle kuruluşunda hatalar yapan çocukta *sözdizimsel bozukluk*; eklerin kullanımında sorun yaşayan ve bazı ekleri kullanmayan çocukta *biçimbilgisel bozukluk;* sözcük dağarcığı sınırlı gibi görünen ama başkalarının söylediğini anlayan fakat bu sözcükleri kullanamayan çocukta *ifade edici anlamsal bozukluk;* ekleri kullanmayan ve bu eklerin hangi anlama gönderimde bulunduğunu anlamayan çocukta ise *hem ifade edici hem de anlayıcı biçimbilgisel bozukluk* olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde dilin bileşenlerinden bir veya birkaçında belirgin yetersizliklerle kendini gösteren dil bozukluğu, okul çağında *öğrenme güçlüğü* tanısı almaktadır (Çiyiltepe, 2007; Ege, 2006; Snow, 1994-1995). Ayrıca dil bozukluğu olan çocukların bilgi işlemleme ve bellek işlevlerinde de sorun olduğu belirtilmektedir (Snow, 1994-1995).

Dil bozukluğu olan çocuklar, ilk sözcükler ve ilk sözcük birleşimlerinde gecikme yaşamaktadır ve bu gecikmeyi, okul yıllarına kadar devam eden bir dil gecikmesi izlemektedir. Yani dil bozukluğu olan çocuklar geç konuşmaktadırlar. Bu çocuklar leksikal, morfosentaktik ve pragmatik becerilerin gelişimi açısından

akranlarından geridirler ve dil bozukluğu olan çocuklarda en çok etkilenen dil alanı morfosentakstır (Leonard, 1998; Rice, 2004).

Dil bozukluğu olan çocuklar, normal akranlarıyla karşılaştırıldıklarında sözvarlıklarının daha sınırlı olduğu, daha kısa sözceler kullandıkları, dilbilgisel ekleri ve işlevsel sözcükleri attıkları ve daha fazla dilbilgisel hata yaptıkları görülmektedir. Bu çocuklar, dil üretiminde veya hem dil üretimi hem de dili anlamada bir gecikme gösterebilmektedir ve ifade edici dil becerileri, alıcı dil becerilerinden daha geridir. Dil bozukluğu olan çocuklar, işitsel dikkat, ayrımlaştırma, ve bellekte zorluğu içeren merkezi işitsel süreçte sorunlar yaşamaktadır. Bu çocuklar aynı zamanda okula başladıklarında okuma sorunları göstermektedirler (Bird, Bishop ve Freeman, 1995; Catts, Fey, Tomblin ve Khang, 2002; Nathan, Stackhouse, Goulandris ve Snowling, 2004; akt. Anderson ve Shames, 2006, 339-340). Dil bozukluğu olan çocuklardan bazıları dilin morfolojik bileşeninde daha fazla sorun yaşarken bazıları daha sınırlı sözvarlığı ve sözcük bulma sorunları yaşamaktadırlar. Çocuklardan bazıları sadece dil üretiminde gecikme gösterirken bazıları hem alıcı hem de ifade edici dilde gecikme gösterebilmektedir (Anderson ve Shames, 2006). Dil bozukluğu olan çocuklar, yetişkin yaşa geldiklerinde bile, akranlarının ulaşmış olduğu dil becerileri düzeyine ulaşamayabilmektedirler (Topbaş, 2001).

2.4 Okul Öncesi Dönemde Kavram Gelişimi

2.4.1 Kavram ve Kavramların Özellikleri

Özel olan isimler dışında her sözcük, simge ya da im, *kavram* olarak karşımıza çıkmaktadır (Başaran, 1997). Çocuğun çevresindeki nesneleri, fikir ya da olayları gruplamasını ve bunları daha iyi tanıyıp anlamasını kavramlar sağlamaktadır. Birey, çocukluğundan yaşlılığına kadar yeni kavramlar öğrenmekte ve öğrendiği kavramları günlük yaşamda kullanmaktadır (Manocha ve Narang, 2008). Kavram, “aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne

veya olaya verilen sembol (Cüceloğlu, 2007)"; "bir ya da daha fazla özelliğin bilgisi ya da nesneleri sınıflandırılması (Manocha ve Narang, 2004)" dır. Kavram, "dünyadaki nesnelerin, biçimlerin, olgu, durum ve devinimlerin dilde anlatım buluşu" dur. Bu anlatım, tuz ip, su, yüreklilik, çöpçatan, açlık, tepeden inme gibi değişik ses ve biçimlerle, değişik yollardan gerçekleşmekte ve somut ve soyut olarak ayrılmaktadır. Kavram, dünyadaki nesnelerin ortak niteliklerine dayanan, dile özgü bir soyutlamadır (Aksan, 2003). Kavramların ortak özelliği, nesneler arasındaki benzerlik ve ilişkilerden yola çıkılarak soyutlama ve sınıflandırma yapılması yani zihinde kategorilerin oluşturulmasıdır (Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Zihinsel kategorilerin oluşturulmasında en çok kullanılan özellikler *sınıflandırma, çıkarım ve kavramsal birleştirme*dir (Solomon, Medin ve Lynch, 1999). Kavramlar, çocuk ve yetişkinler tarafından *tümevarım yoluyla vardama / çıkarsama (inductive inference)* olarak adlandırılan bir süreçten geçerek bilinen bilgileri genişletmek için kullanılmaktadır. Bu çıkarımsamalar, algısal benzerliklere dayalı değildir ve tümevarım sürecinde isimlendirme önemli bir araçtır. İsimlendirme, çocuğun kategori üyeleri arasındaki benzerlikleri görmesini sağlamaktadır ve bu beceri okul öncesi dönemde tam olarak sınırlandırılamamaktadır (Gelman, 1998).

Çocuğun yaşamında diğer beceriler gibi önemli bir yeri bulunan kavram gelişiminin temeli olan kavramların özellikleri şu biçimde belirtilmektedir (akt. Ülgen, 2005, 108-117):

- Kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilmektedir (Ertürk, 1972).

- Kavramların, kavramın kritik özelliklerinde oluşan bir prototipleri bulunmaktadır. Örneğin kritik özelliği "bir yere bağlı sallanan bir ip ve onun oturacak yerinin olması" olan salıncak kavramını değişik örneklerden oluşturmuş bir çocuk, salıncağın yeni modelleriyle

karşılaştığında, bu yeni modelleri zihnindeki prototip salıncakla karşılaştırarak onların gerçek salıncak olduğuna karar vermektedir.

- Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavrama ait olabilmektedir. Sözgelimi ayrı iki kavram olan “eğitim” ve “öğrenme” kavramlarının ortak özelliği “davranışlarda değişiklik meydana gelmesi”dir.

- Kavramlar, nesnelerin ve olayların hem nesne ya da olayların fiziksel özellikleri olan doğrudan gözlenen (somut) hem de nesne ya da olayların anlamları olan dolaylı gözlenen (soyut) özelliklerinden oluşmaktadırlar. Sözgelimi bir üçgenin çizgileri onun somut özelliğine işaret ederken üçgenin işlevleri, onun soyut özelliklerine işaret etmektedir.

- Kavramlar çok boyutludur ve bir kavram konumuna göre bazen merkezde, bazen de merkezin çevresinde yer alabilmektedir. Sözgelimi dünya merkez olarak alındığında diğer gezegenler dünyanın etrafında, güneş merkez alındığında ise diğer gezegenler güneşin etrafında yer alabilmektedir.

- Kavramlar, kendi içinde belli ölçütlere göre gruplanmaktadır ve bu ölçütler değiştikçe gruplanan kavramlar da nitelik ve nicelik açısından değişmektedir. Sözgelimi “eğitim” kavramı, yapıldığı yere göre (1) okul (2) ev (3) bir sosyal kuruluş olarak; iş görüşüne göre ise bireyin (1) uyumlu bir vatandaş olması (2) genel kültür kazanmasını (3) mesleki yeterlilik kazanmasını sağlamak olarak gruplanabilmektedir. Bu iki grup karşılaştırıldığında farklı gruplar elde edilmektedir.

- Kavramlar, aralarındaki etkileşime dayalı olarak bir bütünlük oluşturmakta ve bu, “kavram haritaları” adı altında incelenmektedir.

Kavram haritaları, mantıksal bir yolla belli bir alanda etkileşen kavramların bütünlük içinde analiz edilerek, yatay ve dikey düzende çapraz ilişkiler dikkate alınarak organize edilmesine işaret etmekte ve şemalara dayalı olarak gruplanmaktadır.

- Kavramlar dille ilgilidir ve bir kültürdeki kavram çeşitliliği ile o kültürün dil zenginliği arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Sözgelimi bir kültürde kırmızı renginin farklı tonları için ayrı birer kavram kullanılıyorsa bu kavramları karşılayacak birer sözcük de kullanılacak demektir.

- Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır. Sözgelimi "eğitim" kavramının içinde yer alan "davranış değişikliği, öğrenme yaşantısı, istendik davranışlar, planı eğitim" gibi özellikler de ayrı birer kavramdır.

2.4.2 Kavram Türleri

Kavramlar ediniliş biçimine göre *deneyimle ilgili (experiential) kavramlar* ve *mecazi (metaphorical) kavramlar* olarak ikiye ayrılmakta ve uzamsal (spatial), *gerçeğin kendisiyle ilgili (ontological)* ve *yapısal* olarak incelenmektedir. Deneyimle ilgili kavramlar, deneyimlerle edinilen kavramlardır. Uzamsal açıdan yukarı-aşağı, içinde-dışında, dar-geniş vb..; ontolojik açıdan varlık, insan, kap, madde vb.; yapısal açıdan olay şeması gibi bir nesneyi bir yerden başka bir yere transfer etme ile ilgili kavramlar vb. olarak ayrılan kavramlar, deneyimle ilgili kavramlardır. Metaforik kavramlar, deneyimle ilgili kavramlardan derlenmektedir. "O, hayat dolu", "Ben enerji yüklüyüm", "Bu konuda şansımı kullanacağım", "Kartını doğru oynarsan kazanırsın" gibi örnekler metoforik kavramlara örnektir (Howard, 1987; akt. Ülgen, 2005).

Morgan'a (1981) göre basit (simple), karmaşık (complex), ayrışımlı (disjunctive) ve ilişkisel (relational) olmak üzere dört temel kavram kategorisi bulunmaktadır. Tek bir özelliğe sahip olan kavramlar *basit kavram* (Örneğin "mavi"; onu diğer renklerden ayıran sadece kendine özgü olan rengidir); iki ya da daha çok özelliği bulunan kavramlar *karmaşık kavram* ("basketbol takımı" kavramı gibi); bir dizi özelliğin yalnızca bir kavrama gönderimde bulunması *ayrışımlı kavram* (Sözgelimi "sollama kuralı"nın belli bir durumda, doğru davranış biçimini tanımlayan trafik kurallarından biri olması gibi) ve belli bir durumda iki öğe arasında bulunan ilişkinin yönünü ve miktarını belirten kavramlar ise *ilişkisel kavram* ("daha büyük", "daha uzun" gibi) olarak adlandırılmaktadır (akt. Aydın, 2005).

Bu çalışmada kullanılan kavramlar "temel ilişkisel kavramlar" olduğundan bu kavramlara ilişkin bilgi sunulacaktır.

2.4.2.1 Temel İlişkisel Kavramlar

Temel ilişkisel kavramlar (relational concepts), "Temel renkler, karşılaştırmalar, yönler, manevi değerler, pozisyonlar, miktarlar, ilişkiler, sıralar, şekiller, ölçüler, sosyal ya da duygusal durumlar, karakterler, dokular ve zamanı gösteren bir etikettir. Temel kavramlar, özel kategorilerde en temel kavramları sunmaktadır". Temel kavram gelişiminde kavram gelişimi, genel zekayla ilişkilidir fakat kavram eksiklikleri tamamlanabilirken IQ tamamlanamamaktadır. Kavram gelişimi akademik başarıyla ilişkilidir fakat pek çok temel kavram bilinçli değil, rastgele edinilmektedir (Bracken, 2003, 351).

Temel ilişkisel kavramların içine insanların ya da nesnelerin niteliklerini belirten *nitelik kavramları* (uzun, küçük gibi), uzamsal ilişkileri belirten *uzamsal kavramlar* (içinde, üstünde gibi), zamana gönderimde bulunan *zaman kavramı*

(önce, sonra gibi) ve *nicelik kavramları* (çok, biraz gibi) girmektedir (Ergül ve Dinçer, 2009, 581).

Kalın-ince, şişman-zayıf, az-çok, aynı-farklı gibi *nitelik kavramları*, okul öncesi dönemde olan çocuklar için öğrenilmesi zor olan kavramlardır. Çocuklar, semantik-sentaktik ve bilişsel ilişkilere bağlı olarak öncelikle zıtlıkları, daha sonra da her bir kavramın gönderimde bulunduğu boyutları öğrenmektedirler. Çocuklar öncelikle büyüklükle ilgili olan üç boyutlu kavramları (büyük-küçük), daha sonra ise iki boyutlu kavramları (uzun-kısa) öğrenmektedirler. Büyük" ve "küçük" kavramları, genel büyüklükle ilgili olduğu için bu kavramlar, "derin" ve "sığ" gibi özelleşmiş kavramlardan daha önce edinilmektedir. "Az-çok" ve "aynı-farklı" kavramları ise bu dönemdeki çocuklar için zor olan kavramlar arsında yer almaktadır. "Az-çok" kavramlarının ikisi de çocuk için miktarı gösterdiğinden çocuk genellikle daha geniş olan kavramı seçme eğilimi göstermektedirler. "Aynı-farklı" kavramlarının edinimi için ise bilişsel gelişimle ilintili olan *korunum kavramı*nın gelişmiş olması gerekmektedir ve korunum kavramı henüz gelişmemiş çocukların, bu aynı-farklı kavramını edinmede zorluk yaşadıkları görülmektedir. Fiziksel ilişkileri gösteren kavramların "yumuşak-sert, çok-az, ağır-hafif, uzun-kısa, büyük-küçük, yüksek-alçak, kalın-ince, geniş-dar, derin-sığ" sırasıyla edinildiği belirtilmektedir (Bracken ve Crawford, 2010; Owens, 2008).

Çocuklar *uzamsal kavramları* ifade etmeden önce algılamaktadırlar. Çocuklar bu kavramları anlamadıklarında ise kullanılan sözcüğe değil, sözcüğün gönderimde bulunduğu yere, yetişkinin sözcük sırasına ya da bağlama dikkat ederek bu kavramları anlayabilmektedirler. Çocuk, "içinde" ve "üstünde" kavramlarının sözcük anlamlarını bilmese bile "Çöp, çöp kutusunun içine atılır" ya da "Eğer bir yerin yüzeyi varsa üstüne bir şey konabilir" ipuçlarından yola çıkarak bu kavramların anlamlarını algılayabilir. Erken dönemde nesnelerin yerleri, çocuğun perspektifine göre belirlendiğinden "yanında" ve "önünde" gibi kavramlar bazı sorunlara yol açabilmektedir. "Televizyonun önü", televizyon ekranına gönderimde bulunurken "tencerenin önü" bireyin perspektifine göre

değişebilir. Çocuklar büyüdükçe nesnelerin konumlarını başkalarının perspektifinden görmeye başlamaktadırlar. Erken dönemdeki uzamsal kavramlar, dikey (yukarıda-aşağıda, altında-üstünde, yüksekte-alçakta, en üstte-en altta), yatay (sol-sağ, yanında, yakınında), üç boyutlu (etrafında, çevresinde), içsel-dışsal (içinde-dışında, arasında), göreceli yakınlık (yakında-uzakta) ve çocuğun önü ya da arkası (önünde-arkasında)dır. Uzamsal kavramların edinim sırası ise "içinde, üstünde, altında, yanında, arkasında, gerisinde, önünde, yukarıda, aşağıda, en altta" olarak belirtilmektedir (Bracken ve Crawford, 2010; Owens, 2008). Gumperz ve Levinson'da (1996) ise bu sıra "içinde, üzerinde, altında, yanında, yakınında, arasında, arkasında, önünde" olarak sunulmaktadır. Gökmen'e (2005) göre çocukların sözcüklerin anlamlarını edinememelerinin en önemli nedeni, bilişsel gelişimlerinin kavramı içselleştirecek düzeyde olmamasıdır ve sözcük anlamının ediniminde bilişsel gelişimin belirleyici olması en yalın olarak uzamsal sözcüklerin ediniminde görülmektedir.

Sıklıkla kullanılan "dün, bugün, yarın" gibi zaman ifade eden kavramlar ise, küçük çocukların yorumlayamayacağı kadar zor olabilmektedir (Topbaş, 2001).

Nicelik kavramlarından olan *miktar kavramları* "parça-bütün (kendi, parçası), göreli miktar (çok, birkaç, pek çok, hiç, her), hacim (dolu-boş), karşılaştırma (daha az-daha çok), katlar (çift, iki kat, üç kat, düzine), kesirler (yarısı, üçte biri), paralar ve matematiksel işaretler (., ?, -, =)" dir (Bracken ve Crawford, 2010). Bu kavram türlerinin dışında, fiziksel olarak birbiriyle benzerlik gösteren *algısal kavramlar* ile fiziksel değil, işlev açısından birbirine benzeyen *çağrışımsal kavramlar* da bulunmaktadır (Zentall ve diğ., 2002).

2.4.3 Kavram Öğrenme Strateji ve Hipotezleri

Kavram öğrenme, *ayırt etme, bağlantı kurma* ve *tanımlama* yollarıyla gerçekleşmektedir. Çocuğun kavram öğrenimini gerçekleştirebilmesi için belirli

bir özelliği ayırt etmesi, bu özelliği aynı özelliğe sahip diğer nesnelere genellemesi, anlamını bilmediği bir sözcüğün anlamını, bazı olaylarla bağlantı kurarak çıkarımsaması, bilmediği bir kavramı başka sözcüklerle tanımlaması gerekmektedir (Aral ve ark., 2000). Çocuk bu süreçleri üç tür deneyim yoluyla geçmektedir. Bunlardan ilki, çocuk tarafından başlatılan ve kontrol edilen deneyimler olan *naturilistik*; ikincisi, çocuğun doğal etkinlikleri sırasında bir yetişkin tarafından eski bilgilerin desteklenmesi ve genişletilmesiyle edinilen *informel;* üçüncüsü ise çocuğa öğretilecek kavramların planlandığı *yapılandırılmış deneyim*dir. Parçaları birleştirme, bir bebeğin çay partisi için masayı kurması ve toplaması naturilistik deneyime; oyuncak bebeğine yemek yedirirken bir babanın kızına "Bebeğini beslemek için en küçük kaşığı seçtin" demesi informel deneyime; "küçük" kavramının öğretileceği belirlenip gerekli materyal ve ortamın hazırlanması ise yapılandırılmış deneyime örnek verilebilir. Okul öncesi dönemde yaygın olan naturilistik ve informel deneyimlerdir ve kavramların oluşturulmasında somut nesneler büyük rol oynamaktadır (Yalım, 2009).

Kavram öğrenme yolları ve deneyimleri kullanılarak çeşitli stratejiler geliştirilmiştir:

- **Eşzamanlı tarama (similtaneous scanning):** Çocuğun belli özellikleriyle karakterize olan kavramı, aynı zaman diliminde tarayarak problemi çözmeye çalıştığı eşzamanlı tarama, yaygın olarak kullanılan bir kavram edinme stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözgelimi bir anne çocuğundan mavi büyük arabayı getirmesini istediğinde, çocuk "mavi" ve "büyük" kavramlarına odaklanarak önce mavi ve büyük olan arabaları bulacak, daha sonra ise bu arabaların içinden en büyük olanını annesine getirecektir. (Aydın, 2005; Hulse, Egeth ve Dese, 1980).

- **Ardışık tarama (successive scanning):** Bu stratejide çocuk, her defasında kavramın belli bir özelliğini test etmektedir. Sözgelimi çocuk önce mavi, sonra büyük, sonra üçgen şeklinde doğru seçeneği buluncaya kadar kavramı daraltmaktadır (Craik ve Lockhart, 1972; akt. Aydın, 2005).

- **İşleve takılma veya tutucu odaklaşma (conservative focusing):** Bu stratejide bir kavram, onu karakterize eden tek özelliğe göre algılanmaktadır. Yapılan bir çalışmada, deneklerden tavandan sarkan iki ipi birbirine bağlaması istenmiş, bunun için de odaya bir sandalye ve bir kerpeten konulmuştur. Deneklerin %61'i kerpeteni ipin ucuna bağlayıp diğer ipi yakalayamamışlardır. Yani deneklerden çoğu, kerpetenin günlük işlevine takılı kaldığı için yeni bir kavram kazanmakta güçlük çekmişlerdir (Brown, 1973; akt. Aydın, 2005).

- **Çağrışımsal öğrenme (associative learning):** Bu stratejide çocuk, eldeki bilgileri akılcı bir biçimde çözümleyerek sorunun özgün bağlamına uygun çözümler üretmektedir. Sözgelimi çocuğa "kitap" kavramı verilip kitapla ilgili başka kavramlar bulması istendiğinde çocuk, "Kitap okunur", "Kitaplar kütüphanelerde bulunur" gibi cevaplar vererek kitaba ait bilgilerini bellekten geri çağıracaktır (Mulcany, 1991).

Stratejilerin dışında, anlambilim gelişiminde kavram oluşturmaya temel hazırlayan bazı hipotezler de bulunmaktadır:

- **Semantik özellik hipotezi (Semantic-feature hypothesis; Clark, 1973):** Semantik özellikler, bir kavramı tanımlayan "+canlı/-canlı, +insan/-insan, +hareketli/-hareketli, +kare/-kare" gibi kavramın şekli, hareketi, büyüklüğü vb. hakkında bilgi veren özelliklerdir. Görülebilen semantik özelliklerin yanı sıra duyulabilen, dokunulabilen ya da tadılabilen semantik özellikler de bulunmaktadır. Sözgelimi çocuk,

köpeğin havlamasını duyduğunda da onun köpek olduğunu söyleyebilir (Owens, 2008). Bu hipoteze göre çocuk, bir kavrama, o kavramın semantik özellikleri aracılığıyla gönderimde bulunmaktadır. Başlangıçta köpeğin yalnızca kendi köpeğine gönderimde bulunduğunu düşünen çocuk, köpeğe ilişkin semantik özellikleri öğrendikçe başka köpeklerin var olduğu bilgisine de ulaşmaktadır (Gleason, 2005). 12-30 ay arasında *anlam daralması (underextension)* olarak adlandırılan süreçte çocuk, "köpeğin" yalnızca kendi köpekleri Fino'ya gönderimde bulunduğunu düşünmektedir. İki-iki buçuk yaşa kadar devam eden ve *anlam genişlemesi (overextension)* olarak adlandırılan süreçte ise çocuk için, kendi köpekleri dışında tüm dört ayaklı tüm hayvanlar "köpek", tüm erkekler "baba" olabilmektedir (Topbaş, 2001).

- **İşlevsel Hipotez (Functional-core hypothesis; Nelson, 1974):** Bu hipoteze göre nesnelerin adlarından çok, işlevleri ön plandadır. Anlamlı konuşmaya nesne adlandırmayla başlayan çocuğun ilk adlandırdığı nesnelerin hareket içeren ya da amacına uygun olarak kullanılan nesneler olduğu görülmektedir (Çocuk "saç tarama" kavramına sahiptir ve "tarak" nesnesini adlandıramasa bile tarağı alıp saçını tarar gibi yapabilmektedir). Çocuğun erken dönemdeki tanımlamaları da işlev merkezli hipotezi destekler niteliktedir. Sözgelimi bir yetişkin "elma"yı, "ağaçta yetişen kırmızı, yuvarlak bir meyve" olarak tanımlarken erken dönemdeki bir çocuk için elmanın "yenilebilir" olma işlevi önemlidir. Çocuk daha sonra, bir kavramı gösteren sözcüğün prototipik gönderimini, diğer sözcüklerinkinden ayırmaya başlamaktadır. Prototipik gönderim, bir sözcüğün semantik kategorisini ve bu sözcüğün gönderiminin, aynı semantik kategoride yer alan diğer sözcüklerin gönderimlerinden nasıl farklılaştığını ortaya koymaktadır (Owens, 2008).

- **Prototip Hipotezi (Prototype Hypothesis; Bowerman, 1978):** Prototip, “bir kategorinin bazı ya da tüm üyelerinin paylaştığı algısal ve işlevsel özellikler” olarak tanımlanmaktadır (Topbaş, 2001, 136). Bu hipoteze göre çocuk, nesneleri ve anlamlarını ilişkilendirmek için öncelikle bir kavrama ilişkin prototipi (örneği), daha sonra da aynı kavrama ilişkin prototip olmayanları tanımaya başlamaktadır. Sözgelimi çocuk için “meyve” kavramının prototipi “elma” iken çocuk daha sonra “muz, çilek, armut” vb.nin de “meyve” kavramı içinde yer aldığını öğrenmektedir (Rosch, 1973, akt. Gleason, 2005; Owens, 2008). Benzer biçimde ilk kuş olarak “kanarya”yı gören bir çocuk için bütün kuş prototipleri kanaryaya göre oluşturulmaktadır. Çocuk, anlam ediniminde ve buna bağlı olarak da kavram oluşumunda bu hipotezlerden biri ya da birkaçını izleyerek kavram gelişimini tamamlamaktadır (Topbaş, 2001).

2.4.4 Kavram Gelişimi

Kavramlar bir nesnenin, özdeş ve benzer pek çok özelliğini bir sözcük ya da bir simge ile anlatmaktadır. Sözgelimi çocuk “masa”yı gördüğünde ilk algılarını almakta, daha sonra yuvarlak, tahta ve cam masa gibi farklı tür ve biçimde masayı gördüğünde masaya özdeş ya da benzer algılarını çoğaltmaktadır. Öylece çocuk, algıyı genellemekte ve kavram genişlemektedir (Başaran, 1997). Piaget’e göre uçan bir nesneyi gören çocuk, uçan bir kuştan yola çıkarak bu nesneye “kuş” demektedir. Bu bilgiyi kullanarak çocuk, uçan bir böceği “kuş” olarak adlandırabilmektedir. Çocuğun annesi ya da bakıcısı çocuğu düzeltmekte, çocuk deneyimleriyle birlikte bu kavramı genişletmekte ve her uçan nesnenin kuş olmadığının farkına varmaktadır. Çocuğun uçan nesneler kavramına ilişkin bilgisi arttıkça, uçan nesneler kavramı genişlemekte ve gelişmektedir (Lakshimi, 2011).

Duyuların birbirlerinden bağımsız olarak hareket ettiği ve bu nedenle duyuların organize edilmesi gerektiği bilinmektedir. Algılama olarak adlandırılan bu zihinsel süreçle birlikte çocuk, nesnelere karşı farkındalık sahibi olmaya başlamakta ve kavram gelişimi sürecine girmektedir (Manocha ve Narang, 2004).

Kavram gelişimi "algıda kavram", "işlevde kavram" ve "dilde kavram gelişimi" olmak üzere üç bölümde ele alınmaktadır. *Algıda kavram gelişimi* duyular aracılığıyla elde edilen bilgilerin, ortak özelliklerinin ayırt edilerek anlam verilmesiyle gerçekleşmektedir. *İşlevde kavram gelişimi*, kaba ve ince motor becerileri ile çeşitli algı-motor koordinasyonlarının yapılması ve çevredeki nesnelerin kullanımlarından gelen bilgilerin benzer yönlerinin kavramsallaştırılması sürecidir. *Dilde kavram gelişimi* ise kavramın adını ayırt etme ve adı söylenen nesneyi göstermeyi içermektedir (Kavsaoğlu, 1990).

Algısallıktan kavramsallığa bir yol izleyen ve 1-2 yaşlarında başlayan kavram gelişiminde, çocuk, kavramsal analizler yapabilmek için aklı yürütme becerisini kullanmakta ve bu analizler sonucunda da yeni kavramlar öğrenmektedir. 2-4 yaş arasında çocuk, karmaşık kavram ve ilişkileri anlayamamakta, nesneleri yalnızca tek bir özelliği ile sınıflandırabilmekte, canlı (kedi) ve cansız (taş) varlıklar arasında ayrım yapamamaktadır (animizm). Benzerlik / farklılıkları algılama, sıraya dizme, sınıflama, genelleme, bir grubun örneklerini sayma gibi bazı bilişsel süreçlerle birlikte 4 yaşında çocuğun kavram becerisinde artış görülmektedir. Algının kesinleşmesi, artan ve çeşitlenen deneyimler ve gelişen sözcük dağarcığı ile kavramlar daha kesin olarak ayırt edilmektedir. 5 yaşından itibaren çocuk, bir nesneyi bağımsız bir nesne olarak değil, o nesnenin gönderimde bulunduğu sınıfın bir temsilcisi olarak görebilmektedir. Söz gelimi çocuk 2 yaşındayken bir yuvarlak ve küpü aynı olarak algılarken 5 yaşındaki çocuk yuvarlak nesneyi "küre" kavramının, diğer nesneyi ise "küp" kavramının bir temsilcisi olarak görebilmektedir (Topbaş, 2001; Üstün ve Akman, 2003). Çocuk, artık canlı ve cansız varlıkları ayırt edebilmekte

fakat her nesneyi ayrı ayrı algılamaktadır. Sözgelimi çocuk annesinin, başkasının halası ya da teyzesi olabileceğini kabul etmemektedir. Bu dönemde "Herhangi bir nesne ya da nesne grubunun fiziksel biçimi ya da mekandaki konumu değiştiğinde, nesnenin miktar, sayı, alan, hacim vb. özelliklerinin değişmeyeceği" ne işaret eden "korunum ilkesi" henüz gelişmemiştir. Çocuk, nesneleri büyüklük, renk, biçim gibi belirli duyusal özelliklerine göre sınıflayabilmekte fakat neden-sonuç ilişkilerini henüz algılayamadığından bu nesneler arasındaki ilişkilerin tam olarak farkına varamamaktadır (Başkale ve Bahar, 2008). Sayıları birbirine çok yakın olmamak koşulu ile azlık-çokluğu ayırt edebilmekte, nesneler birbirileriyle karşılaştırıldığında iki nesnenin birbirinden farklı olan yönlerini ayrıntılarıyla söyleyebilmektedir. Çocuk, kavram gelişim sürecinde çevresinde sık sık duyduğu olay ve nesnelere alışmakta (alışma) ve yetişkinleri öykünerek (öykünme) çevresindeki olayları ve nesneleri adlandırmaktadır (Başaran, 1997).

Okul çağında ise çocuk, kavramlar üzerinde daha karmaşık zihinsel işlemlerin yapılabilmekte, somut nesneler üzerinde birden çok özelliğe göre sınıflama yapabilmektedir. Bu dönemde çocuk, bir nesnenin sayı, miktar gibi özelliklerindeki yeniden düzenlemelere ya da yüzeysel değişimlere rağmen, değişmeyeceğini bilme yeterliliği olarak adlandırılan *korunum kavramı*nı edinmektedir. Bu dönemde çocukta bir sınıfa ait olan nesnelerin, başka bir sınıfın alt dizisi olabileceğini anlaması olan *sınıf içerme becerisi* ile sınıflama sürecini zihinde sembolik olarak yapabilme becerisi de gelişmektedir. Yedi yaşına doğru toplama, çıkarma gibi bilişsel işlemleri yapmaya başlayan çocuğun, düşünce süreçlerinin daha sabit ve mantıklı hale geldiği görülmektedir. Bu dönemdeki çocuk, gruptaki nesnelerin mekanda yerleri değişse bile sayısının değişmediğini bilmekte, iki nesne arasındaki uzunluğu ayırt edebilmekte, serinin içine yenilerini koyabilmektedir (Aral ve ark., 2000; Cüceloğlu, 2007; Küçükkaragöz, 2002).

Bilişsel gelişimle olduğu gibi, kavram gelişiminin dil gelişimiyle de ilintilidir. Dil ve kavram gelişimi ayrı ayrı ele alınsa da dilin, kavram gelişimi; kavramların

da dil gelişimi üzerinde etkileri bulunmaktadır. Çocuklar kavramları, kavramları gösteren sözcüklerden daha önce edinmekte, kavram edinimi gerçekleştikten sonra o kavramı ifade eden sözcüğü kullanmaktadırlar. Sözgelimi çocuk, “anne, süt, köpek” sözcüklerini sesletmeden önce bu kavramları tanıyıp uygun davranışlarda bulunabilmektedir (Cüceloğlu, 2007). Ayrıca bir sözcüğün öğrenilmiş olması, o kavramın da öğrenildiği anlamına gelmeyebilir. “Kaşık” sözcüğü okunduğunda ne olduğu anlaşılsa da “gode” sözcüğü iyi okunup tekrarlansa bile ne olduğu anlaşılamamaktadır (Baker, Kwasniewski ve Sloane, 2006; Özyürek, 1983). Benzer biçimde kavram bilgisi, sözcükler arasındaki bağlantılara ilişkin bilgi sağlamaktadır. Sözcükler, bir sözcüğün bileşenlerini diğer bir sözcüğe aktarmak için birbirleriyle etkileşime geçtiklerinde, sözcüklerden birinin ya da her ikisinin kavramsal anlamında değişiklik meydana gelmektedir. Sözgelimi “oda” sözcüğüne “büyük” ve “küçük” kavramları getirildiğinde “büyük oda” ve “küçük oda”nın anlamları farklılaşmaktadır. Diğer bir kavramsal bağlantı ise sözcüklerin birbirlerini değiştirmemek üzere etkileşime girdikleri ilişkili kavramlarda ortaya çıkmaktadır. Sözgelimi “oda” ve “ofis” sözcüklerinin temsil ettikleri kavramlar ilişkilidir fakat bu iki sözcüğü bir araya getirmek kavramsal bir değişime yol açan leksikal bir etkileşim yaratmamaktadır. “Oda” ve “ofis” sözcükleri, iki farklı yere gönderimde bulunmaktadır (Wolter, 2006).

Kavram gelişimi dil gelişimini etkilediği gibi, dil gelişimi de kavram gelişimini etkilemektedir. Herhangi bir nesne betimlenirken o nesneye ilişkin bir belirti bulunmakta fakat bazı durumlarda nesnelerin özellikleri bilinse de bu nesneler sözcüklerle ifade edilmedikçe anlaşılamamaktadır. Sözgelimi köpeğin özellikleri bilindiğinden bir köpek görüldüğünde tanınabilmekte fakat “yansıma teorisi”nin özellikleri bilinse bile bu kavram, dil kullanılmadan kolay anlaşılamamaktadır (Lakshimi, 2011).

2.4.5 İkidillilik ve Kavram Gelişimi

Kavram gelişimi, bilişsel gelişim içinde yer alan süreçlerden biridir ve kavram gelişimini açıklayabilmek için bilişsel gelişime değinmek gerekmektedir. İkidillilikte bilişsel gelişimle ilgili çalışmalarda ikidillilik ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi ortaya koymada iki önemli güçlük bulunmaktadır. Bunlarda ilki ikidilliliğin *ne olduğu*, ikincisi ise bilişsel gelişimin içinde *ne geliştiği*dir. Alanyazında ikidilliliğin tanımı yapılırken bireysel, zihinsel, sosyo-psikolojik gibi pek çok açılardan ele alınması ile ikidilliğe ilişkin farklı başlangıç noktalarının olmasının, ikidillilik ve ikidilliliğin bilişsel gelişimle ilişkisi açısından çelişki yarattığı belirtilmektedir (Hakuta, Ferdman & Diaz, 1987).

İkidillilikte bilişsel gelişimin, dille ilintili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Sözgelimi, Ricciardelli'nin (1992) çalışmasında "bilinç eşiği teorisi (threshold theory)" açısından ikidillilik ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu teori, ikidilli çocukların bilişsel yetersizliklerden korunması ve bilişsel avantajlardan faydalanması için dil yetkinliğinin derecelerinin olması gerektiği vurgulamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının bu teoriyle uyumlu olduğu ve dil yetkinliği derecesinin bilişsel gelişim üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Keats, Keats ve Rafaei'de (1976) ise Malezya dili-İngilizce ile İngilizce-Çincede ikidilli olan çocuklarla çalışılmış, bu çocuklar ilk önce tek bir dilde, daha sonra diğer dilde ve 1-2 ay sonra iki dilde de eğitilmişlerdir. Eğitim sonrasında hem eğitilmiş grupta hem de eğitilmemiş kontrol grubunda önemli gelişmeler görülmüştür. Çalışmanın sonucunda ikinci dilin, bilişsel kavramların ediniminde küçük bir rol oynadığı bulunmuş ve bu çocukların kendi anadillerinde değerlendirildiğinde performanslarının daha yüksek olacağı belirtilmiştir.

Dil, sözel ve sözel olmayan dil olarak ayrılmaktadır ve kavramların sözel dilde ifadesi, *sözcük*lerle gerçekleştirilmektedir. İkidillili sözcük üretiminde (1) Kavramsal aşama (2) Lemma aşaması (3) Fonolojik aşama olmak üzere üç aşama bulunmaktadır. Kavramsal aşamada resimdeki nesnenin semantik özellikleri devreye girmekte; lemma aşamasında iki dildeki her bir leksikal

alternatif özelleştirilmekte; fonolojik aşamada ise nesne isminin sesletimi gerçekleştirilmektedir (Schwieter ve Sunderman, 2009).

İbranice-İngilizce konuşan orta sosyoekonomik düzeye sahip ikidilli çocuklar ile yapılan bir çalışmadan yola çıkılarak yapılan bir çalışmada, ikidilli çocukların tipik algısal stratejiler kullandıkları ve tekdilli akranlarıyla karşılaştırıldıklarında sözel becerilerde daha avantajlı olduğu belirtilmektedir. Benzer stratejilerin farklı dillerde ve dezavantajlı çevrelerde de geçerli olup olmadığı araştırılımış ve İspanyolca-İngilizce konuşan ikidilli çocukların da İbranice-İngilizce konuşan ikidilli çocuklarla benzer stratejileri kullandıkları bulunmuştur (Bez-Zeev, 1977).

Düşük sosyoekonomik çevreden gelen, 6-7 yaş arasında 30 Hispanik ikidilli çocuğun sözel ve sözel olmayan kavram gelişimini inceleyen bir çalışmada (Gonzalez, 1994) hem İspanyolca hem de İngilizce olarak yiyecek ve hayvan nesneleri uyaran olarak kullanılmış ve çocuklardan beş sözel ve beş sözel olmayan sınıflama yapmaları istenmiştir. Sonuçlar, ikidilli çocukların kültür ve dilden etkilenen evrensel *sözel olmayan sunumlar* ve *semantik sunum*ları zihinlerinde oluşturdukları görülmüştür.

Kavram gelişimi ve düşünme becerileri, iki dilde de birbirine bağlıdır ve anadilde öğrenilenler ikinci dile, ikinci dilde öğrenilenler anadile transfer edilebilmektedir. Kavram edinimi ve öğrenimi anadilde de ikinci dilde de bilişsel gelişimle ilintilidir. Anadilde olduğu gibi ikinci dilde de kavramlar, şemalar halinde çocuğun zihninde oluşmaktadır. Çocuk, anadilinde bir nesnenin işlevlerini öğrendikten sonra bu bilgiyi ikinci diline transfer etmekte, ikinci dilde bu nesneye ilişkin işlev bilgisini yeniden öğrenmeye gerek duymadan sadece nesnenin ikinci dilde nasıl adlandırıldığını öğrenmektedir (Cummins, 2001; akt. Temel ve Yazıcı, 2011)

Yapılan bazı çalışmalarda (Hakuta, Ferdman & Diaz, 1987; Diaz, 1983) ikidilliliğin kavram oluşturma, sınıflama, yaratıcılık, analojik (kıyaslanabilen) düşünme ve görsel-uzamsal becerilerle olumlu bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Fakat ikidilliliğin bu becerilerle *nasıl* ve/veya *neden* olumlu bir etkisinin olduğu tam olarak belirlenememiştir. Sözgelimi metalinguistik becerilerin, doğrudan dille ilgili olmayan sınıflama ya da görsel-uzamsal becerilerle ilişkili olduğu bulunmuştur fakat bunun nedenlerine ilişkin bir açıklama yapılamamıştır (Bialystok, 1991).

Kavram gelişiminde ikidilli çocukların bazı stratejiler kullandığı beliritlmektedir. Sözgelimi araştırmalar, çocukların kategori geliştirmek için bir *boşluk doldurma stratejisi* kullandıklarını göstermektedir. Çocuklar 8 yaş civarında *taksonomik (sınıflandırmaya dayalı) bir strateji* kullanmaktadırlar. İspanyolca-İngilizce konuşan ikidilli çocukların iki dilde de boşluk doldurma stratejilerine karşı, taksonomik stratejileri nasıl kullandığını ele alan bir çalışmanın sonuçları incelendiğinde, 5;1 yaşındaki ikidilli çocukların iki stratejiyi de benzer sayıda kullandığı görülürken, 6;5 yaşındaki ikidilli çocukların daha çok taksonomik stratejiyi kullandığı bulunmuştur (Peña**,** Bedore & Zlatic-Giunta, 2002).

İkidilli bellekteki sözcüksel ve kavramsal bağlantılar için bir kategorileme paradigmasının kullanıldığı bir çalışmada (Dofour & Kroll, 1995), 51 tane İngilizce-Fransızcada akıcı ve daha az akıcı olan ikidilli çocuğun kategori isimleri (“sebze” gibi) incelenmiş ve bu kategorinin üyesi olarak herhangi bir hedef sözcüğün (“armut” gibi) kullanılıp kullanılmadığı araştırılmıştır. Deneysel koşullar altında hem İngilizce hem de Fransızcada kategori isimleri ve hedef sözcüklerin kullanıldığı görülmüştür. Kategori eşleştirmesi, kavramsal bellekle bağlantılı olduğundan yalnızca akıcı ikidilliler kategori bilgisini kullanabilmişlerdir. Daha az akıcı olan ikidillilerin performansının diller arasındaki sözcüksel bağlantıları yapmaları beklenmiştir. Sonuçlar, kategorileştirme süreci dilden bağımsız olduğu

için daha akıcı olan ikidillilerin, ortak kavramları kullandıklarını, daha az akıcı olan ikidillilerin ise basit bir *çeviri stratejisi* kullanmadıklarını göstermiştir.

2.4.6 Dil Bozukluğu ve Kavram Gelişimi

Dil bozukluğu olan çocuklar, yeni sözcük edinimi, bellekte depolama, bilinen sözcükleri düzenleme ve sözcüksel düzeltmeler gibi semantik becerilerde yetersizlik yaşamaktadırlar (Brackenbury & Pye, 2005). Bu çocukların dilsel olmayan düşünme becerilerinde ise normal sınırlarda olduğu belirtilmektedir. Dil bozukluğu olan çocukların, dilsel olmayan düşünme becerilerinin normal sınırlarda olduğunu değerlendirmek için dilsel olmayan sembolik becerileri ile sınıf, sayı ve sıra kavramları becerileri açısından normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığı bir çalışmada (Kamhi, 1990), iki gruptaki çocuklar da Piaget'nin kavramlarına göre standardize olmayan bilişsel testlerle değerlendirilmiştir. Dil bozukluğu olan çocuklar, ortalama sözce uzunluğu açısından eşleştirilmiş kontrol grubundan daha iyi, zihin yaşı açısından eşleştirilmiş akranlarından daha düşük performans göstermişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda dil bozukluğu olan çocukların dilsel olmayan sembolik becerileri açısından yetersizliklerinin olduğu bulunmuştur.

Kronolojik yaş, sosyoekonomik düzey ve sözel olmayan zeka testi (Leiter) puanları açısından eşleştirilmiş 26 dil bozukluğu olan çocukla 26 normal gelişim gösteren okul öncesi çocuğun sözel olmayan problem çözme becerilerinin karşılaştırıldığı bir diğer çalışmada (Siegel, Lees, Allan ve Bolton, 1981), dil bozukluğu olan çocukların Leiter Testi puanları normal ranj arasındayken Reynold Testi dili anlama ve/veya ifade etme puanlarının, kronolojik yaşlarının %75 ya da daha altında olduğu bulunmuştur. Çocuklar, Piaget'nin "dengeleme, korumacılık, sıralama ve yataylık" kavramları açısından test edilmişlerdir. Basit kavramlarda (miktar gibi) normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmazken dil bozukluğu olan grubun *sıralama, korumacılık, uzamsal sıra ve topolojik kavramlar*da güçlük çektiği belirlenmiştir.

Bu sonuç, dilin, sözel olmasa bile bilişsel işlemler üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Çocukluk döneminde dil bozukluğu olan çocukların, ileriki dönemlerde de bazı dilsel ve bilişsel becerilerde sorun yaşayabileceği belirtilmektedir. 63 dil bozukluğu olan çocuk, önce okul öncesi dönemde, daha sonra dört-beş yıl sonra tekrar değerlendirildiğinde bu çocukların %40'ının okul öncesi dönemde yaşadıkları *anlama, ifade etme, semantik, sentaks, fonoloji* ve *konuşma üretimi*ndeki sorunlarının, okul döneminde de devam ettiği görülmüştür (Aram ve Nation, 1980).

Çocukluğunda gelişimsel dil bozukluğu tanısı almış 17 erkeğin hem orta çocuklukta hem de erken yetişkinlik hem de 30'lu yaşlarda zeka, dil, okur-yazarlık, bellek ve zihin kuramı açısından değerlendirildiği ve dil bozukluğu olmayan akranlarıyla karşılaştırıldığı bir çalışmada (Clegg, Hollis, Mawhood & Rutter, 2005) ise gelişimsel dil bozukluğunun *zihin kuramında, sözel kısa dönemli bellekte, fonolojik süreçler*de ve *sosyal uyum* üzerinde önemli eksikliklere yol açtığı ve yetişkinlikte *psikiyatrik bozukluk* riskine yol açtığı bulunmuştur.

Ortak özellikleri olan 1155 gelişimsel dil bozukluğu olan erkek çocuğunun çocukluktan yetişkinliğe kadar izlendiği bir diğer çalışmada (Clegg, 2002), bu çocukların bilişsel, sosyal ve psikiyatrik işlevleri, dil bozukluğu olmayan akranlarıyla karşılaştırılmıştır. Çocuklar zeka, dil, okuma-yazma, sosyal biliş, görsel ve sözel bellek, fonolojik süreç, psikopatoloji ve sosyal uyum açısından değerlendirilmişlerdir. Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun, dil bozukluğu olmayan akranlarından zeka performansı, görsel ve sözel bellek dışındaki becerilerde önemli derecede sorun yaşadığı bulunmuştur. Ayrıca gelişimsel dil bozukluğu grubunda yer alan çocukların yetişkin olduklarında *dil, okuma-yazma, fonolojik süreçler* ve *sosyal biliş*te sorun yaşamaya devam ettikleri görülmüştür.

2.4.7 Kavram Gelişimiyle İlgili Alanyazın Araştırmaları

Bu bölümde okul öncesinde kavram gelişimiyle ilgili yapılmış araştırmaların özetleri tarih sırasına göre sunulacaktır.

Kaplan ve White (1980) yılında yapılan bir çalışmada, yönergelerin sayısı ile çocukların Boehm Temel Kavramlar Testi ile değerlendirilen kavramlardaki performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu fakat özel gereksinimli öğrencilerin (işitme engelli, öğrenme güçlüğü, zihin engelli vb.) bu testteki kavramlarda güçlük çektiği belirtilmektedir (Boehm, 2000; akt. Zhou ve Boehm, 2004).

Bradley ve Bradbard'un (1981) Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi kullanarak okulöncesine devam eden 4 yaş grubuyla yaptığı çalışmada, üç boyutlu materyal yapmasına izin verilen grup ile izin verilmeyen gruptan hangisinin mekan ve miktar kavramlarını daha iyi öğrendiği araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda iki grubun da mekan ve miktar kavramlarını genel olarak eşit biçimde öğrendikleri görülmüştür.

Quellette ve Casteel'de (1988), 52 okul öncesi çocuğun Boehm Temel Kavramlar Testi'ndeki performansı sosyoekonomik düzey açısından araştırılmış ve orta sosyoekonomik düzeye sahip çocukların Boehm Temel Kavramlar Testi'nden, düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocuklardan; yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların da düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur.

1989 yılında Glutting, Kelly, Boehm ve Burnett tarafından Beohm-Gözden Geçirilmiş Versiyon'unun (Boehm-R) geçerlik ve güvenirliği üzerinde 58, 58-77 aylık okul öncesi çocuğuyla yapılan bir çalışmada, çocuklar sonbahar ve bahar dönemi olmak üzere, Boehm-G testi ile akademik başarının iki ölçütü (Metrapolitan Okuma Testi, Bilişsel Beceriler Değerlendirme Ölçeği) ve öğrenmeyle ilişkili sınıf davranışının iki ölçütüyle (Öğrenme Davranış Ölçeği, Çocukların Öğrenme Davranışları Çalışması) iki kere değerlendirilmiş;

sonuçların dört ölçüt açısından, test-tekrar test güvenirliği ve tahmini geçerliği gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucunda çocukların öğrenme bozukluklarının tanısı ve iyileştirilmesinde temel kavramların önemi tartışılmıştır.

Bilişsel yetersizliklerin 3 yaş çocuklarında görülüp görülmediği ve bu yetersizliklerin antisosyal çocuklarda özgün olup olmadığını araştırmak üzere 3 ve 11 yaşında 330 çocuğun sözel ve uzamsal becerilerini değerlendiren bir çalışmada (Raine ve diğ., 2002), 3 yaş çocuklarının sözel ve uzamsal becerilerini değerlendirmek için Boehm Temel Kavramlar Testi Okul Öncesi Versiyonu (Boehm, 1986) kullanılmış ve 3 yaşındaki antisosyal çocuklardan sözel becerilerinde yetersizlik bulunanların, hem normal yaşıtlarıyla hem de 11 yaşındaki sözel ve uzamsal becerilerinde yetersizlik bulunan çocuklarla karşılaştırıldığında, uzamsal becerilerde yetersizlik sergilediği ve sözel yetersizlikler gelişimsel olarak ortaya çıksa da erken uzamsal yetersizliklerin, antisosyal davranışlara neden olduğu bulunmuştur.

59 okul öncesi öğrencisi ve 65 okul öncesi öğrencisi olmayan öğrencinin kavram gelişimlerinin incelendiği ve Bracken Temel Kavramlar Ölçeği'nin kullanıldığı bir çalışmada (Üstün ve Akman, 2003), renk, şekil, harf, karşılaştırma, sayı/sayma (SRC); sosyal/duygusal, doku/materyal, yön/konum ve büyüklük kavramları arasında fark olup olmadığına bakılmış, bu iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu ve okul öncesi eğitimi almanın bu kavramlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Li ve Atkins (2004) tarafından 122 okul öncesi öğrencisiyle Bender Görsel Motor Algı Testi (Bender Visual Motor Gestalt Test), Boehm Temel Kavramlar Testi-3 (Boehm Test of Basic Concepts, Third Edition Preschool), Büyük Motor Gelişimi Testi-2 (Test of Gross Motor Development, Second Edition) ve Wechsler okul Öncesi ve İlköğretim Zeka Ölçeği-Gözden Geçirilmiş versiyonunun kısa bir formu (Wechsler Preschool and Primary Scales of Intelligence–Revised) ile erken bilgisayar deneyimi ile bilişsel ve psikomotor

gelişim arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada, iki değişkenli ve çok değişkenli analizler kullanılmış ve elde edilen veriler sonucunda bilgisayar deneyimi ile görsel motor veya büyük motor becerileri arasında ilişki olmadığını fakat okul öncesi döneminden önce ya da okul öncesi dönemi sırasında erken dönemde bilgisayara maruz kalmanın okul öncesi kavramlarıyla ve bilişsel gelişimle bağlantılı olduğu görülmüştür.

Manocha ve Narang'ın (2004) Boehm Temel Kavramlar Testi-Gözden Geçirilmiş Versiyonunu (1984) kullandıkları çalışmada, kırsal kesimde yaşayan 3-5 yaş arası 240 çocuğun kavram gelişimi değerlendirilmiştir. 240 çocuktan 120 tanesi düşük kavram puanlarıyla devam etmiş, daha sonra bu 120 çocuk, 60'ı deney ve 60'ı kontrol grubu olmak üzere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yarısı ortalama performans sergilemiş, deney ve kontrol grubunun %90'ının 8 ve 9 kavramı net olarak bildiği bulunmuştur. Deney grubundaki çocuklar Form C'deki 50 kavramın 37'sini cevaplandırırken kontrol grubundaki çocuklar 39'unu cevaplandırmıştır. Çocukların Uygulama Formu'ndaki performansına bakıldığında ise çocukların yarısının 25 kavramdan 14-17 kavramı doğru cevapladığı görülmüştür.

Mauritius'daki yaklaşık 1400 tane 3 yaş çocuğunun Boehm Temel Kavramlar Testi'ndeki cinsiyet farklılıklarını araştıran bir çalışmada (Lynn ve diğ., 2005), okul öncesinde kızların, erkeklerden önemli derecede yüksek IQ'ya sahip olduğu fakat varyansta cinsiyet farkının olmadığı bulunmuştur.

Ergül'ün (2007), Ankara ilinde, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen, okul öncesi kurumlarına devam eden ve 36-47 ay aralığında olan 200 çocukla ilişkisel tarama modelini kullanarak yaptığı çalışmada, Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ün (Boehm-3 Okul Öncesi Testi) Türkçe formunun 36-47 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapılmış; geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliği, güvenirlik çalışmaları için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık ve test-tekrar test analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, Boehm Okul Öncesi

Temel Kavramlar Testi-3'ün 36-47 ay arasında olan Türk çocuklarının temel kavram bilgilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetleri, yaş aralıkları, anne-baba öğrenim ve çalışma durumları, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarının türü ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerinin ise çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanların ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Balat Uyanık (2009b) tarafından yapılan bir araştırmada ise anasınıfına devam eden, yaş ortalaması 66.20 ay olan ve basit rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 154 çocuğun temel ilişkisel kavram bilgileri, Boehm Temel Kavramlar Testi (Boehm-3, 2000) kullanılarak cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız çocuklarının "biraz, çift ve geriye" kavramlarında, erkek çocukların ise "biraz, en geniş ve alt" kavramlarında %50'nin altında başarı gösterdikleri; kız ve erkek çocukların toplam kavram puanları arasında, cinsiyete göre tek çocuklar ile kardeşi olan çocukların temel kavram puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı fakat tek çocukların toplam kavram puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kız çocuklarının temel ilişkisel kavram bilgilerinde anne öğrenim düzeyinin, kız ve erkek çocukların temel ilişkisel kavram bilgilerinde ise baba öğrenim düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu da araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Boehm Temel Kavramlar Testi'nin farklı versiyonları kullanılarak yapılan bütün bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunun normal gelişim gösteren çocuklara odaklandığını, birkaç çalışmada ise işğitme engelli,zihin engelli, öğrenme güçlüğü olan ya da antisosyal davranışlar segileyen çocukların ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalarda cinsiyet, sosyoekonomik düzey, yaşanılan bölge, okul öncesi eğitimi alma / almama gibi faktörler değişken olarak belirlenmiş ve çocukların kavram gelişimleri bu değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Fakat Türkiye'deki alanyazına bakıldığında genellikle normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimleri üzerinde çalışıldığı ve özel

gereksinimli çocukların kavram gelişimleriyle ilgili bilgilerin sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada, gereksinimi karşılamak üzere ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimlerinin belirlenmesi ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılması ele alınmıştır. İkidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleri belirlenerek normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimiyle benzer ve/veya farklı yönlerinin ortaya çıkarılması; böylece birden fazla anadile sahip olma ve dil gelişiminde sorun yaşamanın, kavram gelişimi üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimlerini belirlemek ve normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimiyle karşılaştırmak üzere tarama modelinde yapılan betimsel bir çalışmadır.

3.2 Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu, Ankara ilindeki 41-70 aylık (3;5-5;10 yaş) 13 ikidilli, 13 dil bozukluğu olan ve 13 normal gelişim gösteren toplam 39 çocuk oluşturmaktadır. İkidilli çocuklar, Kürtçe-Türkçe bilen ve aynı bölgede yaşayan çocuklardan oluşmaktadır. İkidilli çocuklar, Harding-Esch ve Riley'de (2003) "ebeveynlerin aynı anadiline sahip olduğu ve çocukla kendi anadillerinde konuştukları fakat ebeveynlerin konuştukları dilin, toplumda baskın olmaması" olarak açıklanan "toplum desteği olmayan baskın olmayan ev dili" türüne benzemektedir. Çünkü bu çocukların ebeveynleri Kürtçe konuşmaktadırlar ve toplumda baskın olarak konuşulan dil, Türkçe'dir. Ailelerden alınan bilgilere göre bu çocukların birinci dili Kürtçe, ikinci dili ise Türkçe'dir. Dil bozukluğu olan çocuklar, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından "Gelişimsel Dil" modülü almış, gerek Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nden alınan rapor ve doktor raporuna bakılarak gerekse yapılan gözlemlerde zihin engeli olmadığı belirlenmiş çocuklardır. Normal gelişim gösteren çocuklar ise herhangi bir okulöncesi kuruma devam eden ya da etmeyen, öğretmen raporuna göre herhangi bir engeli ya da yetersizliği bulunmayan çocuklardır. Araştırma grubundaki çocuklar, kronolojik yaşları göz önünde bulundurularak eşleştirilmiş ve grup içindeki uyumu sağlamak üzere çocuklar hem okul öncesi eğitim alan hem de almayan çocuklardan seçilmiştir.

Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3 uygulanan ikidilli olan, dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların cinsiyete ve ay aralıklarına göre dağılımları ve yaş ortalamaları Tablo 3.2.1'de yer almaktadır:

Tablo 3.2.1: Teste Alınan Çocukların Cinsiyete ve Ay Aralıklarına Göre Dağılımları

Katılımcı	Normal Gelişim Gösteren Çocuklar		İkidilli Çocuklar		Dil Bozukluğu Olan Çocuklar	
	Cinsiyet	Yaş	Cinsiyet	Yaş	Cinsiyet	Yaş
1	Erkek	42 ay	Erkek	42 ay	Erkek	41 ay
2	Erkek	46 ay	Kız	44 ay	Kız	44 ay
3	Erkek	47 ay	Kız	46 ay	Kız	47 ay
4	Kız	52 ay	Erkek	52 ay	Erkek	51 ay
5	Erkek	54 ay	Erkek	54 ay	Erkek	52 ay
6	Erkek	55 ay	Erkek	55 ay	Erkek	53 ay
7	Kız	55 ay	Kız	55 ay	Kız	53 ay
8	Kız	56 ay	Kız	56 ay	Erkek	56 ay
9	Erkek	58 ay	Kız	57 ay	Kız	58 ay
10	Kız	62 ay	Erkek	64 ay	Kız	64 ay
11	Erkek	66 ay	Erkek	65 ay	Erkek	64 ay
12	Kız	67 ay	Erkek	66 ay	Kız	67 ay
13	Erkek	69 ay	Kız	70 ay	Erkek	68 ay
Ortalama yaş		56 ay		56 ay		55 ay

Tablo 3.2.1'de görüldüğü gibi bu çalışmada, normal gelişim gösteren 5 kız, 8 erkek; ikidilli 6 kız, 7 erkek ve dil bozukluğu olan 6 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 17 kız, 22 erkek yer almaktadır. Uygulamaya alınan toplam çocuk sayısı 39'dur. Gruplardaki çocuklar, kronolojik yaşlarına göre eşleştirildiğinden uygulama yapılan bütün çocuklar çalışmaya dahil edilememiştir. Çalışmaya dahil edilen çocukların ay aralıkları ise 41-70 ay (3;5-5;10 yaş) arasındadır. Genel yaş ortalaması, normal gelişim gösteren çocuklarla ikidilli çocuklarda 56 ay, dil bozukluğu olan çocuklarda ise 55 aydır.

Bu çalışmada anne babaların öğrenim durumu ve meslekleri bir değişken olarak ele alınmamakla birlikte çocukların kavram gelişimleri üzerinde etkili

olabileceği düşünüldüğü için bu bilgilere yer verilmiştir. Ebeveynlerden 20 anne ve 18 baba ilköğretim, 9 anne ve 12 baba ortaöğretim, 9 anne ve 8 baba yükseköğretim mezunudur, 1 anne ile 1 baba ise okula gitmemiştir. Meslek durumlarına bakıldığında ise annelerin çoğunun (27 anne) ev hanımı olduğu, babaların mesleklerinin ise işçi, özel sektör ve serbest meslek alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1 Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3

Bu çalışmada okul öncesi çocuklarının temel kavram becerilerini değerlendirmek üzere oluşturulmuş testlerden biri olan Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3 (Boehm Test of Basic Concepts-3 Preschool) kullanılmıştır. Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3, 3;0-5;11 yaş arası çocukların 76 temel ilişkisel kavram bilgisini değerlendirmek üzere kullanılmaktadır. 3;0-3;11 yaşındaki çocuklar 1-52 arasındaki maddeler, 4;0-5;11 yaşındaki çocuklar ise 52-76 arasındaki maddelerle test edilmektedir. Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3, Uygulayıcı El Kitabı, Resimli El Kitabı ve Kayıt Formu'ndan oluşmaktadır. Resimli El Kitabı'nda renkli resimler biçiminde hazırlanmış 76 kavram resmi ile öğrenciye verilecek yönergeler yer almaktadır. Kayıt Formu'na ise öğrencilerin testten aldığı puanlar ve öğrenci bilgileri (adı-soyadı, yaş grubu, okulun adı, öğretmenin adı, takvim yaşı, ham puan, yüzdelik, performans aralığı ve doğru yüzdesi sonuçlarının yazıldığı bölümler) kaydedilmektedir (Ergül, 2007).

Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3, bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir ve 30-45 dakika sürmektedir. Testte, mekânda konum (önünde, altında, en yakın, vb.), nicelik (en uzun, en çok), geçici (bitmiş) ve diğer (farklı, olmayan) kavram kategorileri bulunmaktadır. Test uygulanmadan önce,

öğrencilerin teste, uygulayıcıya ve test ortamına alışmaları ve testin uygulanabilirliği için yeterli olup olmadıklarının belirlenmesi için öğrencilere 4 deneme maddesi uygulanmakta; bu 4 maddenin hepsini doğru cevaplayan öğrenciler testi alabilmektedir. Çocuğa kavramlarla ilgili sorular sözel olarak sorulmakta ve çocuktan, 3-5 resim arasından doğru olan resmi işaret etmesi beklenmektedir. Kayıt Formu'nda kavram çiftlerinin karşısında yer alan kutucuğa öğrencinin verdiği doğru cevap için 1, yanlış cevap için 0 yazılmaktadır. Öğrencinin cevabı yazıldıktan sonra "Kavram Sonucu" kutucuğuna kavram çiftlerinin toplam değeri (Örneğin, öğrenci her iki kavram maddesine doğru cevap verdiyse 1+1=2, öğrenci her iki kavram maddesine de yanlış cevap verdiyse 0+0=0 ya da öğrenci bir kavrama doğru, diğerine yanlış cevap verdiyse 1+0=1 / 0+1=1 yazılır) ve son olarak da "Ham Puan Sonucu" kutucuğuna tüm maddelerden alınan toplam puan yazılmaktadır. Böylece öğrenci, testten 0-76 arasında bir puan almaktadır (Quellette ve Casteel, 1988; Ergül, 2007).

Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ün özgün kullanımında 76 madde, yaş aralıklarına bölünmüştür ve yukarıda da belirtildiği gibi 3;0-3;11 yaşındaki çocuklar 1-52, 4;0-5;11 yaşındaki çocuklar ise 52-76 arasındaki maddelerle test edilmektedir. Bu çalışmada ise testteki kavramlar yaş aralıklarına göre değil, bütün çocuklara testteki bütün kavramlar sorularak kullanılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ün standardizasyon çalışmaları üç evreden oluşmaktadır. Birinci evrede değerlendirilecek kavramlarla ilgili araştırmalar yapılmıştır. İkinci evrede Boehm-3 Okul Öncesi versiyonunda yer alan 52 kavrama 36 yeni kavram eklenerek toplam 88 kavramdan oluşan Boehm-3 Okul Öncesi Deneme Versiyonu oluşturulmuştur. Bu versiyon, Birleşmiş Milletler'deki çocukları cinsiyet, ırk, etnik köken, din ve

aile eğitimi açısından temsil eden 300 çocuğa uygulanmıştır. Üçüncü evrede ise bu versiyon yine Birleşmiş Milletlerdeki çocukları cinsiyet, ırk, etnik köken, din ve aile eğitimi açısından temsil eden 660 çocuğa uygulanmış ve test, 6 ay boyunca 3.0-5.11 yaş aralığındaki eşit sayıdaki çocuğa uygulanmaya devam edilerek standardizasyon çalışmaları tamamlanmıştır (Graham ve Malcom, 2010).

Testin güvenirlik çalışmaları için yaşları 4.0-5.11 olan 98 çocuğa 2-21 gün boyunca test-tekrar test korelasyonu ile test uygulanmış ve güvenirlik katsayısı .90 - .94 aralığında bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları, Cronbach alfa katsayısı hesaplanırken kullanılmıştır ve alfa katsayısı .85 - .92 arasında; altı aydan fazla süren uygulamalarda uzun dönemli katsayıların ranjı, .85 - .92 çıkmıştır. Bu sonuçlar testin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Geçerlik çalışmalarına bakıldığında ise Boehm-3 Okul Öncesi versiyonunun puanlarının Bracken Temel Kavramlar Ölçeği- Gözden Geçirilmiş versiyonu puanları ile karşılaştırılmış ve geçerlik katsayısının .73 - .80 arasında değiştiği bulunmuştur. 38 kavramın sıklığı göz önünde bulundurularak içerik geçerliği hesaplanmıştır. Boehm-3 Okul Öncesi versiyonu ile Bracken Temel Kavramlar Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu'nun karşılaştırma çalışmasından sonra geçerliği yapılmış ve Boehm-3 Okul Öncesi versiyonunda iyi performans sergilemeyen çocukların, diğer değerlendirmeler de yapıldıktan sonra gelişimsel gerilik tanısı aldıkları belirtilmiştir. Çocukların bu testteki performansları ile diğer ölçütlerdeki performanslarının karşılaştırıldığı iki çalışmada eşzamanlı geçerlilik araştırılmıştır. Ayrıca Boehm-3 Okul Öncesi versiyonunun puanları ile daha önceki Pearson testlerinden alınan puanlar karşılaştırılmış ve korelasyon .84 olarak bulunmuştur (Graham ve Malcom, 2010).

Bu çalışmada kullanılan Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ün Türkçedeki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise Ergül (2007) tarafından yapılmıştır. Bunun için Ankara ilinde, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen, okul öncesi kurumlarına devam eden ve 36-47 ay aralığında olan 200 çocukla çalışılmıştır. Sonuçlar, Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ün 36-47

ay arasında olan Türk çocuklarının temel kavram bilgilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

3.3.2 Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) (Topbaş ve Güven, 2011; yayına hazırlanmaktadır), 2005 yılında Türkçeye uyarlanmaya başlanan ve son hali 2007 yılında verilen Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Edisyon'unun (Test of Early Language Development-Third Edition [TELD-3]) Türkçe versiyonudur. Test, Türkiye'de kullanım kolaylığı açısından Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) başlığı ile uyarlanmıştır. 2;0-7;11 yaş aralığındaki anadili Türkçe olan çocukların erken sözel dil gelişimini ölçmekte ve dilin bileşenlerinden anlambilgisi, sözdizimi ve biçimbilgisini kapsamaktadır. Dil gelişiminde sorun olan çocukları belirleme, dil gelişimlerinin zayıf ve güçlü yanlarını gösterme, gelişim sürecine ilişkin bilgi verme, uygun bir müdahale programı hazırlama, özel eğitime ve / veya alternatif bir eğitime gereksinim olup olmadığını belirleme ve araştırma yapma gibi amaçlarla yaygın olarak kullanılmaktadır. Test, form A ve form B olmak üzere 2 form ve iki resimli kitapçıktan oluşmaktadır. İki form da alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki bölümden oluşmakta ve çocukların alıcı dil ve ifade edici dilden aldıkları puanlar toplanarak sözel dil performansları belirlenmektedir (Güven, 2009; http://www.eserkitap.com). Bu çalışmada bu testin sadece A formu kullanılmıştır.

TELD-3:T'nin uygulanmasında zaman sınırlaması bulunmamaktadır. Test, çocuğun yaşına ve becerisine bağlı olarak ortalama 15-40 dakika arasında sürmektedir. Fakat çocukların dikkat sürelerine göre her 10 dakikada bir ara verilebilmektedir. Test uygulanmadan önce her çocuğun ailesi, bakıcısı ya da öğretmenine test hakkında bilgi verilip uygulama izni alınmakta ve testin ön kısmında bulunan demografik bilgiler aileden bilgi alınarak doldurulmaktadır.

Çocuk, doğru cevap verdiği her madde için “1”, yanlış cevap verdiği her madde için “0” puan almaktadır. 15 saniye içerisinde madde tekrar edilmesine rağmen çocuk tepki vermiyorsa o madde yanlış olarak işaretlenmektedir. Test uygulanırken başlangıç noktası, tavan ve taban puanları belirlenmektedir. Başlangıç noktaları her yaş için farklıdır ve testin uygulayıcı el kitabında ve formların sol kenarlarında yaşlara göre başlangıç noktaları belirtilmiştir. Test uygulanırken başlangıç noktasından başlanmakta ve çocuk ardı ardına 3 soruya doğru cevap veremediğinde 3 doğru cevap verinceye kadar geriye gidilerek sorulmaktadır. Bu taban puandır ve bu kısmın altında kalan sorulara doğru yanıt verilmiş olarak kabul edilmektedir. Formlarda en ileri kısımdaki 3 doğru yanıtı da taban puan olarak alıp altında kalanlar doğru olarak kabul edilmektedir. Teste ardı ardına 3 maddeye yanlış yanıt verilene kadar devam edilmektedir. Burası tavandır ve testte tavan puanın üzerindeki her madde 0 olarak puanlanmakta ve yanlış kabul edilmektedir. Çocuğun her bir alt formda tavan ve taban dikkate alınarak doğru cevap verdiği maddeler sayılarak her biri sayfanın sağ alt köşesinde bulunan sayfa toplam puan kutucuğuna yazılmakta ve alt bölümün en sonunda hepsi toplanarak toplam puan elde edilmektedir. Bu çocuğun ilgili alt bölümden aldığı ham puandır. TELD-3:T için ham puan, yüzdelikler, alt testler için katsayılar, bileşik toplam puan için katsayı ve eşdeğer yaş olmak üzere beş tip puan hesaplanmaktadır (Güven, 2009).

3.3.3 Demografik Bilgi Formu

Çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik bilgilerin toplanması amacıyla “Demografik Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Demografik Bilgi Formu’nda çocuğun adı-soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, okul öncesi kuruma devam edip etmediği, evde, okulda konuşlan dil/diller ile çocuğun konuştuğu dil/diller ve anne-babaya ilişkin sorular bulunmaktadır. Demografik Bilgi Formu Ek-1’de yer almaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Boehm Temel Kavramlar Testi-3, 3;0-3;11 ve 4;0-5;11 yaş arasındaki çocuklara uygulanmak üzere bölümlere ayrılmış bir testtir. Fakat bu çalışmada testteki bütün kavramların edinim sıralarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için test, çocukların yaşlarına göre uygulanmamış, çocuklara bütün test maddeleri sorulmuştur. Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'te a, b, c ve d olmak üzere dört deneme maddesi bulunmaktadır. Deneme maddelerini geçemeyen çocuklar teste alınmamıştır.

İkidilli çocuklar için farklı zamanlarda Haymana'ya bağlı Ataköy ve Gedik Köyü'ne gidilerek veri toplanmıştır. Köyün muhtarıyla iletişime geçilerek 3-6 yaş arası çocukları olan ailelerin evlerine gidilmiş, ailelere uygulamaya ilişkin bilgi verilmiş ve ailelerin onayı alınmıştır. Çocukların uygulamacıya alışması için çocukla bir süre sohbet edilmiş ve çocuğa test gösterilerek birlikte testin resimlerine bakıp bakamayacakları sorulmuş, eğer resimlere bakarsa ödüllendirilecekleri söylenmiştir. Çocuk resimlere bakmak istediğini söylediğinde çocukla evin bir odasına geçilerek test uygulanmıştır. Testin uygulanmasından sonra aileye Demografik Bilgi Formu'ndaki sorular yöneltilerek hem aile hem de çocukla ilgili bilgiler edinilmiştir.

Dil bozukluğu olan çocuklara ulaşmak için iki özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'yle iletişime geçilmiştir. Çocukların raporlarına bakılarak "Dil ve Konuşma Güçlüğü" tanısı almış çocukların, "Gelişimsel Dil" modülünden yararlanan çocuklar uygulamaya alınmıştır. Çocukların ek olarak zihin engelli tanısı almamış olmasına dikkat edilmiştir. Öncelikle çocukların dil bozukluğu tanısına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çocuklara Türkçe Erken Dil Eğitim Testi (TEDİL) yapılmış ve bu testin standart puanına göre alıcı dil ve ifade edici dil bölümlerinin her birinden 85 ve altında puan alan çocukların dil bozukluğu olduğu kabul edilmiştir. Çocuklara öncelikle TEDİL verilmiş, bu testten 85 ve üstünde puan alan çocuklara Boehm Okul Öncesi Temel

Kavramlar Testi-3 uygulanmamıştır. Bazı çocuklara iki test, aynı günde iki ayrı oturumda uygulanırken, uygun olmayan çocuklara ise iki test, farklı günlerde farklı oturumlarda uygulanmıştır. Fakat oturumlar arasında 3-4 günden fazla zaman olmamasına dikkat edilmiştir. Uygulamalardan sonra hem çocuklara ait dosyalardan hem de öğretmenler ve ailelerden demografik bilgiler elde edilmiştir.

Normal gelişim gösteren çocuklara hem çocukların evlerine hem de okul öncesi eğitim kurumlarına gidilerek ulaşılmıştır. İkidilli çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların ailelerinin demografik özellikleri ile dengeli bir dağılım sergilemesi amacıyla normal gelişim gösteren çocuklar, Yıldız'a bağlı bir köy okulunun anasınıfı ile yine Yıldız'a bağlı bir anaokulundaki çocuklardan seçilmiştir. Diğer çocuklara yapıldığı gibi çocukların uygulamacıya alışması için çocukla bir süre sohbet edilmiş ve çocuğa test gösterilerek birlikte testin resimlerine bakıp bakamayacakları sorulmuş, eğer resimlere bakarsa ödüllendirileceği söylenmiştir. Çocuklara sessiz, çok fazla uyaranın olmadığı ayrı bir odada uygulama yapılmış ve öğretmen dosyalarından çocuklara ilişkin bilgiler alınmıştır. Okul öncesi kuruma devam etmeyen çocukların evlerine gidilmiş, aile test ve uygulama konusunda bilgilendirildikten ve onayı alındıktan sonra çocukla ayrı bir odaya geçilerek uygulama yapılmıştır. Daha sonra aileye Demografik Bilgi Formu'ndaki sorular sorularak bilgiler alınmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

3.5.1 Niceliksel Analiz

Bu araştırmada ikidilli, dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanlar SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak karşılaştırılmış ve bu araştırmada, çalışma grubunu oluşturan her bir gruptaki

katılımcı sayısının az (her grup için n=13) olması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan (nonparametrik) istatistiksel analizler kullanılmıştır.

İkidilli çocuklarla dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanlarının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eden (Büyüköztürk, 2002) "Kruskal Wallis H-Testi" yapılmıştır (Tablo 4.1). Kruskal Wallis H-Testi, hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bilgisini vermediğinden, çalışma gruplarından hangilerinin arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden (Büyüköztürk, 2002) "Mann Whitney U-Testi" yapılmıştır (Tablo 4.2). Bu çalışmada normal gelişim gösteren-ikidilli, normal gelişim gösteren-dil bozukluğu olan, dil bozukluğu olan-ikidilli grupların hangilerinin arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bu analiz seçilmiştir.

3.5.2 Niteliksel Analiz

Niteliksel analiz bölümünde (1) Çalışma grubunda yer alan çocukların, Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'teki kavram çiftlerinden doğru / yanlış bildikleri kavramlar ile her bir kavramın aldığı toplam puan ve her bir çocuğun testten aldığı toplam puan (Tablo 4.3) (2) Testte yer alan kavramlar için hazırlanan hata analizine göre grupların hata türleri ile hata sayıları (Tablo 4.4) (3) Yapılan analizlere göre her grup için Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'teki kavramların en çok bilinenden en az bilinene doğru sıralanması (Tablo 4.5) sunulmuştur.

3.5.2.1 Hata Analizi

Hata türü belirlenirken her çocuğun “0” puan aldığı maddeler belirlenmiş ve her çocuğun bu maddelere ilişkin ne tür hatalar yaptıkları işaretlenmiştir. Söz gelimi bir çocuk “dışında” kavramında iki maddede de hata yapmış ve ikisinde de bu kavramın zıttı olan kavramı göstermişse “dışında” kavramının hata türü olarak “Zıt (Z)” işaretlenmiştir. Fakat çocuk kavram çiftlerinden birinde farklı, diğerinde farklı bir hata yapmışsa (söz gelimi birinde “dışında” kavramının zıttını göstermiş, diğerinde tepki vermemişse) hata türü olarak “Zıt (Z)” ve “Tepki Yok (TY)” işaretlenmiştir.

Bu tabloda (Tablo 4.7) test edilen kavramlara ilişkin resimlerden doğru olan resmin dışındaki resimler belirlenmiş ve bu resimlerin karşılarına, bu resimler gösterildiğinde hangi hata türlerinin yapılmış olduğu belirtilmiştir. Tablodaki hata türlerinin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

- **Tepki yok (TY):** Test maddesi sorulduğunda belirli süre içinde hiçbir resmin gösterilmemesi.

- **Zıt (Z):** Test edilen kavramın tam tersi olan kavramın resminin gösterilmesi (“aşağı” kavramı yerine “yukarı”, “dışında” kavramının yerine “içinde” kavramının resminin gösterilmesi gibi).

- **Benzer (B):** Test edilen kavrama benzeyen (renk, şekil, konum, nitelik vb. bakımından) ve test edilen kavramın zıttı olmayan bir kavramın resminin gösterilmesi (Söz gelimi “Karşıya” madde çiftlerinden birinde, köprünün altından geçme de karşıya geçme olarak algılandığından (konum olarak benzediğinden) bu resmi gösteren çocuklar “benzer” hata türünü yapmış olarak belirtilmişlerdir.

- **Diğer (D):** Test edilen kavramın zıttı ve/veya benzeri dışında herhangi bir resmin gösterilmesi (Söz gelimi “altında” kavramı yerine çocuk bu kavramın zıttı olan “üstünde”yi göstermemiş, geriye kalan iki resimden birini göstermişse, “Diğer (D)” hata türünü yapmış kabul edilmiştir).

Bu hata türlerinin dışında bazı çocukların “her iki” ve “bütün” kavramlarında belirlenen hata türlerinin dışında hata yaptıkları fakat bu hatalar birkaç çocukla sınırlı kaldığından ayrı bir hata türü olarak kategorilendirilmemiştir (Sözgelimi “her iki” ve “bütün” kavramlarında birkaç çocuk “diğer” ve “benzer” hata türlerine girmeyen bir hata yapmışlar, “her iki” kavramında 2 resim çiftinden birini, “bütün” kavramında ise 3 resimden birini ya da ikisini göstermişlerdir). Bazı kavramlarda ise belirli hata türleri dışında hata türü yapılamayacağı da belirtilmelidir. “Olmayan”, “yanında”, “dolu”, “dışında (sadece 11.madde)”, “farklı”, “her iki (sadece 46.madde)”, “bütün”, “ortada”, “bitirmiş”, “önünde” kavramlarında bütün resimler gösterildiğinde yalnızca “Diğer (D)” hata türü yapılmaktadır. Bu nedenle belirtilen kavramlara ilişkin yapılan hataların hepsi “Diğer (D)” kategorisine girmektedir.

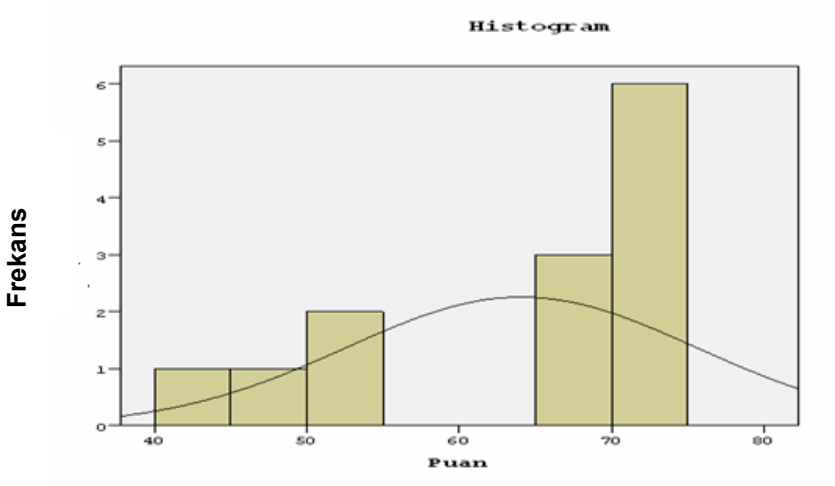
BÖLÜM IV
BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1 Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundaki çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanlara göre dağılımları, bu testten alınan puanların ortalamalarının Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U Testi ile karşılaştırılması, gruplara göre kavramların en çok bilinenden en az bilinene doğru sıralanması ile testteki kavramlara ilişkin yapılan hata analizi ve ortaya çıkan sonuçların yorumlanması ele alınmaktadır.

Çalışma gruplarının Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanların dağılımına ilişkin bilgiler Şekil 4.1, Şekil 4.2 ve Şekil 4.3'te yer almaktadır:

Şekil 1 *3;5-5;10 Yaş Arası Normal Gelişim Gösteren Çocukların Testten Aldıkları Puanların Dağılımı*

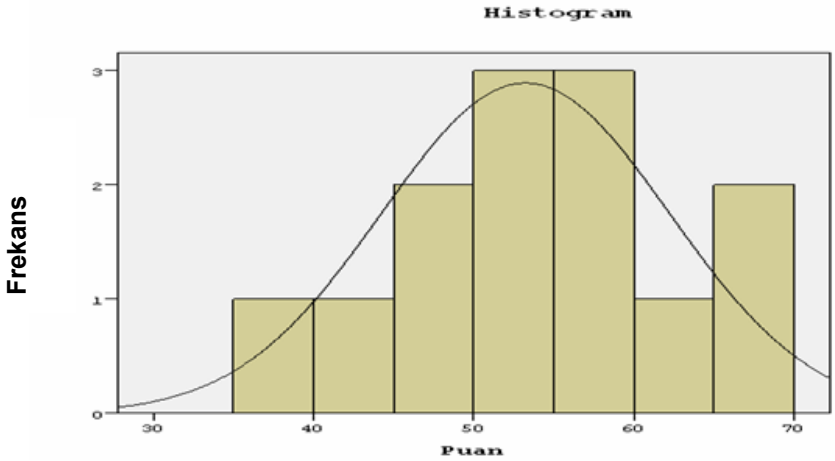


Mod=71 **Medyan=**69 **Aritmetik ortalama=**64.08

Normal gelişim gösteren çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanların dağılımına bakıldığında mod (71) > medyan

(69.00) > aritmetik ortalama (64.08) olduğundan dağılım sola çarpıktır; yani çocukların testten aldıkları puanlar yüksek değerlerde toplanmıştır ve grup başarılıdır. Test, gruba kolay gelmiştir.

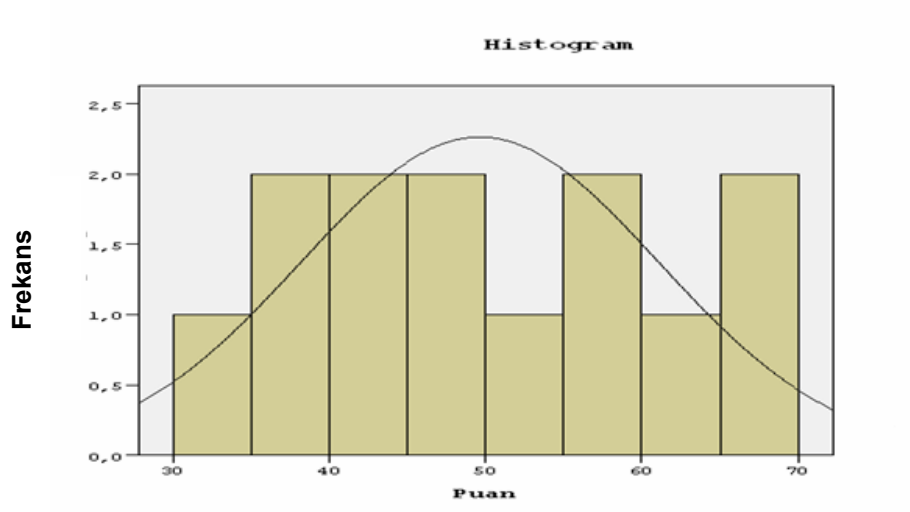
Şekil 2 *3;5-5;10 Yaş Arası İkidilli Çocukların Testten Aldıkları Puanların Dağılımı*



Mod= 57 **Medyan=**53 **Aritmetik ortalama=**53.23

İkidilli çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanların dağılımına bakıldığında mod (57) > aritmetik ortalama (53.23) > medyan (53.00)'tür. Bu dağılımda artimetik ortalama > medyan'dır. Dağılım incelendiğinde bu gruptaki çocukların çoğunun testten yakın puanlar aldıkları ve dağılımın normale yakın olduğu fakat çocuklardan birkaçının diğer çocuklardan daha yüksek puan almasının dağılımı çarpıttığı görülmektedir. Yani test, birkaç çocuğa, gruptaki diğer çocuklardan daha kolay gelmiştir. Bu dağılım, normal gelişim gösteren çocukların dağılımıyla karşılaştırıldığında, ikidilli çocukların testten aldıkları puanların, normal gelişim gösteren çocuklara göre birbirine daha yakın olduğu görülmektedir.

Şekil 3 *3;5-5;10 Yaş Arası Dil Bozukluğu Olan Çocukların Testten Aldıkları Puanların Dağılımı*



Mod= 45 **Medyan=** 45 **Aritmetik ortalama=** 49.62

Dil bozukluğu olan çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanların dağılımına bakıldığında aritmetik ortalama (49.62) > medyan (45.00) = mod (45) olduğundan dağılım sağa çarpıktır; yani çocukların testten aldıkları puanlar düşük değerlerde toplanmıştır. Çocukların puanları genel olarak düşüktür ve testteki performansları birbirine yakındır. Test, gruba zor gelmiştir. Bu dağılım, diğer iki grubun dağılımıyla karşılaştırıldığında bu gruptaki çocukların testte, diğer gruptaki çocuklara göre daha başarısız olduğu yorumu yapılabilir.

Normal gelişim gösteren, ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis H-Testi, Tablo 4.1'de verilmiştir:

Tablo 4.1 *Çalışmada yer alan grupların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanlar açısından karşılaştırılması*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
Normal gelişim gösteren çocuklar	13	28.04	2	10,355	.006*
İkidilli çocuklar	13	17.77			
Dil bozukluğu olan çocuklar	13	14.19			

*p< .05

Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına bakıldığında normal gelişim gösteren, ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların, Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p=.006). Bu bulgu, çocukların bireysel özelliklerinin kavramları anlama becerileri üzerinde etkisi olabileceğini göstermektedir. Grupların sıra ortalamasına bakıldığında testteki başarısı en yüksek (28.04) olan grubun normal gelişim gösteren çocuklar, en düşük (14.19) olan grubun ise dil bozukluğu olan çocuklar olduğu görülmektedir.

Gruplar arasında görülen farkın, hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4.2'de yer almaktadır:

Tablo 4.2 *Çalışmada yer alan grupların hangilerinin ortalamaları arasında fark olduğunun karşılaştırılması*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Normal gelişim gösteren çocuklar	13	28.04	222.50	37.500	.016*
İkidilli çocuklar	13	17.77	128.50		
Normal gelişim gösteren çocuklar	13	28.04	233.00	27.000	.003*
Dil bozukluğu olan çocuklar	13	14.19	118.00		
İkidilli çocuklar	13	17.77	193.50	66.500	.355
Dil bozukluğu olan çocuklar	13	14.19	157.50		

*p< .05

Normal gelişim gösteren çocuklar ile ikidilli çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanların ortalamaları (28.04-17.77) birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p= .016) Bu bulgu, normal gelişim gösteren çocuklar ile ikidilli çocukların kavram becerileri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Normal gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanların ortalamaları (28.04-14.19) birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p= .003). Bu bulgu, normal gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların kavram becerileri arasında fark olduğunu göstermektedir.

İkidilli çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları puanların ortalamaları (17.77-14.19) diğer gruplarda olduğu gibi birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (p=.355); iki grubun ortalamaları birbirine yakındır.

4.1.1 Niteliksel Analiz

Çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları toplam puanlar, testteki her bir kavramın aldığı toplam puan, her bir çalışma grubundaki kavramların en çok bilinenden en az bilinene doğru sıralanması ve kavramların hata analizi tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular, Tablo 4.3, Tablo 4.4, Tablo 4.5, Tablo 4.6 ve Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3 *Çalışma grubundaki çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten aldıkları toplam puanlar*

Testten alınan toplam puan*		
Normal gelişim gösteren çocuklar	**İkidilli çocuklar**	**Dil bozukluğu olan çocuklar**
74	69	66
74	65	66
73	60	64
71	57	59
71	57	55
71	57	52
69	53	45
69	52	45
68	51	43
53	47	42
51	45	38
49	40	36
40	39	34

* Testten alınabilecek en yüksek puan 76, en az puan 0'dır.

Tablo 4.3 incelendiğinde 76 puan üzerinden alınan en yüksek puanların normal gelişim gösteren çocuklarda 74, ikidilli çocuklarda 69, dil bozukluğu olan çocuklarda 66; en düşük puanların ise normal gelişim gösteren çocuklarda 40, ikidilli çocuklarda 39, dil bozukluğu olan çocuklarda 34 olduğu görülmektedir. Üç grup testten aldıkları toplam puana göre en yüksekten en düşüğe sıralandığında sıralama normal gelişim gösteren çocuklar-ikidilli çocuklar-dil bozukluğu olan çocuklar şeklindedir.

Çalışma grubundaki çocukların testten aldıkları puanlar en yüksekten en düşüğe sıralandıktan sonra testteki her bir kavramın aldığı toplam puanlar hesaplanmıştır. Her bir kavramın aldığı toplam puan hesaplanırken kavram doğru bilindiğinde "+" olarak işaretlenmiş ve her kavramın toplam 26 puan (13 çocuk x 2) üzerinden kaç puan aldığı belirlenmiştir. Her bir kavramın aldığı toplam puan belirlendikten sonra kavramlar en çok bilinenden en az bilinene sıralanmıştır (Tablo 4.4, Tablo 4.5 ve Tablo 4.6).

Tablo 4.4 *Normal Gelişim Gösteren Çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten Aldıkları Puanların En Çok Puan Alınan Kavramdan En Az Puan Alınan Kavrama Doğru Sıralanışı**

Sıra	Kavramlar	Kavram Puanları	Sıra	Kavramlar	Kavram Puanları
1.	Bütün	26	3.	Aynı	24
	En çok	26		Önce	24
	En büyük	26	4.	Aşağıya doğru	23
	Çok	26		Karşıya	23
	En uzun (dikey)	26		En uzun (yatay)	23
	Her iki	26	5.	Bitirmiş	22
	En küçük	26		Önünde	22
	Dolu	26		Çevresinde	22
	Yukarı	26		En altta	22
	Olmayan	26	6.	Dışında	21
	En yüksek	26		En yakın	21
	Altında	26	7.	Birlikte	20
	En üstünde	26		Ortada	20
2.	Boş	25		Arasında	20
	Başka bir	25		En az	20
	En uzakta	25	8.	En kısa	18
	En aşağıda	25		Birinci	18
3.	Yanında	24	9.	En sonda	16
	Farklı	24	10.	Biraz fakat çok olmayan	11

* Bir kavramın alabileceği en yüksek puan 26, en düşük puan 0'dır.

Normal gelişim gösteren çocukların 26 puan üzerinden aldıkları en yüksek puanın 26, en düşük puanın 11 olduğu ve en çok puan alan kavramların *"bütün, en çok, en büyük, çok, en uzun (dikey), her iki, en küçük, dolu, yukarı, olmayan, en yüksekte, altında ve en üstünde "* iken en az puan alan kavramın *"biraz fakat çok olmayan"* olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5 *İkidilli Çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten Aldıkları Puanların En Çok Puan Alınan Kavramdan En Az Puan Alınan Kavrama Doğru Sıralanışı**

Sıra	Kavramlar	Kavram Puanları	Sıra	Kavramlar	Kavram Puanları
1.	Bütün	26	**8.**	Yanında	19
	En çok	26		Başka bir	19
	En büyük	26		En uzun (yatay)	19
2.	En yüksek	25	**9.**	Karşıya	18
	En küçük	25	**10.**	Her iki	17
3.	En üstünde	24		Birinci	17
4.	Yukarı	23	**11.**	Altında	16
	Boş	23		Önünde	16
5.	Olmayan	22		Birlikte	16
	Dolu	22	**12.**	En kısa	14
	Önce	22	**13.**	Dışında	12
	En aşağıda	22		Aşağıya doğru	12
6.	Bitirmiş	21		Çevresinde	12
	Farklı	21		Ortada	12
	En uzun (dikey)	21		En az	12
	Çok	21	**14.**	Biraz fakat çok olmayan	10
	En altta	21	**15.**	Arasında	8
7.	En yakın	20	**16.**	En uzakta	6
	Aynı	20	**17.**	En sonda	4

* Bir kavramın alabileceği en yüksek puan 26, en düşük puan 0'dır.

İkidilli çocukların ise 26 puan üzerinden aldıkları en yüksek puanın 26, en düşük puanın 4 olduğu ve en çok puan alan *kavramların "bütün, en çok ve en büyük"* iken en az puan alan kavramın *"en sonda"* olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6 *Dil Bozukluğu Olan Çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten Aldıkları Puanların En Çok Puan Alınan Kavramdan En Az Puan Alınan Kavrama Doğru Sıralanışı**

Sıra	Kavramlar	Kavram Puanları	Sıra	Kavramlar	Kavram Puanları
1.	En yüksek	25	**9.**	En aşağıda	17
2.	En çok	24	**10.**	Başka bir	16
	Bütün	24		Karşıya	16
	En uzun (dikey)	24		En altta	16
	Çok	24	**11.**	Aşağıya doğru	15
	En büyük	24	**12.**	Yanında	14
3.	En üstünde	23		Önünde	14
	Boş	23		Önce	14
	En küçük	23		Birinci	14
4.	Olmayan	22		En az	14
	Yukarı	22	**13.**	Dışında	12
	Bitirmiş	22	**14.**	Ortada	11
	Aynı	22	**15.**	En uzakta	10
5.	Dolu	21		En kısa	10
6.	En uzun (yatay)	20		Arasında	10
	Altında	20	**16.**	Çevresinde	8
7.	Farklı	19	**17.**	En sonda	6
8.	En yakın	18	**18.**	Birlikte	5
9.	Her iki	17		Biraz fakat çok olmayan	5

* Bir kavramın alabileceği en yüksek puan 26, en düşük puan 0'dır.

Dil bozukluğu olan çocuklara bakıldığında ise 26 puan üzerinden en yüksek puanın 25, en düşük puanın 5 olduğu ve en çok puan alan kavramın *"en yüksekte"* iken en az puan alan kavramların *"birlikte"* ve *"biraz fakat çok olmayan"* olduğu görülmektedir.

Üç gruptaki en çok ve en az puan alan kavram puanları incelenerek kavramlar sıraya konulmuştur. Kavramlar sıraya konulurken aynı puan alan kavramlar, aynı sırada yer almıştır (Örneğin normal gelişim gösteren çocuklarda 26 puan alan bütün kavramlar 1. sırada yer almıştır). Normal gelişim gösteren çocuklar ile ikidilli çocuklar *"bütün, en çok, en büyük (1. sıra)* tür.

Normal gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocuklar *"en yüksek (1.sıra)"*tir.

İkidilli çocuklar ile dil bozukluğu olan çocuklar *"en çok (1.sıra)" ""en üstünde (3.sıra)", "yukarı (4.sıra)", "dolu (5.sıra)", "dışında (13.sıra)", "arasında (15. sıra)" ve "en sonda (17. sıra)"*dır.

Normal gelişim gösteren, ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram sıralamasında ortak sırada yer alan kavram ise bulunmamaktadır.

Tablo 4.7'de ise çalıma grubundaki çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'teki kavramlara ilişkin hata analizi yer almaktadır:

Tablo 4.7 *Çalışmada Yer Alan Grupların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'teki Kavramlara İlişkin Hata Analizi**

Gruplar	**Hata Türleri**							
	TY		**Z**		**B**		**D**	
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**
Normal gelişim gösteren çocuklar	5	3,78	43	32,57	21	15,90	63	47,72
İkidilli çocuklar	8	2,86	116	41,57	20	7,16	137	47,31
Dil bozukluğu olan çocuklar	8	2,44	119	36,39	24	7,33	166	50,76

***TY:** Tepki Yok **Z:** Zıt **B:** Benzer **D:** Diğer **T:** Toplam

Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'teki kavramlara ilişkin yapılan hata analizi incelendiğinde Tepki Yok (TY) hata türünden normal gelişim gösteren çocuklar 5, ikidilli çocuklar 8, dil bozukluğu olan çocuklar 8; Zıt (Z) hata türünden normal gelişim gösteren çocuklar 43, ikidilli çocuklar 116, dil bozukluğu olan çocuklar 119; Benzer (B) hata türünden normal gelişim gösteren çocuklar 21, ikidilli çocuklar 20, dil bozukluğu olan çocuklar 24 ve Diğer (D) hata türünden normal gelişim gösteren çocuklar3, ikidilli çocuklar 137 ve dil bozukluğu olan çocuklar 166 hata yapmıştır. Hata yüzdeleri incelenmdiğinde ise Tepki Yok (TY) hata tütünden normal gelişim gösteren çocuklar %3,78, ikidilli çocuklar %2,86, dil bozukluğu olan çocuklar %2,44; Zıt (Z) hata türünden normal gelişim gösteren çocuklar %32,57, ikidilli çocuklar %41, 57, dil bozukluğu olan çocuklar %36,39; Benzer (B) hata türünden normal gelişim gösteren çocuklar %15,90, ikidilli çocuklar %7,16, dil bozukluğu olan çocuklar %7,33 ve Diğer (D) hata türünden normal gelişim gösteren çocuklar 47,72, ikidilli çocuklar %47,31, dil bozukluğu olan çocuklar %50,76 oranında hata yapmıştır. Hata sayıları ve yüzdeleri incelendiğinde üç grupta da hata türleri en çoktan en aza Diğer (D)-Zıt (Z)-Benzer (B) ve Tepki Yok (TY) olarak sıralanmaktadır.

4.2 Tartışma

Bu araştırmada ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleri incelenmiş ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılmıştır. Kavram gelişimi, bilişsel gelişim ve dil gelişimiyle ilintili bir süreçtir ve çocukların bu süreci sorunsuz bir biçimde tamamlamaları için hem bilişsel hem de dil gelişimleri normal olarak ilerlemelidir. Bu süreçte dil gelişimine ve/veya bilişsel gelişime etki edebilecek faktörlerin, kavram gelişiminde etkili olup olmadığının araştırılması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada birden fazla dile sahip olma ve dilin bileşenlerinde sorun yaşama gibi faktörlerin, kavram gelişiminde nasıl bir görünüm sergilediğini belirlemek üzere ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleri incelenmiştir.

Normal gelişim gösteren çocukların testten aldıkları puanların dağılımına bakıldığında puanların yüksek değerlerde toplandığı görülmektedir. Bu sonuç, Büyükköse'nin de (2012) sonuçları ile uyumlu olarak, Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ün normal gelişim gösteren çocuklara kolay geldiğini, bu çocukların çoğunluğunun bu testteki temel ilişkisel kavramları bildiğini göstermektedir. Ergül'ün (2007) Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ü kullanarak 36-47 aylık çocuklarla yaptığı çalışmada da bu testin Türk çocuklarının temel kavram bilgilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada normal gelişim gösteren çocukların kavram sıraları incelendiğinde Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'teki kavram sırasından çok fazla değişiklik göstermediği görülmekte, bu da normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimlerini ölçmede, bu testin uygun bir araç olduğunu göstermektedir. Fakat bu test, aynı zamanda normal gelişim gösteren çocukların temel kavram becerilerini ölçmede kolay kalmıştır ve bu nedenle normal gelişim gösteren çocukların temel kavram becerilerinin değerlendirilmesinde salt bu teste bağlı kalınmamalı, farklı değerlendirme araçları da kullanılmalıdır.

İkidilli çocukların çoğu testten birbirine yakın puanlar alırken birkaç çocuğun diğerlerinden daha yüksek puan alması, anne-babanın eğitim ve iş durumu, sosyal çevre ya da okul öncesi eğitimi alma gibi faktörlerle açıklanamamaktadır. Çünkü bu çocukların yaşadıkları sosyal çevre ile anne babalarının eğitim ve iş durumları birbirine benzerdir ve bu çocukların hiçbiri okul öncesi eğitimi almamaktadır. Bu yüzden bu farklılığın bilişsel nedenler dışında hangi nedenlerden kaynaklanabileceği de araştırılabilir. Bu nedenler ortaya çıkarılırsa kavram gelişimi üzerinde etkili olan başka faktörlere de ulaşılabilir.

Bu çalışmada yer alan ikidilli çocuklar, herhangi bir okul öncesi kurumuna devam etmediğinden, evde ve çevrede çoğunlukla Kürtçe'ye maruz kalmaktadırlar. Bunun, Türkçe kavramları anlama ve kullanmalarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca aileden alınan bilgilere göre ikidilli çocukların

birinci dillerinin Kürtçe olması da, bu çocukların test edilen Türkçe kavramları anlamada güçlük yaşamış olabileceğinin bir kanıtıdır. Çünkü ilk öğrenilen dil, her zaman sonradan öğrenilen dilden daha baskındır (Çavuşoğlu, 2006). Bu çocuklar, "ebeveynlerin toplumdan farklı bir anadiline sahip olması ve ebeveynlerin çocuğuyla kendi anadillerinde konuşması" olarak adlandırılan *toplum desteği olmayan baskın olmayan ev dili* ikidillilik türü içinde yer aldığından çocuklar evde ve yaşanılan çevrede Kürtçe'ye maruz kalmışlar ve böylece çocukların baskın dili Kürtçe olmuştur. Çocuklar, sürekli Kürtçeye maruz kalıp Türkçeye ilişkin yeterince uyaran alamadıklarından bunun kavram gelişimlerine olumsuz yansıdığı düşünülmektedir. Çünkü testin uygulaması bittikten sonra birkaç ebeveynden çocukların bilemedikleri kavramları, çocuklara Kürtçe olarak sormaları istenmiş ve çocukların doğru cevaplar verdikleri görülmüştür. Yani dillerin farklı özellikleri, kavram gelişimini etkileyebilmektedir. Bu da bu çocukların kavram gelişimlerinde değil, dil yeterliliklerinde sorun olduğuna işaret etmektedir ve bu çocukların kendi anadillerinde de değerlendirilmeleri gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bu gruptaki çocukların anne-baba eğitim düzeyi kendi içinde benzer olsa da, diğer gruplardaki çocukların anne-baba eğitim düzeyinden daha düşük olduğundan bunun da çocukların performansı üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Dil bozukluğu olan çocuklar, testten genel olarak düşük puanlar almıştır. Bu sonuç, hem bu çocukların dille ilgili sorun yaşamalarından hem de testin çocuklara zor gelmesinden kaynaklanabilir. İkidilli grupta olduğu gibi, dil bozukluğu olan grupta da bazı çocukların diğerlerinden belirli bir biçimde yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu farkın, bu çocukların anne-baba eğitim durumu ile okul öncesi eğitimi almalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun nedeni olarak da bu çocukların test edilen kavramlara ilişkin bilgiyi ebeveynlerinden ve/veya okul öncesi eğitim aldıkları kurumlardan edinmiş olması gösterilebilir.

Dil bozukluğu olan çocukların ileriki akademik yaşamlarında öğrenme güçlüğü yaşayabilecekleri bilinmektedir. Kavale (1982) tarafından yapılan bir çalışmada, 25 öğrenme güçlüğü çeken birinci sınıf öğrencisinin miktar, uzamsal kavramlar ve çeşitli kavramlar açısından normal gelişim gösteren akranlarından geri oldukları bulunmuştur. Bu çalışmada da dil bozukluğu olan çocukların uzamsal kavramlardan olan "en aşağıda" ve "çevresinde" kavramlarında zorlandıkları görülmüştür. Benzer biçimde antisosyal tanısı konulmuş 3 yaş çocuklarının sözel ve uzamsal becerilerini değerlendiren bir çalışmada (Raine ve diğ., 2002), bu çocukların uzamsal becerilerde yetersizlik sergilediği bulunmuştur. Ayrıca Bracken ve Cato (1986) da dil gecikmesi yaşayan çocukların, temel kavram gelişiminde de gecikme olduğu belirtmişlerdir (akt. Shaughnessy, 2003). Bu da kavram gelişiminde sorun yaşayan çocukların, ileri dönemlerde de sorun yaşayabileceğini ve özel gereksinimli çocuklar olarak tanılanabileceğini göstermektedir.

Normal gelişim gösteren, ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (p=.006). Normal gelişim gösteren çocuklar, testte, ikidilli ve dil bozukluğu olan çocuklardan daha iyi performans sergilemişlerdir. Bu sonuç, iki dile sahip olmanın ve / veya dil gelişiminde sorun yaşamanın, kavram gelişiminde farklılık yarattığını göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada yer alan çalışma grubunun sayısının az (n=39) olmasının da sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

İkidilli çocukların testten aldıkları puanlara bakıldığında, bu çocukların kavram gelişiminin, normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişiminden farklılık gösterdiği görülmektedir. Çünkü temel kavram gelişimi, dil gelişimiyle ilintilidir (Zucker & Riordan, 1988; akt. Bracken & Crawford, 2009) ve kavram gelişimi, dil ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Rosemberg & Silva, 2009). Pek çok çalışmanın sonucu, ikidilliliğin bazı bilişsel süreçler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin olduğunu göstermiştir. İkidillilik, okul dönemindeki bilişsel işlemler üzerinde olumlu etkilere sahipken, erken ya da

okul öncesi dönemde ikidilliliğin, yakınsak becerilerin gelişimini hızlandırmada çok etkili olmadığı görülmektedir. İkidilliliğin bilişsel gelişim üzerindeki olumsuz etkileri, genellikle sözel ve akademik beceriler üzerinde görülmekte, bunun da ikidilli bireylerin iki dile uyum sağlamalarının güçlüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir (Cummins, 1976). Tüm bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, bu çalışmadaki ikidilli çocukların testteki kavramlarda normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük, kendi içlerinde ise düşük performans göstermesinin nedeni olarak gösterilebilir.

Testten alınan puanlara bakıldığında ikidilli çocuklarda olduğu gibi, dil bozukluğu olan çocukların aldıkları puanların, normal gelişim gösteren çocukların puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmekte ve bu farklılığın dil bozuluğu olan çocukların dil edinimi ve kullanımında yaşadığı sorunların olumsuz etkilerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

İkidilli ve dil bozukluğu olan çocukların testten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında ise bu iki grubun puanları arasındaki farkın *normal gelişim gösteren çocuklar-ikidilli çocuklar* ve *normal gelişim gösteren çocuklar-dil bozukluğu olan çocuklar*daki gibi anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu iki grubun aldığı puanlar biribirine yakındır. Bu sonuç, iki grubun testte birbirine yakın ve düşük bir performans sergilediğini göstermektektedir. Yani bu çocuklara test zor gelmiştir ve bu çocuklar, bu testteki çoğu temel ilişkisel kavramı bilmemektedir.

Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'teki kavramların aldığı puanlar incelendiğinde ise normal gelişim gösteren çocuklarda 10, ikidilli çocularda 17, dil bozukluğu olan çocuklarda ise 18 sıra oluşmuştur. Sıralar oluşturuluren aynı puan alan kavramlar aynı sırada yer almıştır (Söz gelimi normal gelişim gösteren çocuklarda 26 puan alan bütün kavramlar 1. sırada yer almıştır). Normal gelişim gösteren çocuklarda kavram sıralamasının diğer iki gruptan daha az olması, bu çocukların kavramların çoğundan yakın puan

aldığını ve bu nedenle kavramların daha az sırada gruplandığı göstermektedir. Bu da, normal gelişim gösteren çocukların performansının, diğer iki gruptan daha iyi olduğunu gösteren bir başka sonuçtur.

Testteki 38 kavramdan en çok bilinen 10 kavram ve en az bilinen 10 kavram incelendiğinde üç grubun da en çok bildiği 10 kavramın *nicelik kavramları (bütün, en çok, en uzun gibi)* (NG=7/10, İD=7/10, DB=7/10), en az bildiği 10 kavramın ise *mekanda konum kavramları (en sonda, en üstünde gibi)* (NG=5/10, İD=7/10, DB=6/10) olduğu görülmektedir. Çocukların nicelik kavramlarında daha iyi performans sergilemeleri, bu kavramların sayılabilme, ölçülebilme, azalıp çoğalabilme gibi somut yönlerinin fazlalığıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu çalışmada nicelik kavramları arasında "en çok, en büyük, en küçük, en uzun" gibi iki ve üç boyutlu kavramlar bulunmaktadır. Bu da Bracken ve Crawford'da (2009) da belirtildiği gibi çocukların öncelikle üç boyutlu ve iki boyutlu kavramları öğrendiği bilgisini desteklemektedir ve bu kavramların, mekanda konum kavramlarından daha çok bilinmesinin bir diğer nedeni olarak gösterilebilir. Dil ve kavram gelişiminin erken dönemlerinden itibaren çocuk daha çok nesneler ve onların özellikleriyle ilgilendiğinden, nesnelere ilgili özellikler sunan nicelik kavramlarına ilişkin daha çok bilgi sahibi olabilir. Ayrıca nicelik kavramları, *sınıflandırma (büyüklük, işlev vb açıdan)* ve *ayırma (uzun olanı uzun olmayandan ayırma gibi)* becerisi gerektirdiğinden, bu çocukların bu becerilerinin, *konum ilişkileri*ni belirtme becerisinden (bir evin "sağında" ve "solunda" olan ağacı göstermek gibi) daha iyi olduğu söylenebilir. Fakat alanyazına bakıldığında mekânda konum kavramlarının, nicelik kavramlarından daha erken dönemlerde edinildiği görülmektedir. Bebeklerin hareket etmeye başladıklarında, söz gelimi beşiğin içinde olduklarında, odanın **ortasında** emeklediklerinde, bir kutunun **içine** girdiklerinde ya da bir nesnenin **üstünden** atladıklarında uzamsal duyularının da gelişmeye başladığı (Charlesworth & Lind, 2010); erken çocukluk evresinde "üzerinde ve arasında" gibi topolojik kavramları edinen çocuğun, orta çocuklukta "sağ ve sol" gibi kavramları edindiği (Goswami, 2011) belirtilmektedir. Bu çalışmadaki çocukların mekânda konum

kavramlarında nicelik kavramlarından daha düşük performans sergilemeleri, bu çocukların algısal, duyusal motor ve/veya hareket becerilerinde sorun yaşadıklarını düşündürmektedir. Çünkü Charlesworth ve Lind'de de (2010) belirtildiği gibi özel gereksinimli çocuklar bellek, görsel ve/veya işitsel algı, eksikleri ayırtetme, soyut kavramları algılama gibi alanlarda sorun yaşamaktadır. Ayrıca bu çalışmada yer alan çocukların, alıcı dillerinde mekanda konum kavramlarını gösteren sözcüklerden çok, nicelik kavramlarını gösteren sözcüklerin olduğu yorumu da yapılabilir.

Normal gelişim gösteren çocuklar ile ikidilli çocukların aynı sırada bildiği kavramlar "bütün, en çok, en büyük"; normal gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların aynı sırada bildiği kavram "en yüksek"; ikidilli çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların aynı sırada bildiği kavramlar ise "en çok, en üstünde, yukarı, dolu, dışında, arasında, en sonda"dır. Üç grupta da "en" ile başlayan kavramların bilindiği görülmektedir. Bu da farklı gruplar da olsa çocukların "sıfattaki niteliğin en üst düzeyini gösteren" *üstünlük sıfatları*na ilişkin bilgilerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Normal gelişim gösteren çocuklarla dil bozukluğu olan çocukların en az bildiği kavram "biraz fakat çok olmayan"dır. İkidilli çocukların en az puan aldığı kavram bu olmasa da bu kavramın son sıralar da yer aldığı görülmektedir. Bu kavramın son sıra/sıralarda yer almasının, bu kavramın Türkçede tam karşılığının olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu kavramın dışında "her iki, olmayan, bitirmiş, başka bir, birlikte" kavramlarının da çocukların az bildiği kavramlar arasında yer aldığı görülmektedir. Türkçe'nin sözvarlığına bakıldığında bu kavramlardan "her iki" ve "başka bir" kavramlarının olmadığı; "her iki" kavramının yerine "ikisini de", "olmayan" kavramının yerine "yok", "birlikte" kavramının yerine ise "beraber" sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada yer alan çocukların, çevrelerinden bu kavramlara ilişkin yeterli girdi alamadıkları için alıcı dillerinde bu sözcüklerin kavram karşılığının bulunmadığı ve dolayısıyla da bu kavramların düşük puanlar aldığı düşünülmektedir. "Bitirmiş" kavramı ise Türkçede bir sıfat olarak kullanılmaktadır

ve yanına bir isim gelmelidir. Fakat testte bu kavrama ilişkin yönerge “Üç kız erişte yiyor. *Bitirmiş* olanı göster” biçimindedir. Burada çocukların *bitirmiş* kavramı dışında *bitirmiş* sıfatının “bitirmiş olan kız” sıfat tamlamasına gönderimde bulunduğunu da algılaması gerekmektedir. Bu kavramın daha az bilinmesinde çocukların bu bilişsel işlemlemeyi yapmakta güçlük çektikleri düşünülmektedir.

Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3’teki kavramların sıralamasıyla, grupların kavram sıralamaları karşılaştırıldığında, hiçbir grubun kavram sırasının testin kavram sırasıyla aynı olmadığı görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocuklar yalnızca “yukarı” ve “birinci” kavramlarını, ikidilli çocuklar “dolu”, dil bozukluğu olan çocuklar ise “farklı” ve “önce” kavramlarını testin kavram sırasıyla aynı sırada bilmişlerdir.

Kavramlara ilişkin hata analizi incelendiğinde ise üç grubun da hata türlerinin en çoktan en aza sıralamasının aynı olduğu görülmektedir: Diğer (D)-Zıt (Z)-Benzer(B)-Tepki Yok (TY). Bu bulgu, gruplar arasında hata analizinin farklılaşmadığı ve her bir grubun benzer hataları, benzer biçimde yaptığı bilgisi ile grupların hiç hata yapmadığı kavramların bilgisini sunmaktadır. Yapılan hata analizi, gruplar arasındaki farklılığı ortaya koyabilecek herhangi bir örüntü içermemektedir. Bu nedenle farklı gruplarla yapılacak çalışmalar, farklı hata türleri ortaya çıkarabilir ve bu kavramlara ilişkin bir hata örüntüsü belirlenebilir.

Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3’teki yönergelere bakıldığında bu yönergelerin normal gelişim gösteren çocuklara basit gelirken ikidilli ve dil bozukluğu olan çocuklara zor geldiği görülmüştür. Uygulama sırasında ikidilli çocuklarla dil bozukluğu olan çoğu çocuğun, yönergeleri anlamada güçlük çektiği gözlenmiştir. Her ne kadar yönergeler sunulurken test edilen kavram, daha vurgulu söylense de, çocukların bazı kavramlara odaklanamadıkları için yanlış cevap vermiş olabilecekleri düşünülmektedir. Kaplan ve White (1980) tarafından yapılan bir çalışmada, yönergelerin sayısı ile

çocukların Boehm Temel Kavramlar Testi'ndeki performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve özel gereksinimli öğrencilerin (işitme engelli, öğrenme güçlüğü, zihin engelli vb.) bu testteki kavramlarda güçlük çektiği belirtilmiştir (Boehm, 2000; akt. Zhou ve Boehm, 2004). Bu sonuç, bu çalışmada yer alan ikidilli ve dil bozukluğu olan çocuklara için de geçerlilik taşımaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

İkidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimlerini incelemek ve normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimiyle karşılaştırmak amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur.

1. Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ten alınan puanların ortalaması en yüksekten en düşüğe normal gelişim gösteren çocuklar-ikidilli çocyklar-dil bozukluğu olan çocuklar olarak sıralanmaktadır. Bu testte performansı en yüksek olan grup normal gelişim gösteren çocuklar, en düşük olan grup ise dil bozukluğu olan çocuklardır. Bu testtin, normal gelişim gösteren çocuklara diğer gruplardan çok kolay geldiği ve normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimini değerlendirmede yeterli olmayabileceği görülmüştür.

2. İkidilli çocukların testteki performansları birbirine yakın olduğu halde gruptaki bazı çocukların diğerlerinden daha yüksek puan alması, ailelerin sosyoekonomik durumu, eğitim durumu ve/veya çocukların okul öncesi eğitimi alma durumuyla açıklanamamış; bunda bilişsel etmenlerin etkili olabileceği düşünülmüştür.

3. Dil bozukluğu olan çocukların testten aldıkları puanlar düşük ve performanları birbirine yakındır. Bu test, dil bozukluğu olan çocuklara zor gelmiştir.

4. Normal gelişim gösteren çocuklar ile ikidilli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların testten aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlıyken ikidilli çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların testten aldıkları puanların ortalamaları

arasındaki farkın, diğer gruplarla karşılaştırıldığında anlamlı olmadığı, bu grupların testteki performansının birbirine yakın olduğu bulunmuştur.

5. Testteki kavramların gruplara göre sıralanmasında en çok sıra dil bozukluğu olan çocuklarda, en az sıra ise normal gelişim gösteren çocuklarda oluşmuştur. Normal gelişim gösteren çocuklarda 10 sıra oluşurken, ikidilli çocuklarda 17, dil bozukluğu olan çocuklarda ise 18 sıra oluşmuştur. Bu da normal gelişim gösteren çocukların performansının diğer iki gruptan yüksek olduğunu, ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların performansının ise birbirine çok yakın olduğunu destekleyen diğer bir sonuçtur.

6. Testteki en çok bilinen kavramlar ile en az bilinen kavramlar incelendiğinde üç grubun en çok bildikleri kavramların *nicelik kavramları (en uzun, en büyük gibi),* en az bildikleri kavramların ise *mekânda konum kavramları (altında, en üstünde gibi)* olduğu görülmüştür. Bu da araştırma grubundaki çocukların mekânda konum kavramlarında zorlandıklarını göstermektedir.

7. Aynı sırada bilinen kavramlar normal gelişim gösteren çocuklar ile ikidilli çocuklarda “bütün, en çok, en büyük”; normal gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocuklarda “en yüksek”; ikidiili ile dil bozukluğu olan çocuklarda ise “en çok, en üstünde, yukarı, dolu, dışında, arasında, en sonda”dır. Üç grubun ortak sırda bildiği kavram ise bulunmamaktadır.

8. Testte en az bilinen kavramlar “biraz fakat çok olmayan”, “her iki”, “olmayan”, “bitirmiş”, “başka bir” ve “birlikte” kavramlarıdır.

9. Üç grubun hata türlerinin en çoktan en aza (D)- Zıt (Z)-Benzer(B)-Tepki Yok (TY) olarak sıralanmıştır. Yapılan hata analizi, gruplar arasındaki farklılığı belirlemek açısından önemli bir örüntü sergilememiştir.

10. Testteki yönergelerin normal gelişim gösteren çocuklara basit gelirken ikidilli ve dil bozukluğu olan çocuklara zor geldiği görülmüştür.

11. Testteki kavram sıralamasıyla araştırma grubundaki çocukların kavram sıralaması farklılık göstermiştir. Araştırma grubundaki çocuklar, yalnızca bazı kavramları testtin sıralasıyla aynı sırada bilmişlerdir (Normal gelişim gösteren çocuklar "yukarı" ve "birinci", ikidilli çocuklar "dolu", dil bozukluğu olan çocuklar "farklı" ve "önce" kavramlarını testle aynı sırada bilmişlerdir).

5.2 Öneriler

Araştırmanın bulguları çerçevesinde uygulama ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1 Uygulamaya yönelik öneriler

- İkidilli ya da dil bozukluğu olan çocuklarla çalışan eğitimcilerin, bu çocukların kavram gelişimlerinin normal gelişim gösteren çocuklardan hangi açılardan farklılaştığını göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmaları gerekmektedir.

- Kavram gelişimine yönelik programlar hazırlanırken, çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.

- Normal gelişim gösteren çocuklarla ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların temel ilişkisel kavramları farklı sırada edindikleri göz önünde bulundurularak hazırlanacak programlarda ve etkinliklerde bu sıralar dikkate alınmalıdır.

- Gruplardaki çocukların hata sayılarını azaltmak için farklı öğretim yöntem ve materyalleri kullanılabilir; ikidilli ve dil bozukluğu olan çocuklar için öğretim süreci farklı planlanabilir. Söz gelimi kavram öğretimi yapılırken ikidilli çocukların iki diline de yönelik materyaller hazırlanabilir ya da aileye bu konuda bilgi verilerek evde kavram öğretimi yapılırken kavramın iki dilde de verilmesi sağlanabilir. Ayrıca dil bozukluğu olan çocukların hem dil hem de kavram gelişimlerindeki yetersizlikler göz önünde bulundurularak kavram öğretimi planlanmasında kullanılacak materyaller basitleştirilebilir.

5.2.2 İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- İkidilli çocukların performanslarının daha iyi belirlenebilmesi için kendi anadillerinde değerlendirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle bu çocukları kendi anadillerinde değerlendirecek bir kavram testi ya da kavram ölçeği geliştirilebilir.

- Dillerin farklı özelliklerinin kavram gelişimi üzerinde benzerlik ve farklılılarının belirlenebilmesi için farklı dillere sahip (İngilizce-Türkçe, Almanca-Türkçe, Arapça-Türkçe, Farsça-Türkçe gibi) ikidilli çocukların kavram gelişimleri incelenip birbirleriyle ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılabilir.

- Birden fazla anadile sahip olmanın ve dilde yaşanan sorunların kavram gelişimi üzerindeki etkilerinin daha iyi belirlenebilmesi için ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleri farklı değerlendirme araçları kullanılarak incelenebilir.

- Dil gelişimi ile kavram gelişiminin birbirini etkileyen süreçler olduğu göz önünde bulundurulduğunda normal gelişim gösteren çocuklarla arasındaki benzerlik ve/veya farklılıkların ortaya çıkarılması amacıyla ikidilli ve dil bozukluğu olan çocukların dil gelişimi ile kavram gelişimi karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akman, B. (2002). Okulöncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 244-248.

Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve dil. Türkçe'de sıfatların kullanımı ve çocuğun gelişimi açısından incelenmesi.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Amerikan Psikiyatri Birliği: Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması elkitabı. (2001). E. Köroğlu (Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Amrhein, P. C. (1999). On the functional equivalence of monolinguals and bilinguals in "monolingual mode": The bilingual anticipation effect in picture-word processing. *Psychological Science, 10*(3).

Anderson, N. B. & Shames, G. H. (2006). *Human communication disorders.* USA: Pearson.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi.* İstanbul: Ya-Pa.

Ault, R. L., Cromer, C. C. & Mitchell, C. (1977). The Boehm Test of Basic Concepts: A three dimensional version. *The Journal of Educational Research, 70,* 186-188.

Aydın, A. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül.

Baker, B., Kwasniewski, K. & Sloane, Z. (2006, July-August). *Word versus concept: A classroom strategy for language.* Paper presented at the Communication Bridges, Duesseldorf.

Balat Uyanık, G. (2009a). The examination of the relation between the Boehm Test of Basic Concepts (Boehm-3) and Bracken Basic Concept Scale (BBCS) for preschoolers. *İlköğretim Online, 8(3),* 935-942.

Balat Uyanık, G. (2009b). Anasınıfına devam eden çocukların cinsiyetlerine göre temel ilişkisel kavram bilgilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153).

Balat Uyanık, G. (2009c). Examining the knowledge of basic concepts of children starting primary education. *Early Child Development and Care, 179(7),* 911-918.

Balat Uyanık, G. ve Güven, Y. (2006). A comparison of the effects of experiencing pre-school education and living in an orphanage on basic concepts acquisition. *Educatonal Sciences: Theory & Practice, 6*(3), 939-945.

Barack, R. & Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching, 44*(1), 36-54. Cambridge University Press.

Barick, H. C. & Swain, M. (1976). A longitudinal study of bilingual and cognitive development. *International Journal of Psychology, 11* (4), 251-263. DOI:10.1080/00207597608247361

Barrett, M. (1995). Early lexical development. P, Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp.96-151) . UK: Blackwell.

Başaran, İ. E. (1997). *Eğitimin psikolojik temelleri*. Eğitim Psikolojisi. Ankara: Özkan Matbaacılık.

Başkale, H. ve Bahar, Z. (2008). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramıyla ilgili bir gözden geçirme. *DEUHYO ED*, *1*(2), 133-147.

Bayhan, P. ve Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin kuramına dayanan kendine yönelik konuşma davranışının okul öncesi dönemdeki gelişimi ve uygulamalarda kullanımı. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 819-834.

Bekir Şimşek, H. ve Temel, Z. F. (2006). Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 14-27.

Ben Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development, 48*(3), 1009-1018.

Ben Zeev, S. (1977). The effect of bilingualism in children from Spanish-English low economic neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy. *Working Papers on Bilingualism*, 14. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED148106&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED148106 adresinden 25 Ağustos 2012 tarihinde edinilmiştir.

Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (Eds.). (2004). *The handbook of bilingualism.* USA: Blackwell Publishing.

Bialystok, E. (Ed.) (1991). Language processing in bilingual children. USA: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition, 12*(1), 3–11.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R. & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging, 19*(2), 290-303.

Bialystok, E. & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science, 19*(19), 19-23.

Bird, J., Bishop, D. V. M. & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 446-462.

Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. UK: Psychology Press.

Boehm, A. E. (2000). *Boehm Test of Basic Concepts-3.* San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Bowerman, M. (1996). The origins of children's spatial semantic categories: Cognitive versus linguistic determinants. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*. USA: Cambrdige University Press.

Bracken, B. S. & Crawford, E. (2010). Basic concepts in early childhood educational standards: A 50-state review. *Early Childhood Education Journal, 37,* 421–430.

Bumin, A. (2006). *24-72 aylıkken neler yapabilirim? Gelişim basamaklarını değerlendirme el kitabı.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Büyükköse, D. (2012). *Normal işiten ve işitme engelli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Campbell, T. F., Dollaghan, C. A., Rockette, H. E., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Shriberg,L. D., et.al. (2003). Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children. *Child Development, 74*(2), 346–357.

Canseco Gonzales, E., Brehm, L., Brick, C. A., Brown Schmidt, S., Fisher, K. & Wagner, K. (2010). Carpet or carcel: The effect of age of acqusition and language mode on bilingual lexical access. *Language and Cognitive Processes, 25*(5), 669-705.

Charlesworth, R. & Lind, K. K. (2010). *Math and science for young children.* USA: Wadsworth Publishing. http://books.google.com.tr/books?id=p5x-3ir8mz4C&printsec=frontcover&dq=concept+development+in+children&source=bl&ots=u8yq1GpLa6&sig=XamBfDEwXONK2e1YHiBsuYnmrXk&hl=tr&sa=X&ei=ML9AUMWWOOjN4QTJnoBg&redir_esc=y#v=onepage&q=concept%20development%20in%20children&f=false adresinden 28 Ağustos 2012 tarihinde edinilmiştir.

Chin, N. B. & Wigglesworth, G. (2007). Describing bilingualism. C. N. Candlin & R. Carter (Eds.), *Bilingualism: An advanced resource book* (pp. 3-18). New York: Routledge.

Cook, V. & Bassetti, B. (Eds.). (2011). *Language and bilingual cognition*. New York: Psychology Press.

Craik, F. U. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework of memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 11*, 671-684.

Crain, S. & Lillo Martin, D. (1999*). An introduction to linguistic theory and language acqusition.* Oxford: Blackwell Publishing.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism.* Ontario Inst. for Studies in Education, Toronto.

Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 37-46.

Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 115-122.

Dağabakan Öztürk, F. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. Ç. Ü. Türkoloji Araştırmaları Merkezi. http://www.turkoloji.cu.edu.tr/makale_sistem adresinden 13 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

Dale, P. S., Simonoff, E., Bishop, D. V. M., Eley, T. C., Oliver, B., Price, T. S., et.al., (1998). Genetic influence on language delay in two-year-old children. *Nature Neuroscience, 1*(4), 324-328.

Darcy, N. T. (1946). The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. *The Journal of Educational Psychology, 37,* 21-44.

Davies, D. (2011). Child development: *A practitioner's guide.* New York London: The Guilford Press.

Diabold, A. R. (1966). The consequences of early bilingualism in cognitive development and personality formation. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED020491&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED020491 adresinden 26 Ağustos 2012 tarihinde edinilmiştir.

Dockrell, J. & McShane, J. (1992). *Children's learning difficulties: A cognitive approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Dodd, B. (2011). Differentiating speech delay from disorder: Does it matter? *Top Lang Disorders, 31*(2), 96–111.

Ege, P. (2006). Baş makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2), 1-23.

Eisenson, J. (1986). *Language and speech disorders in children*. Oxford: Pergamon Press.

Er, H. N. (2008). *Zaman kavramıyla zenginleştirilmiş Türkçe dil ekinliklerinin 5-6 yaş çocuklarında zaman kavramı gelişimine etkisininiİncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

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, Ankara.

Ergül, A. ve Dinçer, Ç. (2009, Ekim). *Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ün 48-71 aylık çocuklar için Türkçe formunun psikometrik özellikleri*. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresinde sunuldu, Ankara.

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi, "A reevaluation on Vygotsky. *Sosyal Bilimler Dergisi, 2,* 269-292.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Matbaası.

Ervin, M. (2001). *SLI - What we know and why it matters. The ASHA Leader.* www.asha.org.tr adresinden 4 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.

Fişek, G. O. ve Yıldırım, S. M. (1983). Çocuk gelişimi. *Türkiye'de okulöncesi gelişimi ve eğitimi projesi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Gelman, S. A. (1998). Concept development in preschool children. *Forum on Early Childhood Science, Mathematics and Technology Education.*http://www.project2061.org/publications/earlychild/online/context/gelman.htm adresinden 23 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.

Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acqusition: Bilingual first language acqusition. E. Hoff ve M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 1-34). Oxford: Blackwell Publishing.

Gleason, J. B. (2005). *The development of language*. Boston: Pearson.

Glutting, J. J., Kelly, M. S., Boehm, A. E. & Burnett, T. R. (1989). Stability and predictive validity of the Boehm Test of Basic Concepts-Revised among black kindergartners. *Journal of School Psychology, 2*(4), 365-371.

Gonzalez, V. (1994). A model of cognitive, cultural, and linguistic variables affecting bilingual Hispanic children's development of concepts and language*. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 16 (4),* 396-421. doi: 10.1177/07399863940164002

Gökmen, S. (2005). Okul öncesi eğitim kitapları görsel materyallerinde kullanılan kavramların kavram alanlarına göre dağılımları. *Dil Dergisi, 129,* 7-22.

Gökmen, S. (2007). 3;0-4;0 Yaş Aralığında Uzamsal Sözcükler-Konum Sözcükleri, *Dil Dergisi*, 138, 7-17.

Graham, S. & Malcom, K. K. (2010). "Boehm Test of Basic Concepts-3 Preschool." Rev. of Boehm Test of Basic Concepts-3 Preschool. *Mental Measurements Yearbook*. http://web.ebscohost.com/ehost/detail adresinden 12 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

Grosjean, F. (1999). Individual bilingualism. B. Spolsky (Ed.). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics.* Oxford: Elsevier.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. England: Harvard University Press.

Gumperz, J. & Levinson, S. C. (Eds.). (1996). *Rethiniking linguistic relativity.* Cambrdige: Cambridge University Press.

Güven, O. S. (2009). Erken Dil Gelişimi Testi- Üçüncü Edisyon'un [Test Of Early Language Development-Third Edition (TELD-3)] Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Hakuta, K., Ferdman, B. M. & Diaz, R. M. Advances in psycholinguistics. (1987).. S. Rosenberg (Ed.), *Bilingualism and cognitive development: three perspectives* (pp.284-320). USA: Cambrdige University Presss.

Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. USA: Cambridge University Press.

Harding Esch, E. & Riley, P. (2003). The *bilingual family: A handbook for parents.* USA: Cambridge University Press.

Howard, W.R. (1987). *Concept and shemata introduction*. UK: Mackays of Chatham Ltd.

Hulse, S. H., Egeth, H. & Dese, J. (1980). *The psychology of learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Kamhi, A. G. (1980). Nonlinguistic symbolic and conceptual abilities of language-impaired and normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, *33,* 70-83. http://jslhr.highwire.org/cgi/content/abstract/24/3/446 adresinden 3 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo- ekonomik düzeydeki ailelerin beş- altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 2*(1), 1-13.

Kaplan, C.H., & White, M.A. (1980). Children's direction following behavior in grade K 5. *Journal of Educational Research, 74*(1), 43– 48.

Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri, 3*, 263-268.

Karahan, F. (2005). Bilingualism in Turkey. J. Cohen, et.al. (Eds.). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp.1152-1166). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Kartal, H. (2007). *Erken çocukluk eğitimi programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın* altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, *6*(2), 234-248.

Kavale, K. (1982). A comparison of learning disabled and normal children on the Boehm Test of Basic Concepts. *Journal of Learning Disabilities, 15*(3).

Kavsaoğlu, Z. S. (1990). *1,5-2,0 ve 4,5-5,0 yaş çocuklarında oyun yöntemi ile "büyük-küçük" ve "uzun-kısa" kavramlarının işlev ve dil düzeylerinde değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kay Raining Bird, E., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A. & Thorpe, A. (2005). The language abilities of bilingual children with down syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *14,* 187–199.

Kaya, S. (2005). *Mekan kavramlarının gelişimine yönelik çokluortam materyalinin okulöncesi çocuklarının kavram kazanımı üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara üniversitesi, Ankara.

Kılınç, A. (2007). Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 21-48.

Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zeka teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2) 473-480.

Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 75-107). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Lakshmi, G. S. (2011) Language learning and concept expansion: an experimental study. *The IUP Journal of English Studies*, *6*(1).

Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.

Li, X. ve Atkins, M. S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatric, 113*(1715).

Liben, L. S. & Christensen, A. E. (2011). The Willey-Blackwell handbook of childhood cognitive development. Goswami, U. (Ed.). Spatial development: Evolving approaches to enduring questions. USA: Blackwell Publishing.

Lorenzen, B. ve Murray, L. L. (2008). Bilingual aphasia: A theoretical and clinical review. *American Journal of Speech-Language Pathology, 17,* 299–317. DOI: 1058-0360/08/1703-0299.

Lynn, R., Raine, A., Venables, P. H. & Mednick, S. A. (2005). Sex differences in 3 year olds on the Boehm Test of Basic Concepts: Some data from Mauritius*. Personality and Individual Differences*, *39,* 683–688.

Mackey, W. F. (1968). The description of bilingualism. J. Fishman (Ed.) *Readings in the sociology of language* (pp. 554-584). The Hague: Mouton.

Madebach, A., Oppermann, F., Hantsch, A., Curda, C. & Jescheniak, J. D. (2011). Is there semantic interference in delayed naming? *Journal of Experimental Psychology: American Psychological Association Learning, Memory, and Cognition, 37(2), 522–538.*

Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(14).

Manocha, A. ve Narang, D. (2004). Concept development status of rural preschoolers. *J. Hum. Ecol., 16*(2), 113-118.

Manocha, A. ve Narang, D. (2008). Enhancing concept development of preschoolers through intervention. *Journal of Human Ecology*, *24*(1), 65-69.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, dil gelişimi*. Ankara: MEB Yayınları.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, bilişsel gelişim*. Ankara: MEB Yayınları.

Menendez, B. (2010). Cross-modal bilingualism: Language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *13*(2), 201-203.

Millian, M. (1996). Knowledge of basic concepts of young students with visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 90*(5).

Myers Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. USA: Blackwell Publishing.

Nicolodis, E. (2001). What's the difference between "toilet paper" and "paper toilet"? Frenc-English bilingual children's crosslinguistic transfer in compound nouns. *Journal of Child Language*, *29*, 843-863.

Nicoladis, E. & Genesee, F. (1997). *Language Development in Preschool Bilingual Children. Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 21* (4).

Niraula, S., Mishra, R. C. & Dasen, P. R. (2004). Linguistic relativity and spatial concept development in Nepal. *Psychology Developing Societies, 16*(99).

Oğuzkan, Ş. ve Güler, O. (1996). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: M.E.B.

Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2006). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi.* İstanbul: Ya-Pa yayınları.

Owens, R. E. (2008). *Language development.* (8.ed.). New York: Pearson.

Oyer, H. J. & Crowe, B. (1987). Speech, Language and hearing disorders. Boston: Little, Brown.

Önal, Ö. (2011). *Öntür kuramı çerçevesinde Türkçe'de anlamsal ulamların incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Dil ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı (2008). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.

Özyürek, M. (1983). Kavram öğrenme ve öğretme. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, 2,* 347-366.

Pan, B. A. (2005). Semantic development: Learning the meanings of words. J. B. Gleason (Ed.), *The development of language* (pp. 113-132). Boston: Pearson.

Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics, 31,* 227–252.

Quellette, A. W. & Casteel, R. L. (1988). Prekindergartener's performance on the Boehm Test of Basic Concepts. *NSSLHA, 16.*

Raine, A., Yaralian, P. S., Reynolds, C., Venables, P. H. & Mednick, S. A. (2002). Spatial but not verbal cognitive deficits at age 3 years in persistently antisocial individuals. *Development and Psychopathology, 14*, 25–44.

Reed, V. A. (Ed.). (2005). *An introduction to children with language disorders*. United States: Pearson.

Rice, M. L. (2004). Growth models of developmental language disorders. M. L. Rice & S. Warren (Eds.), *Developmental language disorders: From henotypes to etiologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism.* UK: Blackwell Pıublishing.

Rosch, E.H. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, *4*(3), 328-350. DOI:10.1016/0010-0285(73)90017-0.

Rosemberg, C. R. & Silva, M. L. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes, 46*, 572-591. Routledge Taylor & Francis Group, LLC. ISSN: 0163-853X print/1532-6950 online. DOI: 10.1080/01638530902959588.

Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1989). Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research, 33, 70-83.* http://jslhr.highwire.org/cgi/content/abstract/33/1/70 adresinden 15 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

Schwieter, J. & Sunderman, G. (2009). Concept selection and developmental effects in bilingual speech production. *Language Learning*, *59*(4), 897-927.

Shaughnessy, M. F. (2003). An interview with Bruce Bracken about the measurement of basic concepts in children. *North American Journal of Psychology*, *5*(3), 351-364.

Siegel, L. S., Lees, A., Allan, L. & Bolton, B. (1981). Non-verbal assessment of Piagetian concepts in preschool children with mpaired lanjguage development. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *1*(2).

Smith, E. F. (1986). The Boehm Test Of Basic Concepts: An English standardisation. *British Journal of Educational Psychology*, *56,* 197–200.

Snow, J. B. (1994-1995). *National strategic research plan*. USA: National Institutes of Health NIH Publication, 96-3217.

Solomon, K.O., Medin, D. L. & Lynch, E. (1999). Concepts do more than categorize. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(3), 99-104.

Spector, C. C. (1979). The Boehm Test of Basic Concepts. Exploring the test results for cognitive deficits. *Journal of Learning Disabilities*, *12*(8).

Stolt, S. (2000, May). *Early lexical development and associations between lexicon and grammar-findings from full full-term and very-low-birt-weight Finnish children.* Paper presented at the Faculty of Behavioural Sciences, University of Helsinki, Helsinki.

Sucuoğlu, B., Büyüköztürk, Ş. ve Uysal, P. (2008). Türk çocuklarının temel ilişkisel kavram bilgilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Eğitimi Online, 7*(1), 203-217.

Temel, Z. F. ve Yazıcı, Z. (2003). İki dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen çocuklar için anadilinin gerekliliği. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. Ankara: TDK Yayınları.

Temel, Z. F. ve Yazıcı, Z. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(22), 145–158.

Thordardottir, E. (2006). Language intervention from a bilingual mindset. *The ASHA Leader.* http://www.asha.org/Publications/leader/2006/060815/f060815a.htm adresinden 13 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

Topbaş, S. (2003). SST-Türkçe Sesletim Sesbilgisi Testi. Ankara: MEB Yayınevi.

Topbaş, S. (Ed.) (2007). *Dil ve kavram gelişimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Topbaş, S. (2008). Dil gelişimini destekleme. S. Eripek (Ed.). *Özel eğitim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Toppelberg, C. O. & Shapiro, T. (2009). Language disorders: A 10-year research update review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *39*(2*),* 143–152. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089085670966127X adresinden 2 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.

Turan, A. (2005). *Sevgi dili konuşan çocuklar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: TDK.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(2), 118-134.

Ülgen, G. (2005). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Üstün, E. ve Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 137-141.

Waxman, S. R. & Hatch, T. (1992). Beyond the basics: Preschool children label objects flexibilty at multiple hierarchical levels. *J. Child Lang., 19,* 153-166*.*

Wei, L. (Ed.). (2000). *The bilingualism reader*. New York: Routledge.

Weismar, S. R., Evans, J. & Hesketh, L.J. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. Journal *of Speech, Language and Hearing Research*, *39,* 177-190.

Wolter, B. (2006). Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: The role of L1 lexical/conceptual knowledge. *Applied Linguistics*, *27*(4), 741–747.

Yalım, N. (2009). *5-6 yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* www.insanbilimleri.com adresinden 3 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.

Yavuzer, H. (1985). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Yaycı, L. (2005). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Aydın (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (s. 101-116). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yazıcı, Z. F. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan ikidillli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yeşilyurt, S. (2003). Ana sınıfı öğrencileri ve ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin canlı ve cansız kavramlarını anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2).

Yılmaz Bolat, E. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2006). Sayı ve işlem kavramı kazanımında müzikli oyunların etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(7), 43–56.

Zentall, T. R., Galizio, M. & Critchfield, T. S. (2002). Categorization, concept learning and behaviour analysis: An introduction. *Journal of The Experimental Analysis of Behaviour, 3*(78), *237-248.*

Zhou, Z. & Boehm, A. E. (2001). American and Chinese children's understanding of basic conceps. *School Psychology International, 22*(5).

Zhou, Z. & Boehm, A. E. (2004). American and Chinese children's understanding of basic relational concepts in directions. *Psychology in the Schools, 41*(2).

Zucker, S. & Riordan, J. (1988). Concurrent validity of new and revised conceptual language measures. *Psychology in the Schools, 25*, 252-256.

http:// eserkitap.com

EK-1

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Görüşme tarihi:
•Çocuğun adı soyadı:

•Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

•Doğum tarihi:

•Okul öncesi kuruma devam ediyor mu? Evet ( ) Hayır ( )

•Kaç aydır / yıldır okul öncesi kurumuna gidiyor?

•Gittiği okul öncesi kurumun türü nedir?

Resmi anasınıfı ( ) Resmi anaokulu ( ) Özel anasınıfı ( ) Özel anaokulu ( )

•Evde konuşulan dil / diller:

Annenin konuştuğu dil / diller: …….....
Babanın konuştuğu dil / diller: ……..

•Okulda konuşulan dil / diller:

•Çocuğun konuştuğu dil / diller:

•Çocuğunuzun konuşmasında herhangi bir sorun var mı? Eğer sorun varsa bu sorunun ne zaman farkına vardınız?

•Annenin yaşı:

•Annenin öğrenim durumu:

Okur-yazar değil ( ) Okur-yazar ( ) İlkokul mezunu ( )
Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( )

•Annenin mesleği:

•Babanın yaşı:

•Babanın öğrenim durumu:
Okur-yazar değil ( ) Okur-yazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( )

Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Diğer ( ) (Yüksek lisans,doktora)

•Babanın mesleği:

•Kardeş sayısı (Çocuk dışındaki kardeş sayısı):

•Çocuğun ailenin kaçıncı çocuğu olduğu:

•Ailenin ekonomik durumu:
Çok iyi ( ) İyi ( ) Orta ( ) Kötü ( ) Çok kötü ( )

EK-2

İzin Belgesi

T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

08.09. 2011

Sayın Özlem Ağca,

Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ü **(Ergül ve Dinçer, 2007** ve **Ergül ve Dinçer, 2009)** ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla, araştırmanızda kullanabilirsiniz. Adı geçen test başka çalışmalarda kullanılmak istendiğinde tekrar izin alınmalı ve başkalarına verilmemelidir. Çalışmanız yayınlandıktan sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

İMZA
Araştırmacılar Adına

Arş. Gör. Ayşegül Ergül
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Araştırmanın Başlığı: Normal Gelişim Gösteren ve Dil Bozukluğu Olan Tek Dilli Çocuklar ile İkidilli Çocukların Kavram Gelişimlerinin Karşılaştırılması

Araştırmacılar:

Prof. Dr. Pınar EGE

İMZA

Özlem AĞCA

İMZA