

**IMPACT OF WORD CREATION KNOWLEDGE
EDUCATION ON READING COMPREHENSION
COMPETENCE OF THE STUDENTS LEARNING
TURKISH AS FOREIGN LANGUAGE**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Yapım Bilgisi
Eğitiminin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi¹**

Muhammet Raşit MEMİŞ²

Mehmet KARA³

Abstract

This research was carried out to reveal the impacts of word creation knowledge teaching on vocabulary of the students learning Turkish as a foreign language, and the research was performed with the use of quasi-experimental design with pre-test and post-test control group, which is one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 26 foreign students learning Turkish at B2 level at Ondokuz Mayıs University in 2016-2017 academic year. The application process of the research was carried out within the last 8 weeks until the completion of the educational program for the students at B2 level, which started on April 3, 2017 in Turkish Teaching Practice and Research Center at Ondokuz Mayıs University. The collected data and analyses have shown that the students learning Turkish as a foreign language benefited significantly from the derivational morpheme teaching, that the reading competence of the experimental group improved more effectively than the control group. It has also been determined that learners' success in terms of reading competence was influenced by the origin and structure of their native languages. It is believed that using the strategy of guessing meaning of unknown words based on word creation knowledge by learners has an impact on this achievement.

Key Words: Word creation knowledge, derivational suffix, morpheme teaching, reading competence, Turkish teaching as foreign language.

Özet

Sözcük yapım bilgisi eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesinde Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 26 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde 03.04.2017 tarihinde başlayan B2 kurundaki öğrencilerle bu

¹ Bu çalışma Muhammet Raşit MEMİŞ tarafından Mehmet KARA danışmanlığında hazırlanan "Yapım Eki Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kelime Hazinesi, Kelime Türetme Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, muhammet.memis@omu.edu.tr

³ Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, mehmeta@gazi.edu.tr

kur tamamlanana kadar geçen 8 hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama kapsamında Türkçede sözcük yapımında sıklıkla görev alan 25 yapım eki belirlendikten sonra bu eklerin her birine 2 şer ders saati ayrılmış, bu saatlerden ilk saat öğretim ikinci saat ise alıştırma-pekiştirme çalışmaları için kullanılmıştır. Toplanan veriler ve analizler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yapım eki öğretiminden önemli ölçüde istifade ettiklerini ve bu öğretimi alan grubun okuduğunu anlama başarısı bakımından daha başarılı sonuçlar elde ettikleri ortaya çıkarmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama bakımından elde edilen başarıda öğrenenlerin ana dillerinin kökeni ve yapısının da etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu başarının ortaya çıkmasında öğrenenlerin sözcük yapım bilgisine dayalı bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme stratejisini kullanmaları etkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sözcük yapım bilgisi, yapım eki, ek öğretimi, okuduğunu anlama becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

Giriş

Mantık çerçevesinde bir insanın anlamadan okuma yapması veya anlamama maksadıyla okuması beklenmez. Bu nedenle okuduğunu anlamak okuma eyleminin asıl amacını teşkil eder. Okuduğunu anlamak ise metindeki kelimeleri tanıma ve anlamını bilme, odaklanma, ayrıntılara dikkate etme, hatırlama, çıkarımda bulunma ve yorumlama, okurken düşünme ve eski bilgiler ile yeni bilgileri birleştirme gibi birçok bilişsel süreci içermektedir. Sözü edilen bu süreçlerde bireye gereken bilgi ve becerileri kazandırılması için okuma eğitimi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Okuduğunu anlama sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi için bireyin bu aşamaların her birinde etkin olması ve gerekli strateji ve teknikleri ihtiyaç duyduğunda işe koşabilmesi gerekmektedir (Epeçan, 2009, s. 212). Okuduğunu anlamamanın tam olarak gerçekleştirilmesi için bireyin sözcüklerin anlamını hatırlama, bağlama dayalı olarak bilmediği sözcüklerin anlamını çıkarabilme, metinde açıkça yer alan bilgilere yönelik soruların cevabını bulma ve bunu farklı biçimde ifade etme, içerikte yer alan fikirleri birbirine bağlama, metnin genel bağlamından hareketle çıkarım yapma, yazarın amacını, mesajını, tekniğini fark etme ve belirleme, ana fikri bulma ve metnin türü ve yapısını ayırt etme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Davis, 1968 akt. Anderson, 2000, s. 9-10). Bu becerilere sahip olan birey okuduğu metinlerden yeni kelimeler öğrenebilir. Kelimenin yer aldığı cümleden, bağlam ipuçlarından ve genel bağlamdan yola çıkarak bilinmeyen bir kelimeye en uygun anlamı verebilir. Metnin türünü tespit edebilir. Metindeki detayları tespit edebilir ve ana fikri belirleyebilir. Yazarın görüşünü, niyetini ve amacını bulabilir. Metinle ilgili sorulara ve metinde sorulan sorulara yanıt verebilir. Okuduklarını kendi ifadeleriyle özetleyebilir. Okuduklarından yola çıkarak çeşitli sonuçlara ulaşabilir (Çiftçi, 2007, s. 70). İfade edilen bu yeterliliklere sahip olan birey iyi bir okuyucu olarak nitelendirilebilir. Grabe (1991) anlama odaklanarak hızlı bir şekilde okuyabilen, kelimeleri hızlı ve otomatik bir şekilde tanıyabilen, geniş bir kelime hazinesi sahip olan, okumaya başlamadan önce amaç belirleyen, okumaya ihtiyaç hisseden, okuma stratejileri kullanan, yanlış anladığını fark ederek bunu düzeltebilen, bilgileri süzgeçten geçirerek eleştirel okuma yapabilen kişilerin iyi okuyucu özelliğine sahip kimseler olduğunu ifade etmiştir.

Okuma becerisi anlama becerileri kategorisinde alıcı bir beceri olarak görülse de yabancı dil öğrenenler açısından iletişime yardımcı olan yönüyle üretimsel bir beceri olarak da değerlendirilebilir. Örneğin, yabancı dili ana dili olarak konuşulmadığı bir ortamda öğrenen bireyler için okuma metinleri o dili konuşan toplumla iletişime geçmek, bu dilde konuşan insanların kültürünü, yaşama ve düşünme biçimlerini, onları etkileyen toplumsal olayları takip etmek için önemli bir araç işlevindedir. Okuduğunu anlama eğitiminin amacı, öğrencilerin yabancı dilde yazılmış olan metinleri zorlanmadan, zevk alarak, yardım almadan, uygun bir hızda, sessiz okuma yaparak ve metni yeterli derecede anlayarak okumalarını sağlamaktır (Day ve Bamford, 1998).

Okuma yabancı dil öğrencileri için neredeyse diğer tüm bilgi ve becerilerin öğrenilmesi ve kazanılmasında anahtar konumundadır. Yabancı dilde okuma sayesinde yeni kelimeler öğrenilir, yeni bilgiler edinilir, eski bilgiler teyit edilir ve diğer bütün öğrenmelere temel oluşturacak dil girdisi elde edilir. Okumanın yabancı dilde bilgi edinme ve alternatif bilgi kaynaklarına ulaşmada en çok tercih edilen ve ihtiyaç duyulan beceri olması bireye hem doğrudan hem de dolaylı olarak katkı sağlamaktadır. Yabancı dilde okuma, öğretimden kaynaklanan eksiklerin telafisinde takviye işlevi görerek bunların giderilmesinde de faydalı olmaktadır.

Yabancı bir dilde okuma ana dilinde bir metni okumaktan çok daha zorlu bir süreçtir ve bazı yönleriyle ana dilinde okumaktan farklılaşmaktadır. Çünkü yabancı dilde okuma yapan birey bazı sınırlılıklarla karşı karşıyadır. Sınırlı kelime ve gramer bilgisi, alfabe farklılığına bağlı kod çözme yavaşlığı, kültürel bilgi yetersizliği, ana dilinin etkisinden kurtulamama gibi faktörler yabancı dilde okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkilemekte ve bu süreci zorlaştırmaktadır. Yabancı dilde okuma eğitimi alan birey ile ana dilinde okumayı öğrenen çocuk karşılaştırıldığında yabancı dil öğrencisinin sınırlı bir kelime hazinesi ve yetersiz bir dil bilgisine sahip olduğu söylenebilir (Grabe, 1991, s 386). Bu nedenle ana dilinde okuma eğitimi sırasında kısa sürede edinilen, edinildikten sonra kendiliğinden ve otomatik olarak hızlı bir biçimde kullanılabilen kelime tanıma becerisi yabancı dilde daha yavaş kazanılmakta ve ana dilindeki okumanın aksine sözcük tanıma bilinçli olarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum ise okumanın yavaşlamasına yol açmakta ve okuduğunu anlama sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemlerde performans düşüklüğüne sebep olmaktadır (Kern, 1989, s. 135).

Yabancı dilde okuma eğitiminin ve okuduğunu anlama süreci, alfabe farklılıklarında dayalı kod çözme yavaşlığı, yeterli kelime hazinesine sahip olamamaktan kaynaklanan anlama güçlüğü, mecaz anlamları kavrayamama, hedef dilin dil bilgisi kurallarını yeterince bilmeme, metinde anlatılanların yansıttığı kültüre yabancı olma ve bilinmeyen kelimelerin anlamını çeşitli ipuçlarından yararlanarak tahmin edememe gibi etkenler nedeniyle yavaş ilerlemekte ve zaman zaman sekteye uğramaktadır. Yabancı dilde okuma ve okuduğunu anlama eğitiminin temel problemleri olarak nitelenebilecek bu hususlardan özellikle sözcük bilgisi ile ilgili olanları yabancı dil öğrencisinin yakındığı konuların başında gelmektedir. Çünkü yeterli kelime bilgisine sahip olunmadığında hangi dil bilgisi kuralı bilirse bilinsin, hangi kültürel bilgiye sahip olunursa olunsun okuduğunu anlama istendiği gibi gerçekleştirememektedir. Bu noktada yabancı dilde okuduğunu anlama sürecinin başarılı olabilmesi için mutlaka okunan metnin seviyesinin gerektirdiği sözcükleri bilinmesi gerekmektedir. Özellikle yabancı dil öğrencisinin her dil düzeyinde istenen her kelimeyi bilemeyeceği gerçeğinden yola çıkıldığında öğrenenlerin bildikleri kelimeleri, bağlamsal ipuçlarını ve şekilsel özellikleri kullanarak okuma sırasında karşılaştıkları bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin edebilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu beceri öğrenenlere kazandırılmadığı takdirde okuduğunu anlama süreci sürekli olarak sekteye uğrayacak ve okuma becerisi istenen seviyeye ulaşamayacaktır.

Yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde yapılacaklar listesinde akla gelen ilk uygulama kelime öğretimi çalışmalarıdır. Çünkü öğrenenlerin bildikleri kelime sayısı arttıkça anlama, anlam verme ve kavrama melekeleri de gelişmektedir. Fakat özellikle dil öğretim süreci belirli bir süreyi kapsadığından ve bu süreçte öğretilen/öğrenilecek kelime sayısı sınırlı olduğundan öğrenenlerin kelime hazinesi her metni kendi başlarına anlamaya yetmemektedir. Üstelik yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde süre sınırlaması ve benimsen anlayış nedeniyle doğrudan kelime öğretimi çalışmalarına da yeterince vakit ayrılmamaktadır. Bu da öğrenenlerin kelime hazinelerinin oldukça sınırlı olmasına yol açmakta ve bu sınırlılığın çözümünü noktasında daha az süre gerektiren çeşitli bilgi ve stratejilerin eğitimini zorunlu

kılmaktadır. Bu bilgi ve stratejilerden birisi de Türkçenin sözcük yapım bilgisi ve morfolojik analizdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama süreçlerine olumlu katkı sağlayacak ve bilmedikleri kelime anlamlarını tahmin etmede kullanabilecekleri bir bilgi olan sözcük yapım bilgisi halihazırdaki Türkçe öğretim sürecinde öğrenenlere sunulmamaktadır. Oysa eklemeli bir dil olan Türkçede sözcüklerin yapımında görev alan eklerin belirgin oluşu, kök sözcük ile türemiş sözcük arasında anlam bağının korunması ve bu bağın hem anlamsal olarak hem de yapısal olarak açık biçimde görünür olması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama sürecini kolaylaştırabilecek bir bilgi olarak öğrenenlere sunulabilir.

Alanyazın incelendiğinde, yurt dışında “*ek öğretimi ve morfolojik farkındalık, yapım eklerinin öğretimi ve bu değişkenlerin okuduğunu anlamaya etkisi*” üzerine birçok araştırma (Carlisle, 2000; Curinga, 2014; Deacon ve Kirby, 2004; Diaz, 2010; Fergusson, 2006; Gomez, 2009; Good, 2011; Guarino ve Perkins, 1986; Katz, 2004; Kirby vd., 2012; Kirk ve Gillion, 2009; Loudermill, 2014; Nagy, Berninger ve Abbott, 2006; Pacheco, 2005; Smith, 1998; Tong vd., 2011) yapılmışken ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde bu konuları ele alan ve sözcük yapım bilgisi öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini araştıran uygulamaya dayalı herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın, Türk alan yazınındaki bu eksikliği gidererek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapım ekleri ve ilgili diğer hususlar üzerine gelecekte yapılacak çalışmalara da temel teşkil etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda yarı deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, sözcük yapım bilgisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi; “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yapım eki öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere Türkçede sözcük yapımında görevli olan yapım eklerini öğreterek bu eğitimin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda ayrıca, öğrenenlerde yapım eklerinin kelime türetme özelliği bağlamında morfolojik farkındalık oluşturmak ve öğrenenlere okunan bir metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin edebilme becerisi kazandırmak hedeflenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yapım eki öğretiminin yapıldığı *deney grubu* ile bu eğitimi almayan *kontrol grubu* arasında *okuduğunu anlama becerisi* bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.1. *Deney* grubunda yer alan öğrenenlerin *okuduğunu anlama becerisi* başarı testinden elde ettikleri *öntest* ile *sontest* puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.2. *Kontrol* grubunda yer alan öğrenenlerin *okuduğunu anlama becerisi* başarı testinden elde ettikleri *öntest* ile *sontest* puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.3. Yapım eki öğretimini alan *deney grubu* ile böyle bir eğitimden geçmeyen *kontrol grubunun* *öntest* puanlarına göre düzeltilmiş *sontest* puanları arasında *okuduğunu anlama becerisi* bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.4. *Deney* ve *kontrol* gruplarının *okuduğunu anlama becerisi* başarı testinden elde ettikleri *sontest* puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1.5. Yapım eki öğretimini alan *deney grubu* ile böyle bir eğitimden geçmeyen *kontrol grubu* arasında *okuduğunu anlama becerisinin* gelişimi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

- 1.6. *Dil ailesi* değişkeni *deney grubunun* okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili midir?
- 1.7. Dillerin sahip olduğu *yapısal özellikler deney grubunun* okuduğunu anlama becerisi başarı testi *sontest* puanları üzerinde etkili midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sözcük yapım bilgisine dayalı yapım eki öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla taşıyan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. “Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. Modelde öntestlerin bulunması deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2012, s. 97). “Bu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir” (Büyüköztürk, 2016, s. 24). Bu çalışmadaki bağımlı değişken öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, bağımsız değişken ise yapım eklerinin öğretimi şeklindedir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde yapılan öntest uygulamasının sonuçlarına göre seçkisiz olarak belirlenen B2 seviyesindeki sınıflarda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılması nedeniyle evren ve örneklem seçimi yapılmamış, bunun yerine öntest sonuçlarından hareketle 1 deney ve 1 kontrol olmak üzere 2 çalışma grubu belirlenerek bu grupların kontrol edilebilir değişkenler bakımından birbirine benzer olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 13’ü deney, 13’ü kontrol grubu olmak üzere 8 kız, 18 erkek toplam 26 yabancı uyruklu öğrenenden oluşmakta ve çalışma grubunda 16 farklı ülkeden katılımcı bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenenlerin 16’sı lisans, 7’si yüksek lisans 3’ü ise doktora öğrenimi için Türkçe öğrenmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrenenlerin ana dilleri ait olduğu dil ailesi bakımından incelendiğinde öğrencilerin 5’i Hint-Avrupa, 8’i Hami-Sami, 6’sı Bantu, 1’i Malezya-Polinezya, 2’si Çin-Tibet, 4’ü ise Ural-Altay dil ailesinden gelmektedir. Deney grubunda sırasıyla Hint-Avrupa dil ailesinden 3, Hami-Sami’den 3, Bantu’dan 3, Çin-Tibet’ten 2 ve Ural-Altay’dan 2 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrenenlerin ana dillerinin yapısal özellikleri dikkate alındığında ise 3 öğrencinin tek heceli, 5 öğrencinin çekimli ve 5 öğrencinin eklemeli dil yapısındaki dillerin konuşuru olduğu belirlenmiştir. Aşağıda deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde dayanak olarak kullanılan öntest ilişkisiz örneklem için t testi analiz sonucu yer almaktadır:

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanları

Grup	n	\bar{X}	Ss	$\bar{X}f$	t	p*
Deney	13	15.08	3.28	0.84	-0.63	0.535
Kontrol	13	15.92	3.57			

* p<0.05

Tabloda gösterilen sonuçlar ele alındığında deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.08, kontrol grubundakilerin ise 15.92 şeklindedir. Buna göre deney ve kontrol grubu arasında kontrol grubu lehine 0.84 puanlık bir fark bulunmaktadır. Gruplar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucunda 0.535 değeri elde edilmiştir. Bu sonuç bir değer anlamlı sayılabilmesi için gerekli olan alanın dışında yer aldığından ($0.535 > 0.05$) okuduğunu anlama becerisi bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle deney ve kontrol grubundaki öğrenciler okuduğunu anlama bakımından birbirine oldukça yakın seviyededir.

Öğretilecek Yapım Eklerinin Belirlenmesi

Bu araştırma kapsamında öğretilmek üzere seçilecek yapım eklerini belirlemek için öncelikle Türk dil bilgisi kitapları incelenmiş (Bilgegil, 2009; Banguoğlu, 1995; Karahan, 2005; Ergin, 2008; Korkmaz, 2009; Gülensoy, 2010; Eker, 2011; Karaağaç, 2012) ve bu kitaplarda ortak görüş olarak sıklıkla kullanıldığı belirtilen farklı kategorilerdeki yapım eklerinden 39 tanesi seçilerek bir liste oluşturulmuştur. Öğretimde yer alacak yapım eklerinin belirlenmesi amacıyla 39 yapım ekinden oluşan liste bu eklerle türetilen ve sıklıkla karşılaşılan örnek kelimelerle desteklenerek uzman görüşü formuna dönüştürülmüştür. Hazırlanan formda yer alan yapım eklerinden hangilerinin araştırma kapsamında öğretileceğine karar verebilmek için 6 farklı üniversiteden 2 profesör, 5 doçent, 4 yardımcı doçent ile doktor unvanındaki 1 okutmanın görüşüne başvurulmuştur.

Uzman görüşü formu aracılığıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada 12 uzmandan görüş alındığı için çalışmanın kapsam geçerlilik ölçütü olarak 0.56 değeri dikkate alınmış, hesaplamalar sonucunda bu değer altında kalan maddeler elenmiştir. Uzman görüşlerinden yola çıkarak yapılan incelemeler sonucunda listedeki 39 yapım ekinden kapsam geçerlilik değeri 0.56'nın altında olan 14 yapım eki elenmiş; 9 isimden isim yapım eki, 11 fiilden isim yapım eki ve 5 isimden fiil yapım eki öğretim için seçilmiştir. Bu ekler; +cA, +CI/+CU, +CIk/+CUk, +DAş, +II/+IU, +IIk/+IUk, +(I)ncI/+(U)ncU, +sAl, +sIz/+sUz, -Ak, -ç, -GAn, -GI, -GIIn/-GUn, -I/-U, -(y)IcI/-(y)UcU, -k/-(I)k/-(U)k, -m/-(I)m/-(U)m, -mAn, -tI/-tU/-(I)ntI/-(U)ntU, +Al, +I, +IA, +IAş şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarını belirlemek için kullanılan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" araştırmanın amaçlarına ve kapsamına uygun olarak yapılan alanyazın taraması sonucunda elde edilen benzer okuduğunu anlama testleri de dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu testin hazırlanmasında izlenen süreçler aşağıdaki gibidir:

1. Bu testin geliştirilebilmesi için öncelikle Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan okuma-anlama kazanımları ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'ndaki okuma-anlama kazanımları incelenmiştir. Bu araştırmanın kapsamı ve çalışma grubunun seviyesi dikkate alındığında araştırma B1 seviyesini bitirmiş öğrencilerle gerçekleştirileceği ve uygulama sonunda bu öğrencilerin B2 seviyesini tamamlayacağı için incelenen kazanımların sınırı B2 düzeyini kapsayacak şekilde çizilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda sözü edilen iki metinde yer alan A1-A2-B1-B2 kazanımları arasından ölçülebilir nitelikte 21 adet okuma-anlama kazanımı

belirlenmiştir. Daha sonra bu kazanımlardan yola çıkılarak ilgili kazanımların tamamını kapsayacak şekilde bir düzenlemeye gidilmiş ve 10 adet okuma-anlama kazanımı oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda metinlerde bulunan ve araştırmacı tarafından düzenlenen kazanımlar gösterilmiştir:

Tablo 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testinde Ölçülecek Kazanımlar

	Belirlenen Kazanımlar	Oluşturulan Kazanımlar
A2	Olayların zamansal sıralamasını (ilk önce, sonra, daha sonra, sonradan vb.) yapar.	1 Okuduğu metinde geçen olayların zamansal sıralamasını mantık akışına uygun şekilde yapar.
A2	Olay örgüsünü uygun şekilde sıralar.	
A2	Kitle iletişim araçlarındaki haberlerin ana çizgilerini (yer, zaman, kişi, konu vb.) çıkarır.	2 Okuduğu metindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. Ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularının cevabını bulur. (5N 1K).
A2	Okuduğu metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı, kişileri ve olayın akışını belirler.	
B1	Haberlere göz gezdirerek kimin, neyi, nerede yapmış olduğuna ilişkin bilgiyi çıkarır.	
B1	İlgi alanına giren ya da içeriğini dünya bilgisiyle kestirebildiği bir metindeki bilinmeyen sözcükleri bağlamsal ipuçlarından hareketle tahmin eder.	3 Okuduğu metinde yer alan bilmediği kelimelerin, deyim ve atasözlerinin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin eder.
B1	Metnin bağlamından hareketle bilinmeyen sözcük veya sıklıkla kullanılan (ağızına bir şey koymamak, çoğu bitti azı kaldı, dört gözle beklemek vb.) deyimlerin anlamını tahmin eder.	
B2	Metinde kullanılan deyim ve atasözlerinin anlamını yakalar.	
B2	Farklı metin türlerindeki pek çok sözcüğün anlamına ilişkin kestirimlerde bulunur.	
B1	Bir metindeki neden-sonuç ilişkisini/işkilerini fark eder.	
B1	Bir öykünün konusunu, bölümlerini ve olaylarını saptar.	4 Okuduğu metindeki neden-sonuç ilişkilerini fark eder.
B2	Metindeki bağlayıcıların (ne var ki, hâlbuki, fakat, ama, ancak, oysa, öte yandan, ise vb.) anlam ilişkilerindeki rolünü fark eder.	5 Okuduğu metnin konusunu belirler.
B2	Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü fark eder.	6 Okuduğu metindeki yönlendirici ifadelerin metnin anlamında yaptığı değişikliği fark eder (ne var ki, hâlbuki, fakat, ama, ancak, oysa, öte yandan, ise, özellikle vb.)
B1	Soyut içerikli metinlerin (anneler günü, doğa sevgisi vb.) içeriğini çözümler.	7 Okuduğu metinde eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgileri fark eder.
B2	Uzun ve karmaşık metinleri gözden geçirerek önemli ayrıntıları belirler.	8 Okuduğu metindeki ana fikri, yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
B1	Kişisel iletilerdeki (mektup, e-posta, kısa ileti vb.) olay, duygu ve dileklerin anlamını çıkarır.	9 Okuduğu metinden çıkarımlar yapar. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
B2	İlgi alanına giren metinlerdeki bilgi, duygu ve düşüncelerin anlamını yakalar.	

Tablo 2'nin devamı

Belirlenen Kazanımlar	Oluşturulan Kazanımlar
A1 Görsellerle desteklenmiş organ adlarını tanır. Kısa ve yalın bilgilendirici nitelikteki açıklamalar, yönergelerin (uyarı levhaları, ilan panoları, tabelalar vb.) anlamını özellikle görsellerle desteklendiğinde yakalar.	10 Okuduğu metni anlamlandırmada sunulan görsellerden faydalanır.
A2 Görsellerle desteklenmiş haber özetlerinin anlamını çıkarır.	
A2 Görsellerle desteklenmiş hava ve yol durumu, ekonomi, spor haberleri vb. bilgileri ayırt eder.	

2. Oluşturulan kazanımları ölçebilmek için uygun metin taraması yapılmış ve 6 tane metin belirlenerek bu metinler içerik ve kazanımlara uygunluk açısından incelenmek üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında tecrübe sahibi 4 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanların yönlendirmesi ile Bilim Çocuk Dergisinden 1, İki Dirhem Bir Çekirdek kitabından 1 ve Ömer Seyfettin'in hikâyelerinden 1 olmak üzere 3 metinde karar kılınmıştır. Yabancı dil öğrenim sürecinde hem öğretim hem de ölçme çalışmalarında kullanılan metinler öğrencinin düzeyine uygun olacak şekilde daha anlaşılır hale getirilmek üzere değiştirim/uyarlama yoluyla basitleştirilebilir. Bu noktada öğrenenlerin sınırlı dil yetisinin gözetilmesi esastır. Bu basitleştirme çalışmalarında uyarlanmış ve değiştirilmiş iki tür metin oluşturulur. Bunlardan biri genişletilmiş diğeri sadeleştirilmiş metindir (Durmuş, 2013, s. 136). Dil öğretim sürecinde kullanılan metinlere bakıldığında bu iki tür dönüştürme yönteminden daha çok sadeleştirme tercih edilmektedir. Bu araştırmada da ölçme amacıyla kullanılmak üzere seçilen metinler, öğrenenlerin daha önceki kurlarda karşılaştıkları ve karşılaşmadıkları kelimeler, uygulama seviyesi ve B1-B2 kazanımları dikkate alınarak sadeleştirilmiştir. Sadeleştirme sonrasında birinci metin 522, ikinci metin 680, üçüncü metin ise 497 kelimedenden ibaret kalmıştır. Sadeleştirilen metinler yine aynı uzmanlara sunulmuş ve öğrenci seviyesi ile kazanımları karşılaması noktasındaki uygunluğu teyit edilmiştir.
3. Belirlenen kazanımları ölçmek üzere sadeleştirilmiş metinlerin her biri için 1 kazanıma 1 soru olacak şekilde 30 adet soru hazırlanmıştır. Her biri 10'ar sorudan oluşan 3 okuma-anlama denemelik başarı testi "*soru-kazanım, soru-cevap, soru-çeldirici ve soru-dil düzeyi uyumları*" bakımından Türkçe eğitimi anabilim dalında görev yapan 5 öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. İnceleme sonrasında soru-çeldirici açısından uygun olmadığı belirtilen 4 soru, soru-çeldirici açısından uygun olmayan 1 soru ve soru-dil düzeyi açısından uygun olmadığı raporlanan 6 soru öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve denemelik formlar, ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla geçerlik-güvenirlik çalışmaları için iki aşamalı ön uygulamaya tabi tutulmuştur.
4. İlk aşamada 30 sorudan oluşan sınav C1 düzeyini tamamlamak üzere olan iki sınıftaki 32 öğrenciye uygulanmış, elde edilen sonuçlar incelemeye alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda her biri farklı bir metinde farklı kazanımlara yönelik olan sorulardan 5 tanesi ayırt edicilik ve güvenilirlik bakımından uygun bulunmadığından bu sorular gözden geçirilerek yeniden yazılmıştır. Ön uygulamanın

ikinci aşamasında soruları cevaplama süresi ve öğrenci verimliliği dikkate alınarak birbirini izleyen üç günde gerçekleştirilen sınav C1 düzeyini tamamlamak üzere olan 100 öğrenciye uygulanmış, sonuçlar madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği bakımından analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen hesaplamalar ve analizler neticesinde testte madde güçlüğü ve madde güvenilirliği bakımından problem teşkil eden bir soru olmadığı tespit edilmiştir: Aşağıdaki tabloda *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin madde analizi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Soru	Pj	Rjx	Rj	Soru	Pj	Rjx	Rj	Soru	Pj	Rjx	Rj
1	,28	,48	,22	11	,26	,52	,23	21	,24	,41	,17
2	,35	,63	,30	12	,48	,67	,33	22	,56	,59	,29
3	,39	,70	,34	13	,61	,70	,34	23	,44	,67	,33
4	,52	,59	,30	14	,63	,52	,25	24	,57	,70	,35
5	,57	,41	,20	15	,65	,56	,26	25	,50	,63	,32
6	,70	,59	,27	16	,76	,41	,17	26	,78	,44	,18
7	,43	,63	,31	17	,46	,85	,42	27	,48	,52	,26
8	,56	,82	,41	18	,48	,59	,30	28	,46	,48	,24
9	,46	,63	,31	19	,46	,56	,28	29	,67	,52	,24
10	,59	,52	,25	20	,57	,63	,31	30	,61	,48	,23

Madde analizlerinden sonra 3 farklı metin ve 30 sorudan oluşan test, ortalama güçlük, ortalama ayırt edicilik ve güvenilirlik bakımından incelenmiş ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Genel Analizi Sonuçları

Aritmetik Ortalama	Ortalama Güçlük	Ortalama Ayırt Edicilik	Standart Sapma	Varyans	Kr-20
15,537	0,518	0,683	9,034	81,619	0,946

Tablo incelendiğinde *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin ortalama güçlüğü 0.52 şeklinde belirlenmiştir. Bu sonuca göre testin orta güçlükte olduğu söylenebilir. Başarı testinin ortalama ayırt ediciliği ise birinci bölüm için 0.68 olarak tespit edilmiştir. Son olarak testin güvenilirliğini gösteren Kr-20 değeri 0.95 şeklinde hesaplanmıştır. Bu değerler testin araştırmada kullanılabilir nitelikte ve güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. Hazırlanan testin metinlere göre soru-kazanım dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soru Kazanım Dağılımı

Okuduğunu Anlama Kazanımları	Geçmişten Günümüze Otomobiller	Turnayı Gözünden Vurmak	Rüşvet
Okuduğu metinde geçen olayların zamansal sıralamasını mantık akışına uygun şekilde yapar.	1	11	21
Okuduğu metindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. Ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularının cevabını bulur. (5N 1K).	2	12	22
Okuduğu metinde yer alan bilmediği kelimelerin, deyim ve atasözlerinin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin eder.	3	13	23

Tablo 5'in devamı

Okuduğunu Anlama Kazanımları	Geçmişten Günümüze Otomobiller	Turnayı Gözünden Vurmak	Rüşvet
Okuduğu metindeki neden-sonuç ilişkilerini fark eder.	4	14	24
Okuduğu metnin konusunu belirler.	5	15	25
Okuduğu metindeki yönlendirici ifadelerin metnin anlamında yaptığı değişikliği fark eder (ne var ki, hâlbuki, fakat, ama, ancak, oysa, öte yandan, ise, özellikle vb.)	6	16	26
Okuduğu metinde eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgileri fark eder.	7	17	27
Okuduğu metindeki ana fikri, yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	8	18	28
Okuduğu metinden çıkarımlar yapar. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	9	19	29
Okuduğu metni anlamlandırmada sunulan görsellerden faydalanır.	10	20	30

Uygulama Süreci

Bu araştırmanın uygulama süreci Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde 03.04.2017 tarihinde başlayan B2 kurundaki öğrencilerle bu kur tamamlanana kadar geçen 8 hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama kapsamında seçilen 25 yapım ekinin her birine ikişer ders saati ayrılmış, bu saatlerden ilk saat öğretim, ikinci saat ise alıştırma-pekiştirme çalışmaları için kullanılmıştır. 7 hafta boyunca 6 ders saati içerisinde 3 yapım eki, son hafta ise 8 ders saati içinde 4 yapım eki öğrenen öğrenciler 8 haftanın sonunda ilk haftadaki 1 saatlik farkındalık dersiyse ile birlikte toplam 51 saatlik bir eğitim almışlardır.

Verilerin Analizi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yapım eki öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla toplanan veriler gerekli analizlerin yapılabilmesi için kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 21 (The statistical Packet for the Social Sciences) isimli istatistiksel veri çözümleme programı yardımıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde parametrik testlerden ilişkili örneklem için t testi; deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarının karşılaştırılmasında ve grupların kendi içinde uygulama sonuna kadar gösterdikleri ilerlemenin istatistiksel anlamlılığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem için t testi; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin buldukları gruplara göre gösterdikleri değişimin farklılığını ortaya çıkarmak için tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü ANOVA; gruplar arasında ortaya çıkan farklılığın ne ölçüde uygulanan deneysel işlemden kaynaklandığının tespit edilmesi için ANCOVA; dil ailesi değişkeninin ve dillerin yapısal özelliklerinin deney grubunun elde ettiği başarıda etkisi olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA ve bu etkinin alt boyutlarının tespitinde ise Post-Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Uygulanan deneysel işlemin bağımlı değişkenler üzerinde yaptığı etkinin büyüklüğünün ölçülmesinde ise Eta-Kare, Cohen's d, Haged g ve r hesaplamalarından yararlanılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Yapım eki öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisinin bulunup bulunmadığını belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama becerisi başarı testinden deney ve kontrol grubunun elde ettiği puanlar üzerinde çeşitli analizler yapılmıştır. Bu analizler “Yapım eki öğretiminin yapıldığı deney grubu ile bu eğitimi almayan kontrol grubu arasında okuduğunu anlama becerisi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusu çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yapım eklerinin öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olup olmadığını ortaya çıkarmak için deney grubu uygulama öncesi ve uygulama sonrasında okuma-anlama başarı testine tabi tutulmuş ve “Deney grubunda yer alan öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi başarı testinden elde ettikleri öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney grubunun öntest ve sontest puanları ilişkili örneklem için t testi ile karşılaştırılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 6. Deney Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi Öntest-Sontest Toplam Puanlarının İlişkili Örneklem İçin T Testi Analiz Sonuçları

Deney Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	\bar{X}_f	t	p*
Öntest	13	15.08	3.278	12	7.07	12.904	.000
Sontest	13	22.15	3.288				

* p<0.05

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrenenlerin öntest başarı puanlarının ortalaması 15.08 iken sontest puanlarının ortalaması 22.15 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ile sontest puanları arasında 7.07 puanlık bir fark oluşmuştur. Bu durum öntest ile sontest arasında geçen sürede deney grubundaki yabancı dil öğrencilerinin okuma anlama becerilerinde ilerleme olduğunu göstermektedir. İki test uygulaması arasında ortaya çıkan bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için deney grubunun puanları t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen t testi analiz sonucuna göre deney grubunun öntest ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(12)}=12.904$, $p .00<.05$). Başka bir ifadeyle, deney grubundaki katılımcıların okuduğunu anlama başarı testinden yapım eklerini öğrenmeden önce elde ettikleri başarı ile yapım eklerini öğrendikten sonra elde ettikleri başarı arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç deney grubunda uygulanan deneysel işlemin yani yapım eki öğretiminin öğrenenlerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak okuma-anlama becerisi üzerinde etkili olan tek unsurun uygulanan deneysel işlem olmadığı, katılımcıların dil öğrenim süreci B2 düzeyinden C1 seviyesine doğru devam ettiği için hedef dilde ilerleme doğal olarak ilerleme kaydettikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öntest-sontest deney ve kontrol gruplu deneysel desenin bir gereği olarak manipüle edilen deneysel işlemi yani yapım eki öğretimini almayan kontrol grubunda yer alan katılımcılar da B2 kurunun başından ve sonunda olmak üzere okuduğunu anlama becerisi başarı testine tabi tutulmuş ve “Kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi başarı testinden elde ettikleri öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya

yanıt bulmak üzere kontrol grubundaki öğrenenlerin öntest ve sontest puanları ilişkili örneklem için t testi yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 7. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrenenlerin Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi Öntest-Sontest Toplam Puanlarının İlişkili Örneklem İçin T Testi Analiz Sonuçları

Kontrol Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	\bar{X}_f	t	p*
Öntest	13	15.92	3.569	12	3.16	8.093	.000
Sontest	13	19.08	4.092				

* p<0.05

Tablodaki veriler incelendiğinde kontrol grubundaki katılımcıların okuduğunu anlama becerisi başarı testinden elde ettikleri öntest puanlarının ortalamasının 15.92, sontest puanlarının ortalamasının ise 19.08 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun öntest ile sontest başarı puanları arasında 3.16 puanlık bir fark oluşmuştur. Ortaya çıkan bu fark, deneysel işlem olarak uygulanan yapım eki öğretimini almayan kontrol grubundaki öğrenenlerin de okuduğunu anlama becerilerinin araştırma süresi içerisinde gelişim kaydettiğini göstermektedir. Öntest ile sontest uygulaması arasında geçen sürede oluşan bu farkın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için gerçekleştirilen ilişkili örneklem için t testi sonucuna göre de kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{(12)}=8.093$, $p .00<.05$). Bu sonuçtan yola çıkarak deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrenenlerin de okuduğunu anlama becerilerinde bir ilerleme kaydettikleri söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında her doğal dil öğrenim sürecinde olduğu gibi bu çalışmada yer alan katılımcıların da dil düzeylerinin ilerlemesinin ve hedef dille ilgili bilgi ve becerilerinin artmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Hem yapım eklerini öğrenen deney grubunun hem de bu eğitimi almayan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi başarı testinden elde ettikleri sontest puanlarında gözlemlenen ilerleme, bu gelişimin ne kadarının deneysel işlemden kaynaklandığını araştırma ihtiyacını doğurmuştur. Bu noktada grupların örneklem sontest puanları arasında bir fark olup olmadığı ve varsa bu farkın gerçekten deneysel koşullardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını söyleyebilmek için “Yapım eki öğretimini alan *deney grubu* ile böyle bir eğitimden geçmeyen *kontrol grubunun öntest* puanlarına göre düzeltilmiş *sontest* puanları arasında *okuduğunu anlama becerisi* bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusu doğrultusunda öğrencilerin sontest puanları üzerinde, öntest puanları “ortak değişken” alınarak ANCOVA analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 8. Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanların Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p*	n²
Model	321.962	2	160.981	52.749	.000	.821
Öntest (Reg)	260.423	1	260.423	85.334	.000	.788
Grup	96.775	1	96.775	31.711	.000	.580
Hata	70.192	23	3.052			
Toplam	392.154	25				

* p<0.05

Tablodaki verilere kaynaklık eden katılımcıların düzeltilmiş sontest ortalama puanları deney grubu için 22.56, kontrol grubu için 18.67'dir. Bu iki değer arasında görülen 3.89 puanlık fark bile tek başına deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bakımından daha başarılı olduğuna işaret etmektedir. Gruplar arasında ortaya çıkan bu puan farkında deneysel işlemin yerini tayin edebilmek için gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonuçlarına göre tabloda görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,23)}=31.711$, $p .00>.05$). Ulaşılan bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin okuduğunu anlama becerisi testi başarı puanlarının artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarından eta-kare değerleri incelendiğinde farklı gruplarda yer almanın, bir başka ifadeyle yapım eki öğretilen deney grubunda veya bu eğitimin verilmediği kontrol grubunda bulunmanın okuduğunu anlama başarı testi sontest puanlarındaki değişkenliğin %58'ini açıkladığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç uygulanan deneysel işlemin, yani yapım eki öğretiminin, deney grubu ile kontrol grubu arasında oluşan 3.89 puanlık ortalama başarı puanı farkının 2.26'lık kısmından sorumlu olduğunu göstermektedir.

Öntest puanları dikkate alınmadığında gruplar arasında ortaya çıkabilecek farklılığı tespit etmek için yapım eki öğretiminin yapıldığı deney grubu ile bu öğretimin uygulanmadığı kontrol grubunun yalnızca sontest puanları "*Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi* başarı testinden elde ettikleri sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" araştırma sorusu doğrultusunda ilişkisiz örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizin sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrenenlerin Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının İlişkisiz Örneklem İçin T Testi Analiz Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	\bar{X}_f	t	p*	n ²
Deney	13	22.15	3.288					
Kontrol	13	19.08	4.092	24	3.07	2.114	.045	.157

* $p<0.05$

Tabloda verilerden anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama becerisi başarı testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan 13 öğrencinin sontest puanlarının ortalaması 22.15, kontrol grubunda bulunan aynı sayıdaki öğrencinin ortalaması 19.08 şeklindedir. Yapım eklerini öğrenen deney grubu ile bu eğitimi almayan kontrol grubu arasında 3.07 ortalama puanlık bir başarı farkı oluşmuştur. Birey başına 3.07 puanlık bir fark oluşması yapım eki öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Bu etkinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonucu da deney ve kontrol grupları sontest puanları arasındaki farklılaşmanın düşük düzeyde olsa da anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($T_{(24)}=2.114$, $p .045<.05$). Çalışma grubu olarak belirlenen bu iki grup arasında oluşan anlamlı başarı farkının ne kadarının deneysel işlemden kaynaklandığını belirlemek için hesaplanan eta-kare değeri deneysel işlemin başarı üzerindeki etki büyüklüğünün % 15.7'sini açıkladığı anlaşılmıştır. Araştırmada deneysel işlemin etki büyüklüğünün hesaplanmasında eta-kare değerinin yanı sıra Cohen's d, Hedges' g ve r ölçümlerinden de yararlanılmıştır. Elde edilen değerler sırasıyla d : 0.82, g : 0.80 ve r : 0.38 şeklindedir. Bu sonuçlara göre deneysel işlemin okuduğunu anlama becerisi sontest ortalama puanları üzerinde sırasıyla çok büyük, büyük ve orta derecede bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların öntest ve sontest puanları kendi grupları içinde incelendiğinde her iki grubun ortalama puanlarında bir gelişim olduğu

görülmektedir (deney=7.07, kontrol=3.16). Farklı gruplarda yer alan öğrenenlerin gösterdikleri gelişimin gruplara göre ne kadar farklılık gösterdiği ve varsa bu farklılığının ne ölçüde uygulanan deneysel işlemde kaynaklandığını ortaya çıkarmak için “Yapım eki öğretimini alan *deney grubu* ile böyle bir eğitimden geçmeyen *kontrol grubu* arasında *okuduğunu anlama becerisinin* gelişimi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusu temel alınarak grupların gelişim puanları üzerinde ilişkisiz örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenenlerin Okuduğunu Anlama Becerisi Bakımından Kaydettikleri Gelişime İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin T Testi Analiz Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	\bar{X}_f	t	p*	n ²
Deney	13	7.07	1.977	24	3.91	5.831	.000	.586
Kontrol	13	3.16	1.405					

* p<0.05

Tablodaki veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrenenlerin öntest ile sontest arasında gösterdikleri ortalama gelişim puanı 7.07, kontrol grubundakilerin ise 3.16 şeklindedir. Yapım eki öğretimini alan grup ile bu eğitimi almayan grup arasında 3.91 ortalama puanlık bir başarı farkı oluşmuştur. Bu veriler deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun da okuduğunu anlama becerisi bakımından ilerleme kaydettiğini ortaya koymaktadır. Kontrol grubunun da okuduğunu anlama becerisi başarı testinde hatırı sayılır derecede ilerleme kaydetmesi bu gruptaki öğrenenlerin gerek aldıkları dersler gerek bireysel çabalarıyla bu becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Fakat deney ve kontrol gruplarının gelişim puanları arasında 3.91 puanlık bir farkın bulunması öntest sırasında birbirine oldukça yakın olan ortalama başarı puanlarının sontestte başka bir değişkenin etkisiyle değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma kapsamındaki diğer sonuçlarda da dikkate alındığında gelişim puanlarında farklılığa yol açan bu değişkenin yapım eklerinin öğretimi olduğu söylenebilir. Gruplar arasındaki gelişim ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek için başarı puanları ilişkisiz örneklem için t testi kullanılarak analiz edilmiş ve iki grubunun ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($T_{(24)}=5.831$, $p .00<.05$). Deney grubunun kontrol grubuna göre gösterdiği 3.91 ortalama puanlık fark üzerinde yapım eki öğretiminin etkisinin hesaplanmasında eta-kare değeri kullanılmış ve bu değişimin % 58.6’sının deneysel işlemde kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan diğer yöntemlerin sonuçlarına göre *d*: 2.28, *g*: 2.21 ve *r*: 0.75 olarak belirlenmiştir. Bu değerler yapım eki öğretiminin gelişim puanları üzerinde oldukça büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. 2.29 puandan sorumlu.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların tamamının okuduğunu anlama becerisi bakımından gelişim göstermesi bu gelişimin katılımcıların yer aldığı gruba göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi gerekli kılmıştır. Sözü edilen bu hususu ortaya çıkarabilmek içinse tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrenenlerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişim Farklılığına İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p*	n ²
Gruplar Arası						
Grup (Deney/Kontrol)	16.173	1	16.173	.673	.420	.027
Hata	577.154	24	24.048			

* p<0.05

Tablo 11'in devamı

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p*	n ²
Gruplar İçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	340.173	1	340.173	231.229	.000	.906
Grup Ölçüm	50.019	1	50.019	34.000	.000	.586
Hata	35.308	24	1.471			

* p<0.05

Tablodaki değerler incelendiğinde, farklı gruplarda (deney-kontrol) bulunma ile farklı zamanlarda (uygulama öncesi-sonrası) ölçümü gösteren faktörlerin çalışma grubunun okuduğunu anlama becerisi testi başarı puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(1; 24)}=34.00$, $p .00<.05$). Bu bulgu, yapım eki öğretimi alan deney grubundaki öğrenenlerin gelişim puanlarındaki deneysel işlem öncesine göre gözlenen değişimin, kontrol grubundaki öğrenenlerinkinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Yani deney ve kontrol grubundaki katılımcıların gelişim puanları denemelere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, uygulanan deneysel işlemin bir neticesi olarak gelişim puanları değişmektedir. Buradan yola çıkarak deneklerin gelişim puanlarında gözlemlenen farklılıkların yapım eklerinin öğretiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda yapım eki öğretiminin yabancı dil öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde bir rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Dilin yapısal yönünün önemli bir unsuru olan yapım eklerinin yabancı dil öğrenenlere öğretilmesinin çeşitli değişkenler üzerindeki sonuçlarının araştırıldığı bu çalışmada deney grubunda yer alan katılımcıların ana dillerinin köken bakımından ait olduğu dil ailesinin okuduğunu anlama becerisi özelinde elde edilen başarıda etkisi olup olmadığını tespit etmek için deney grubunun sontest puanları "*Dil ailesi değişkeni deney grubunun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili midir?*" araştırma sorusu doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 12. Deney Grubunun Dil Ailesi Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi Sontest Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Dil Ailesi	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	p*
Hint-Avrupa	3	21.33	1.155	Gruplar Arası	96.526	4	24.131	.017
Hami-Sami	3	25.00	2.646					
Bantu	3	20.00	2.646	Gruplar İçi	33.167	8	4.146	
Çin-Tibet	2	18.50	.707					
Ural-Altay	2	26.00	1.414	Toplam	129.692	12		
Toplam	13	22.15	3.288					

* p<0.05

Uygulama grubundaki öğrenenlerin sontest puanları katılımcıların ana dillerinin ait olduğu dil ailesi bakımından ele alındığında dil ailelerine göre öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması Çin-Tibet için 18.5, Bantu için 20, Hint-Avrupa için 21.33, Hami-Sami için 25, Ural-Altay içinse 26 olarak belirlenmiştir. Grubun genel aritmetik ortalaması ise 22.15 şeklindedir. Bu değerler farklı dil ailesindeki öğrenenlerin okuduğunu anlama başarı testinden farklı derecelerde sonuçlar elde ettiğini göstermektedir. Buna göre en düşük başarıyı elde edenler Çin-Tibet dil ailesindeki katılımcılar olurken en yüksek başarıyı Ural-Altay dil ailesindeki öğrenenler yakalamıştır. Ayrıca Çin-Tibet, Bantu ve Hint-Avrupa dil ailesinden gelen öğrenenler grup ortalamasının altında, Hami-Sami ve Ural-Altay dil ailesindeki öğrenenler ise grup ortalamasının üstünde bir başarı puanına ulaşmışlardır. Deney grubundaki

öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi testi sontest puanlarında ortaya çıkan bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA analizine başvurulmuştur. Analiz sonucuna göre; dil ailesi değişkeninin sontest puanlarında oluşan farklılıkların ortaya çıkmasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu anlaşılmıştır (p .017<.05). Bu bulgu öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi gelişiminin ana dillerin akrabalık ilişkilerinden etkilendiğini göstermektedir. Farklı dil ailesinde bulunmanın okuduğunu anlama becerisi başarısını etkilediğinin anlaşılması üzerine bu farklılaşmanın hangi dil aileleri arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi de işe koşulmuştur. Yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 13. Deney Grubunun Dil Ailesi Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin Tukey Testi Analiz Sonuçları

	Dil Ailesi	Ortalamalar Farkı	p*
Hint-Avrupa	Hami-Sami	-3.667	.268
	Bantu	1.333	.923
	Çin-Tibet	2.833	.576
	Ural-Altay	-4.667	.180
Hami-Sami	Hint-Avrupa	3.667	.268
	Bantu	5.000	.092
	Çin-Tibet	6.500*	.047
	Ural-Altay	-1.000	.980
Bantu	Hint-Avrupa	-1.333	.923
	Hami-Sami	-5.000	.092
	Çin-Tibet	1.500	.921
	Ural-Altay	-6.000	.068
Çin-Tibet	Hint-Avrupa	-2.833	.576
	Hami-Sami	-6.500*	.047
	Bantu	-1.500	.921
	Ural-Altay	-7.500*	.037
Ural-Altay	Hint-Avrupa	4.667	.180
	Hami-Sami	1.000	.980
	Bantu	6.000	.068
	Çin-Tibet	7.500*	.037

* p<0.05

Tablodaki veriler ele alındığında dil ailesi değişkenine göre farklılaşan sontest puanlarının Hami-Sami ile Çin-Tibet ve Ural-Altay ile Çin-Tibet dil aileleri arasında anlamlı şekilde değişim gösterdiği görülmektedir. Buna göre Hami-Sami dil ailesinden gelen öğrenenler Çin-Tibet dil ailesindeki öğrenenlere göre daha yüksek başarı elde etmişlerdir. Yine bu sonuçla aynı doğrultuda Ural-Altay dil ailesindeki öğrenenler Çin-Tibet dil ailesinden gelen öğrenenlerden daha başarılı sonuç elde ettikleri belirlenmiştir. Diğer dil ailelerinden gelen öğrencilerin puanları arasında da farklılıklar olmasına rağmen bu veriler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak katılımcıların ana dillerinin kökeni ve ana dillerinin akrabalık ilişkileri yabancı dil öğrenimi sırasında öğrenenlerin hedef dildeki okuma anlama becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Dilin işleyiş sisteminin ve yapısal özelliklerinin önemli bir parçası olan yapım eklerinin öğretiminin çeşitli değişkenler üzerindeki sonuçlarının araştırıldığı bu çalışmada deney grubunda yer alan katılımcıların ana dillerinin sahip olduğu yapısal özelliklerin okuduğunu anlama becerisi özelinde elde edilen başarıda etkisi olup olmadığını tespit etmek için deney grubunun sontest puanları "Dillerin sahip olduğu yapısal özellikler deney grubunun okuduğunu anlama becerisi başarı testi sontest puanları üzerinde etkili

midir?" araştırma sorusu doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 14. Dillerin Sahip Olduğu Yapısal Özelliklerin Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi Sontest Puanları Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Yapısına Göre Diller	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	p*
Tek Heceli	3	18.67	.577	Gruplar Arası	87.45	2	43.71	.004
Çekimli	5	21.20	2.280					
Eklemler	5	25.20	2.280	Gruplar İçi	42.27	10	4.23	
Toplam	13	22.15	3.288	Toplam	129.69	12		

* p<0.05

Uygulama grubundaki öğrenenlerin sontest puanları katılımcıların ana dillerinin yapısal özellikleri bakımından ele alındığında, tek heceli dilleri konuşan öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.67; çekimli dilleri konuşanların 21.2; eklemeli dilleri konuşanların 25.2 ve grup ortalamasının 22.15 puan şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerler yapısal olarak farklı dilleri konuşan öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi başarı testinden farklı derecelerde puanlar aldıklarını göstermektedir. Buna göre en düşük başarıyı tek heceli dilleri konuşanlar elde ederken en yüksek başarıyı eklemeli dilleri konuşanlar yakalamıştır. Ayrıca tek heceli ve çekimli dilleri konuşanlar deney grubunun okuduğunu anlama becerisi testinden elde ettiği grup ortalaması puanlarının altında, eklemeli dilleri konuşanlar ise grup puan ortalamasının üzerinde bir başarıya ulaşmışlardır. Deney grubundaki öğrenenlerin okuduğunu anlama testi sontest puanlarında ortaya çıkan bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA analizine başvurulmuştur. Analiz sonucuna göre; öğrenenlerin ana dillerinin yapısal özellikleri sontest puanlarında oluşan farklılıkların ortaya çıkmasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu anlaşılmıştır (p .004<.05). Bu bulgu öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi gelişiminin ana dillerin biçimsel özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Bu durumda morfoloji eğilimli bir dil olan Türkçenin öğreniminde öğrencilerin ana dillerinin biçimsel özelliklerinin onların okuduğunu anlama becerilerini etkilediği söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç dillerin yapısal özelliklerinin yabancı dil öğretimi sürecinde dikkate alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Farklı dil yapısında bir zihinsel işleyişe sahip olmanın okuduğunu anlama becerisi başarısını etkilediğinin anlaşılması üzerine bu farklılaşmanın hangi yapıdaki diller arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi de işe koşulmuştur. Yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 15. Dillerin Sahip Olduğu Yapısal Özelliklerin Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Testi Sontest Puanları Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Analiz Sonuçları

Yapısına Göre Diller	Yapısına Göre Diller	Ortalamalar Farkı	p*
Tek Heceli	Çekimli	-2.533	.257
	Eklemler	-6.533*	.004
Çekimli	Tek Heceli	2.533	.257
	Eklemler	-4.000*	.029
Eklemler	Tek Heceli	6.533*	.004
	Çekimli	4.000*	.029

* p<0.05

Tablodaki veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrenenlerin ana dillerinin sahip olduğu yapısal özelliklere göre farklılaşan söntest puanlarının eklemeli dil yapısındaki dillerin konuşurları ile tek heceli ve çekimli yapıdaki dillerin konuşurları arasında anlamlı şekilde değişim gösterdiği görülmektedir. Buna göre eklemeli dilleri konuşan öğrenenlerin tek heceli ve çekimli dilleri konuşanlara göre daha yüksek başarı elde ettikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşuru oldukları ana dillerinin yapısal özelliklerinin onların hedef dildeki okuduğunu anlama becerisi gelişimleri ve başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yapım eki öğretiminin çalışma kapsamında üçüncü bağımsız değişken olarak belirlen okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinden elde edilen verilerin analizi neticesinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Deney grubundaki öğrenenlerin öntestten elde ettikleri başarı puanları ile söntestten aldıkları puanlar arasında söntest lehine 7.07 puanlık bir fark oluşmuştur. Yani deney grubundaki katılımcıların okuduğunu anlama becerisi uygulama boyunca geçen sürede birey başına ortalama 7.07 puanlık gelişim göstermiştir. İki test uygulamasından elde edilen puanlar arasında ortaya çıkan bu farkın, gerçekleştirilen t testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(12)}=12.904$, $p .00<.05$). Başka bir ifadeyle, deney grubundaki katılımcıların okuduğunu anlama becerisi başarı testinden yapım eklerini öğrenmeden önce elde ettikleri başarı ile yapım eklerini öğrendikten sonra elde ettikleri başarı arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden yola çıkarak deneysel işlem olarak uygulanan yapım eki öğretiminin deney grubunda yer alan öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu sonuç değerlendirilirken okuma-anlama becerisi üzerinde etkili olan tek unsurun uygulanan deneysel işlem olmadığı, katılımcıların dil öğrenim süreci B2 düzeyinden C1 seviyesine doğru devam ettiği için hedef dilde ilerleme doğal olarak ilerleme kaydettikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Kontrol grubundaki öğrenenlerin öntestten aldıkları ortalama başarı puanları ile söntestten aldıkları başarı puanları arasında söntest lehine 3.16 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Öntest ile söntest puanları arasındaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($t_{(12)}=8.093$, $p .00<.05$). Bu sonuçlar kontrol grubundaki öğrenenlerin okuduğunu anlama becerilerinin de deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği süre zarfında ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında her doğal dil öğrenim sürecinde olduğu gibi bu çalışmada yer alan katılımcıların da dil düzeylerinin ilerlemesinin ve hedef dille ilgili bilgi ve becerilerinin artmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Hem yapım eklerini öğrenen deney grubunun hem de bu eğitimi almayan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi testinden elde ettikleri başarı puanlarında ilerleme göstermesi, hem deney ve kontrol gruplarından hangisinin daha başarılı olduğunun ortaya çıkarılmasını hem de okuduğunu anlama becerisinde gözlemlenen gelişimin ne kadarının deneysel uygulamadan kaynaklandığının belirlenmesini gerekli kılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların okuduğunu anlama becerisi başarı testi öntest puanlarına göre düzeltilmiş söntest puanları arasında deney grubu lehine 3.89 puanlık bir fark olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonucu da gruplar arasında oluşan 3.89 puanlık başarı farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ($F_{(1,23)}=31.711$, $p .00>.05$), uygulanan deneysel işlemin okuduğunu anlama

becerisi başarı puanlarının artmasında etkili olduğunu göstermiştir. Yapılan analiz sonuçları derinlemesine incelendiğinde iki grup arasında oluşan 3.89 puanlık başarı farkının % 58'inin deneysel uygulama sonucu ortaya çıktığı, yani yapım eki öğretiminin bu farkın 2.26 puanlık kısmından sorumlu olduğu anlaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin deneysel uygulama öncesinde öntestten elde ettikleri başarı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu bilindiğinden, katılımcıların yalnızca sontest puanları dikkate alınarak gerçekleştirilen t testi sonucu da deney grubundaki öğrenenlerin kontrol grubundaki öğrenenlere göre daha başarılı olduğunu teyit etmektedir ($T_{(24)}=2.114$, $p .045<.05$). Yapım eki öğretiminin bu başarı üzerindeki etkisinin büyüklüğünü istatistiksel olarak belirlemek için yapılan etki büyüklüğü ölçümlerine göre deneysel işlemin sontest puanları üzerinde ($d: 0.82$, $g: 0.8$ ve $r: 0.38$) büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenenlerin öntest ile sontest uygulaması arasında geçen sürede okuduğunu anlama becerisi bakımından gösterdikleri gelişim puanları üzerinde gerçekleştirilen analizler neticesinde iki grup arasında ortalama 3.91 puanlık başarı farkı olduğu ve bu başarı farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($T_{(24)}=5.831$, $p .00<.05$). Grupların okuduğunu anlama becerisinde 3.91 puana tekabül eden farklılıkta bir gelişim kaydetmesi üzerinde deneysel uygulamanın % 58.6 oranında etkili olduğu ve bu gelişim farkının 2.29 puanlık kısmından yapım eki öğretiminin sorumlu olduğu belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen analizler neticesinde elde edilen sonuçlar yapım eki öğretiminin okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu ve deney grubundaki öğrenenlerin bu sayede kontrol grubundaki öğrenenlere göre okuduğunu anlama becerisi testinden daha yüksek başarı elde ettiklerini ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğrenenlerin elde ettikleri bu başarıda ana dillerinin bulunduğu dil ailesinin bir etkisi veya yardımı olup olmadığını belirlemek için deney grubunun sontest puanları tek yönlü ANOVA analizi ile incelenmiş ve dil ailesinin deney grubundaki öğrenenlerin başarıları üzerinde bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır ($p .017<.05$). Deney grubundaki öğrenenler arasında oluşan dil ailesi kaynaklı başarı puanı farklarının hangi dil aileleri arasında ortaya çıktığını tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Tukey testine başvurulmuş ve ulaşılan sonuçlar Hami-Sami ve Ural-Altay dil ailesinden gelen öğrenenlerin Çin-Tibet dil ailesinden gelen öğrenenlerden okuduğunu anlama becerisi bakımından daha yüksek başarı elde ettiklerini göstermiştir.

Deney grubundaki öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi bakımından daha üstün başarı göstermesinde ana dillerinin yapısal özelliklerinin ve işleyiş sisteminin herhangi bir etkisi veya yardımının olup olmadığını tespit etmek için deney grubunun sontest puanları tek yönlü ANOVA analizi ile incelenmiş ve öğrenenlerin konuşuru oldukları ana dillerinin yapısal özelliklerinin uygulama grubunun elde ettiği başarı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu anlaşılmıştır ($p .004<.05$). Deney grubundaki katılımcıların puanları arasında oluşan ana dillerinin yapısal özellikleri kaynaklı puan farklarının hangi yapıdaki diller arasında ortaya çıktığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testlerinden Tukey testi analiz sonuçlarına göre özellikle eklemeli dil konuşurlarının okuduğunu anlama becerisi bakımından tek heceli ve çekimli dil konuşurlarına göre daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Yukarıda ifade edilen sonuçlardan hareketle okuduğunu anlama becerisi bakımından genel bir değerlendirme yapıldığında hem yapım eki eğitimini gören deney grubundaki öğrenenlerin hem de bu eğitimi görmeyen kontrol grubundaki öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi bakımından gelişim kaydettikleri görülmüştür. Dil öğrenim süreçleri devam eden, her yeni gün ve derste gerek yeni kelime ve dil bilgisel yapılar öğrenen gerekse daha fazla okuma metni aracılığıyla anlaşılabilir girdi ile muhatap olan bireylerin

okuduğunu anlama becerilerinin ilerleyip gelişmesi olağan ve beklenen bir sonuçtur. Ancak uygulama başlangıcında birbirine denek olan deney ve kontrol grupları arasında deneysel öğretim sonrası oluşan gelişim ve başarı farkının ortaya çıkmasındaki etkenin yapım eki eğitimi olduğu belirlenmiştir.

Türk alan yazınında Türkçedeki yapım eklerinin öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışma bugüne kadar gerçekleştirilmediğinden bu araştırmada elde edilen sonuçlar Türkçe açısından benzer çalışmalarla karşılaştırılamamıştır. Ancak dünya literatüründe özellikle İngilizce üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak yapım eki okuduğunu anlama ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda bağımsız değişken olarak belirlenen yapım eklerini türetimsel ek bilgisi, morfoloji bilgisi, morfolojik analiz ve morfolojik farkındalık gibi konularla ilişkilendirilerek sözü edilen kavramların eğitimi/öğretimi yoluyla okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişim ve gelişimler irdelenmiştir. Bahsedilen araştırmaların bir kısmı ana dili eğitimi (İngilizce) bir kısmı yabancı dil öğretimi (İngilizce) bir kısmı da iki dilli öğrencilerin dil eğitimi (Çince-İngilizce, İspanyolca-İngilizce) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Dünya literatüründeki ilgili çalışmaların sonuçları ile (Carlisle, 2000; Curinga, 2014; Deacon ve Kirby, 2004; Diaz, 2010; Fergusson, 2006; Gomez, 2009; Good, 2011; Katz, 2004; Kirby vd. 2012; Kirk ve Gillion, 2009; Loudermill, 2014; Nagy vd. 2006; Pacheco, 2005; Smith, 1998) bu araştırmada elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında ulaşılan bulguların aynı doğrultuda olduğu, yani sözcük yapım bilgisinin doğrudan veya dolaylı olarak okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Daha yerinde bir mukayese bakımından benzer çalışmaların sonuçlarına yabancı dil öğretimi kapsamında gerçekleştirilen araştırmalarla sınırlandırılarak değinmek gerekirse Pacheco (2005) eylem araştırması şeklinde desenlediği çalışmada İngilizce ek bilgisini bir strateji olarak kullanmayı başarabilen öğrenenlerin bir metin okurken bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmede daha özgüvenli ve başarılı olduklarını, bu sayede de okuduklarını daha iyi anladıklarını belirlemiş, bu nedenle eklerin yabancı dil öğrenenlerde bu şekilde bir farkındalık oluşturacak şekilde öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Diaz (2010) ana dili İspanyolca olan Dominikli öğrencilerle yürüttüğü İngilizceye German, Latin ve Yunan dillerinden geçen kök, ek ve kelimeleri kapsayan araştırma sonucunda morfoloji eğitimi alan grubun kontrol grubuna göre istatistiksel olarak okuduğunu anlama bakımından daha başarılı olduğunu tespit etmiş ve morfoloji eğitiminin bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerle ana dili olarak konuşanlar arasındaki aralığı kapatmak için kullanılabilir faydalı ve etkili bir yöntem olduğunu savunmuştur.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin aldıkları ek bilgisi öğretimi ve morfolojik farkındalık eğitimi neticesinde kazandıkları bilgi ve becerilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde öğrenenlere yarar sağladığına yönelik ulaşılan sonuçlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerle gerçekleştirilen bu araştırma da elde edilmiştir. Başka bir anlatımla, ek bilgisi ve sözcük yapım bilgisinin okuduğunu anlama becerisinin daha etkili gelişmesinde bir rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat başarı puanına bağlı elde edilen veriler bu rolün daha çok dolaylı olduğunu göstermektedir. Daha net bir şekilde açıklamak gerekirse deney grubundaki öğrenenlerin okuduğunu anlama becerilerinde görülen gelişim üstünlüğü yapılan öğretim sayesinde öğrenenlerin kelime hazinelerinin daha fazla genişlemesinin ve kazandıkları bilinmeyen kelimelerin anlamını ek-kök ilişkisinden yola çıkarak tahmin edebilme becerisinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Zaten okuma becerisini geliştirmek için yapılması düşünülen uygulamaların başında yapım eki öğretiminin gelmeyeceği ortadadır. Ancak kelime hazinesi geliştirme çalışmalarıyla ilişkilendirilmiş bir sözcük yapım bilgisi eğitiminin dolaylı olarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine katkısının olacağı da açıktır.

Türkçede yapım ekleri kelime türetme ve buna bağlı olarak dilin kavram alanını genişletme noktasında bir işlevi yerine getirmekte ve bu doğrultuda anlama sürecinde bir rol üstlenmektedir. Nitekim okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrenenlerin kelime türetme becerisine bağlı alıcı kelime hazinesinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Özellikle okuma sürecinde anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlandırılmasında yapım eklerinin kullanılmasının, anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olacağı öngörülmektedir (Onan, 2014, s. 360). Nitekim araştırmamız kapsamında da yapım eki öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözcük yapım bilgisi eğitiminden kaynaklanan kelime hazinesi genişlemesinin bir sonucu olarak ve özellikle yapım eki bilgisini kullanıp bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme stratejisine başvurarak öğrenenlerin okuduklarını daha iyi anladıkları anlaşılmıştır. Bu itibarla yapım eki bilgisinin, Türkçe öğrenenlerin okuduğu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili ve yardımcı bir araç olarak kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Sözcüğün anlamında doğrudan etkili olan yapım ekleri ve kelimenin söz dizimsel anlamı üzerinde etkisi bulunan çekim ekleri birlikte düşünüldüğünde bu ekler Türkçedeki sözcüklerin anlamı üzerinde belirleyici işleve sahiptirler. Anlam ve anlama kavramlarının birbiriyle olan bütünleşik ilişkisi sözcüklerin zihinsel anlamlandırma sürecini başka bir deyişle bireylerin anlama becerilerini ve gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle eklerin özellikle de yapım eklerinin anlam üzerinde sahip olduğu belirleyici etkinin dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde mutlaka dikkate alınarak yabancı dil öğrenenlerin bu özellikleri bilmesi sağlanmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve okudukları metinleri daha iyi anlamalarını sağlamak için öğrenenler bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmede kullanabilecekleri çeşitli stratejilerin varlığından haberdar edilmeli ve bu konuda eğitilmelidir. Bu stratejilerden birisi olarak da ek-kök ilişkisine dayalı bir strateji olan morfolojik analiz becerisi öğrenenlere kazandırılmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil gelişim seviyeleri düşünülerek yapım eki öğretiminin temel düzeylerden daha çok ileri seviyelerde yapılmasının veya yoğunlaştırılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Ancak sözcük yapım bilgisi farkındalığının basit kelimeler üzerinden temel seviyeden itibaren oluşturulmaya başlanması da yararlı olacaktır. Çünkü Türkçenin türemiş kelimeler arasında kaybolmayan anlam bağı özelliği ve bu konuda kazandırılan farkındalık öğrenenlerin anlama becerilerinde daha başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinde öğrenenlerde Türkçedeki kelimeler arasında bulunan yapısal ve anlamsal ilişki bağlamında bir farkındalık oluşturulmalıdır.

Türk alan yazını incelendiğinde bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde yapım eki öğretiminin etkisinin incelendiği ilk çalışma olma özelliği taşımakta ve bu durum bir eksiklik olarak önümüzde durmaktadır. Bu yetersizliğin giderilmesi için yapım ekleri konusunda daha çok bilimsel çalışmanın yapılması sağlanmalıdır. Yapım eki öğretiminin, sözcük yapım bilgisinin ve morfolojik farkındalık eğitiminin temel dil becerileri üzerindeki etkisinin inceleneceği nicel ve nitel araştırmaların sayısı çoğaltılmalı ve elde edilen sonuçlar benzerleriyle karşılaştırılarak öğretici, araştırmacı ve ilgili mercilerin dikkatine sunulmalıdır.

Kaynakça

- Anderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Banguoğlu, T. (1995). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Bilgegil, K. (2009). *Türkçe Dilbilgisi*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Bilim Çocuk. (2013). Geçmişten günümüze otomobiller. *Bilim Çocuk Şubat 2013*, 28-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*(12), 169-190.
- Curinga, R. (2014). *The effect of morphological awareness on reading comprehension: A study with adolescent Spanish-English emergent bilinguals. (Doctoral dissertation)*. New York: The City University of New York.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just 'more phonological'? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*(25), 223-238.
- Diaz, I. (2010). *The effect of morphological instruction in improving the spelling, vocabulary, and reading comprehension of high school English language learners (ELLs). (Doctoral dissertation)*. California: TUI University.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine. *Bilig*(65), 135-150.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak BYT.
- Fergusson, L. (2006). *The effects of explicit teaching of morphemic analysis on vocabulary learning and comprehension and its transfer effects to novel words. (Master thesis)*. Wichita State University.
- Gomez, G. E. (2009). *The role of morphological awareness in bilingual children's first and second language vocabulary and reading. (Doctoral dissertation)*. Toronto: University of Toronto.
- Good, J. E. (2011). *The effects of morphological awareness training on reading, spelling, and vocabulary skills. (Doctoral dissertation)*. Arkansas: University of Central Arkansas.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Guarino, R., & Perkins, K. (1986). Awareness of Form Class as a Factor in ESL Reading Comprehension. *Language Learning*(36), 77-82.
- Gülensoy, T. (2010). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (2005). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz, L. A. (2004). *An investigation of the relationship of morphological awareness to reading comprehension in fourth and sixth graders. (Doctoral dissertation)*. Michigan: University of Michigan.

- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*(73), 135-149.
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Wooley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25(2), 389-410 doi: 10-1007/s 11145-010-9276-5.
- Kirk, C., & Gillion, G. T. (2009). Integrated Morphological Awareness Intervention as a Tool for Improving Literacy. *Language, Speech & Hearing Services In Schools*, 25(2), 341-351 doi: 10.1044/0161 -1461 (2008/08-0009).
- Korkmaz, Z. (2009b). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Loudermill, C. S. (2014). *An investigation of the relationship between reading comprehension and morphological awareness skills. (Doctoral dissertation)*. Arkansas: University of Central Arkansas.
- Nagy, W., Berninger, V., & Abbott, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students. *Journal of Educational Psychology*(98), 134-147.
- Onan, B. (2014c). *Anlama sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pacheco, E. C. (2005). *Affixes as a strategy for vocabulary acquisition in a first year ESL college reading course. (Doctoral dissertation)*. University of Puerto Rico.
- Pala, İ. (2009). Turnayı Gözünden Vurmak. İ. Pala içinde, İki Dirhem Bir Çekirdek (s. 197-200). İstanbul: Kapı Yayınları.
- Seyfettin, Ö. (2015). Rüşvet. Ö. Seyfettin içinde, Bütün Hikayeleri (s. 851-853). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Smith, M. L. (1998). *Sense and sensitivity: an investigation into fifth grade children's knowledge of English derivational morphology and its relationship to vocabulary and reading ability. (Doctoral dissertation)*. Harvard: Harvard University.
- Tong, X., Deacon, S. H., Cain, K., Kirby, J. R., Parrila, R., & Ahn. (2011). Morphological Awareness: A key to understanding poor reading comprehension in English. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 523-534 doi: 10.1037/a0023495.