



Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Morfolojik Farkındalık Becerilerinin Karşılaştırılması

A Comparison of the Morphological Awareness Skills of Students with and without Specific Learning Disabilities

Halime Miray SÜMER DODUR¹

¹Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
miraysumer@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1470-8195

Geliş Tarihi: 16 Temmuz 2021

Kabul Tarihi: 13 Eylül 2021

ÖZ

Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınırlı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip oldukları bilinmektedir. Bu gruba ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında bu bireylerin okuma becerilerine etki eden dil becerilerinin ayrıntılı olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmalar dil becerilerinin içerisinde yer alan morfolojik farkındalığın okuryazarlık ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu araştırma, özgöl öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin morfolojik farkındalık (yapım eki, çekim eki) performanslarının karşılaştırılmal olarak incelenmesini amaçlayan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Öğrencilerin morfolojik farkındalık becerilerini değerlendirmek amacıyla sözcük türetme düzeyinde yapım eki ve çekim eki becerilerini değerlendirme aracı kullanılmıştır. Araştırmaya dördüncü (n=25) ve altıncı (n=25) sınıfa devam eden özgöl öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler ve sınıf düzeyine göre eşleştirilmiş dördüncü (n=25) ve altıncı (n=25) sınıfa devam eden normal gelişim gösteren öğrenciler dâhil edilmiştir. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen veriler iki yönlü MANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, her ne kadar özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük okuma becerileri açısından normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer performans gösterebilirler de öğrencilerin morfolojik farkındalık performanslarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Dikkat çekici diğer bulgu ise gruplar arası ortaya çıkan performans farklarının öğrencilerin eğitim düzeyleri artsa bile belirgin bir şekilde süregelmesidir. Araştırmanın bulguları zengin morfolojiye sahip şeffaf bir dile ilişkin veri sağlayarak özgöl öğrenme güçlüğü alanındaki araştırmaları genişletmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çekim eki, morfolojik farkındalık, özgöl öğrenme güçlüğü, yapım eki



ABSTRACT

It is known that students with specific learning disabilities have limited reading and reading comprehension skills. Considering the studies on this group, it is thought that the language skills that affect the reading skills of these individuals should be discussed in detail. Studies show that morphological awareness, which is included in language skills, is related to literacy. For this reason, this research is a descriptive study in the screening model that aims to comparatively examine the morphological awareness (constructive suffix, inflectional suffix) performances of students with and without specific learning disabilities. In order to evaluate the morphological awareness skills of the students, the tool to evaluate the derivational and inflectional skills at the level of word production was used. Fourth (n=25) and sixth (n=25) grade students with specific learning disabilities and students with normal development in the fourth (n=25) and sixth grades (n=25), whose primary school teachers stated to have normal reading success, were included in the study. The data obtained from the evaluations were analyzed using two-way Manova. When the findings obtained from the analyzes are considered in general, although students with specific learning disabilities have shown similar performance with their peers with normal development in terms of word reading skills. However, it was observed that the morphological awareness performances of the students with specific learning disabilities were lower than the students with normal development. Another remarkable finding is that the performance differences between the groups still remain significant even as the education level of the students increases. The findings of the study expand research in the field of specific learning disabilities by providing data on a transparent language with rich morphology.

Keywords: Derivational, inflectional, morphological awareness, specific learning disability.

GİRİŞ

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler herhangi bir yetersizliği olmamasına rağmen, okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerilerde sınırlı performans sergileyen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Altındağ Kumaş, Dada ve Yıkılmış, 2019; Mash ve Wolfe, 2002). Okuma güçlüğü, *özümlü* öğrenme güçlükleri altında yer alan bir terimdir. Okuma güçlükleri, sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı veya okuma akıcılığı, okuduğunu anlamadaki bozuklukları içermektedir (American Psychiatric Association, 2013). Amerikan Psikiyatri Derneği'nin DSM-5 'e göre, okuma güçlüğü olan çocuklar, harf-ses uyuşmasında, akıcı sözcük çözümleme güçlüğü çekmektedirler ve bu nedenle sesli okumaları yavaş ve çoğunlukla da yanlıştır. Türkiye'de okuma güçlüğü veya zayıf okuyucuların yaygınlığı tam olarak bilinmemekle birlikte, farklı öğrenme güçlükleri yüzdeleri açıklayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Erden, Kurdoğlu ve Aysev (1999) Türkiye'de okul çağındaki çocukların yüzde 10 ila 20'sinin ÖÖG grubu içerisinde bulunduğunu belirtmişlerdir. Doğan, Erşan ve Doğan (2009) tarafından ise ilkokul çocuklarının yaklaşık %37'sinin ÖÖG riski altında olduğu açıklanmaktadır.

ÖÖG olan gruba ilişkin verilen yüzdelere bakıldığında bu bireylerin okuma becerilerine etki eden dil becerilerinin ayrıntılı olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü Türkiye'de fonolojik becerilerdeki sınırlılık, ÖÖG'nin temel nedeninin açıklanmasında en çok araştırılan becerilerden biridir (Seçkin-Yılmaz ve Büyükçakmak, 2020). Eğitimciler fonem ve fonolojik farkındalık kavramlarıyla, morphem ve morfolojik farkındalık kavramlarına göre daha çok karşılaşmaktadırlar. Bu durumun nedeni, fonolojik farkındalığın genellikle okuma becerisinin kazanılmasında önemli bileşenlerden biri olarak görülmesi ve morfolojinin rolünün ise daha az önemsinmesi olarak düşünülebilir. Fonolojik sınırlılığın ÖÖG ile ilişkisi konusunda birçok araştırma olmasına rağmen, fonolojinin okuma başarısı üzerinde tek beceri olmadığı artık bilinen bir gerçektir (Blomert, Mitterer ve Paffen, 2004; Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Ramus vd. 2003). Uluslararası alanyazına bakıldığında fonolojiye ek olarak morfolojinin okuma başarısı üzerindeki etkisine dair araştırmalar da olduğu görülmektedir (Carlisle, 2003; Deacon, Parilla ve Kirby, 2008; Kirby vd., 2012; Kuo ve Anderson, 2006; Müller ve Brady, 2001; Rothou ve Padeliadu, 2011; Rothou ve Padeliadu, 2015). Başarılı bir okuduğunu anlama performansı için sözcükleri çözümleme ile birlikte çözümledikleri sözcükleri yapısal ve anlamsal özelliklerine uygun olarak yani morfolojik olarak işlemeleri gerekmektedir. Bu durum ise morfolojinin okuduğunu anlama üzerindeki rolü ve gücünü gündeme getirmektedir. Bu nedenle de bu çalışmada ÖÖG olan öğrencilerin çekim eki ve yapım eki farkındalık becerileri normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

Türkçe ve Morfolojik Farkındalık

Morfolojik farkındalık, dilin en küçük anlamsal birimleri olan morfem bilgisi olarak tanımlanır ve yazılı veya sözel olarak sunulan sözcüklerin morfemik yapısını düşünme ve kullanma becerisidir (Carlisle, 1995, Shimron, 2006). Morfolojik farkındalığa sahip bireyden karmaşık sözcükleri kök, yapım eki, çekim eki şeklinde ayırabilmesi ve okuma sırasında sözcükler arasındaki morfolojik ilişkileri fark edebilmesi beklenmektedir. Morfolojik bilgi veya farkındalık çocuklarda okul öncesi dönemlerde gelişmeye başlar ve ilerleyen yaşlarda çocuklar bu bilgiye sahip olduklarını fark ederler (Carlisle, 2003). Örneğin, tuz-tuzluk, şeker-şekerlik, göz-gözlük gibi sözcüklerde duydukları -lik ekinin işlevinin farkına vararak bu eki içeren sözcüklerin iki anlamlı parçadan oluştuğunu kavrarlar ve daha sonra bu eki anlamlı sözcük üretiminde kullanmaya başlarlar. Türkçe sondan eklemeli bir dildir yani kök sözcüğün sonuna morfemler (ekler) eklenmektedir. Türkçede kullanılan ekler yapım eki ve çekim ekidir (Onan, 2009) ve eklerin sırası kurallıdır. Bu kural, kök sözcük + yapım eki + çekim eki olarak gösterilebilir (Onan, 2009). Yapım ekleri, eklendiği sözcüğe birden fazla anlam verme, sözcüğün anlamını değiştirme ve yeni sözcükler üretme gibi görevler üstlenirken; çekim ekleri (ad durum ekleri, eylem çekim ekleri vb.) ise eklendiği sözcüğün cümle içinde farklı dilbilgisi görevi yerine getirmesini sağlarlar.

Türkçede sözcükler birden fazla yapım eki ve çekim eki alabildiği için (Aksan, 2005, Özcan, 2013), okuma sürecinde sözcüklere eklenen eklerin görev ve işlevlerini anlamak gerekmektedir. Bu nedenle morfolojik farkındalık becerisinin, okumanın hem çözümlene hem de anlama boyutuna önemli bir etkisi olacağı düşünülmektedir. Türkçe harf-ses ilişkisi açısından saydam bir ortografik (yazı sistemi) yapıya sahip olmasına rağmen sınırsız ek alabilen karmaşık morfolojik yapısı nedeniyle, okuyucular okuma sırasında sınırlı morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerine sahiplerse ortografik olarak saydam olma avantajını etkili şekilde kullanamayabilirler. Bir başka ifadeyle, sözcükleri sesbilgisel olarak doğru çözümlüyor olsalar bile çözümledikleri sözcükleri doğru şekilde anlamlandırmak için okuyucuların belirli bir düzeyde morfolojik farkındalık becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Morfolojik Farkındalık ve Okuma Arasındaki İlişki

Alanyazında farklı dillerde yapılan araştırmaların sonuçları sesbilgisel farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve sözcük dağarcığı gibi değişkenlerin etkileri kontrol edildikten sonra morfolojik farkındalık ve okuma başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Casalis ve Luis-Alexandre, 2000; Deacon, 2011; Deacon ve Kirby, 2004; Müller ve Brady, 2001; Pittas ve Nunes, 2014; Rispens, McBride-Chang ve Reitsma, 2008; Rothou ve Padeliadu, 2014; Seymour, Aro ve Erskine, 2003). Basit okuma görüşü olarak bilinen kavramda (Simple View Reading) açıklandığı gibi (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990), morfolojik farkındalık dili anlamaya yardımcı olmakta ve okuduğunu anlamaya anlamlı bir katkıda bulunmaktadır. Morfolojik farkındalık becerisine sahip okuyucu anlamını bilmediği sözcükleri morfolojik yapılarına bakarak, sözdizimsel ve anlamsal ipuçlarını kullanarak metinle ilgili genel bilgileri tahmin edebilir (Nagy, 2007).

İlkokul ve ortaokul yıllarında öğrenim gören İngilizce konuşan çocuklar üzerinde yapılan iki çalışmada, morfolojik farkındalığın çözümlene (decoding) ve okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Jarmulowicz, Hay, Taran ve Ethington, 2008; Proctor, Silverman, Haring ve Montecillo, 2012). Basit bir hece yapısına ve fonolojik olarak şeffaf bir yazıma sahip olan Yunanca'da konu ile ilgili birçok araştırma sonucuna ulaşılmaktadır (Pittas ve Nunes, 2014; Rothou ve Padeliadu, 2014; Seymour vd., 2003). Rothou ve Padeliadu (2015) tarafından birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Yunanca konuşan çocuklar üzerinde yapılan kesitsel bir çalışmada çekimsel morfolojik farkındalığın sözcük okuma ve okuduğunu anlamaya katkısı araştırılmıştır. Çalışmada çekim eki morfolojik farkındalığı, birinci sınıfta hem anlamlı hem de anlamsız sözcük okumaya katkıda bulunduğu (varyansın %4'ü), ancak üst sınıflarda katkıda bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, çekim eki morfolojik farkındalığı üçüncü sınıfta (varyansın %3'ü) okuduğunu anlamaya katkıda bulunduğu, ancak alt sınıflarda bulunmadığı görülmüştür. Yunanca konuşan çocuklarla yapılan başka bir çalışmada ise, morfolojik farkındalığın birinci sınıflarda sözcük okumadaki varyansın %3'üne ve üçüncü sınıflarda yaklaşık %7'sine katkıda bulunmuştur (Pittas ve Nunes, 2014). Rothou ve Padeliadu (2011), şeffaf



bir dilde morfolojik farkındalık becerisinin okuma gelişiminin sonraki aşamalarında sözcük okuma becerisi üzerinde önemli bir rol oynadığını öne sürmüştür. Rothou ve Padeliadu (2019) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise iki soruya cevap aranmıştır. İlk soru, Yunanca konuşan 3. sınıf dislektik çocukların cümle bağlamında ölçülen isim-sıfat çekimleri ve fiil çekimlerinde eksiklikler gösterip göstermediğiydi. İkinci soru ise, morfolojik farkındalık, fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin, dislektik çocukları aynı yaştaki iyi okuyuculardan ayırt edip edemeyeceğiydi. Sonuçlar, dislektik 3. sınıf çocukların morfolojik farkındalık becerilerinde güçlükler yaşadığını göstermiştir. Bu araştırmanın sonucu dislektik çocuklarda şeffaf bir ortografiye ve zengin morfolojiye sahip dillerde bile morfolojik farkındalık becerilerinin zayıf olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak morfolojik farkındalığın okuduğunu anlama üzerinde önemli bir rol oynadığı ve dislektik bireylerin bu becerilerde sınırlılıkları olduğu görülmektedir.

Müller ve Brady (2001) tarafından Fince (oldukça şeffaf ortografiye sahip) konuşan 80 birinci sınıf öğrencisinin çekim eki farkındalığının okuduğunu anlamaya ve sözcük okumaya olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilere okuduğunu anlama testi, akıcılık testi, sesbilgisel farkındalık ve morfolojik bilgi testi uygulanmıştır. Çekim eki bilgisinden elde edilen performanslarının okuduğunu anlama ve çözümleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu fakat sesbilgisel farkındalık kontrol edildiğinde ise çekim eki farkındalığının okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmasına rağmen çözümleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlardan elde edilen bulgularla çekim eki farkındalığının okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu fakat çözümleme becerisini etkilemediği şeklinde bir yorum çıkarılabilir. Rispons, McBride-Chang ve Reitsma (2007), Hollandaca'yı ilk dil olarak konuşan ilkökul çağındaki çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, morfolojik farkındalığın 1. sınıf ve 6. sınıftaki çocuklarda sözcük okumaya %3 ile %4 oranında katkıda bulunduğunu bulmuştur. Kuo ve Anderson (2006) farklı dillerde yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, morfolojik farkındalığın sözcük okuma ve okuduğunu anlama becerilerine katkısının yaşla birlikte arttığını açıklamaktadır. Özetle; morfolojik farkındalığın okuma becerileri üzerindeki etkisi, İngilizce (Deacon, 2011; Deacon ve Kirby, 2004), Fransızca (Casalis ve Luis-Alexandre, 2000), Fince (Müller ve Brady, 2001) ve Hollandaca (Rispons vd., 2008) gibi çeşitli dillerde belirgindir.

Türkçe'de Batur ve Beyret (2015), ortaokul öğrencilerinin fonolojik, morfolojik, anlambilimsel ve sözdizimsel farkındalık gibi üst dilbilimsel farkındalık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişkilerine yönelik çalışma gerçekleştirmiştir. Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilere morfolojik farkındalık testinde verilen sözcüğün uygun halini cümle içinde yazmaları istenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrenci puanlarında artış olduğu görülmüştür. Kuzucu Örgü (2018) tarafından yapılan çalışmada ise ilkökul ikinci sınıf zayıf ve iyi okuyucuların, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, fonolojik bellek ve morfolojik farkındalığın sesli okuma akıcılığındaki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, zayıf okuyucularda sesli okuma becerisini yordayan en önemli beceri fonolojik farkındalık iken; iyi okuyucularda en belirleyici ölçütün morfolojik farkındalık olduğu bulunmuştur. Zayıf okuyucularda fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerileri akıcı okumaya ayrı ayrı katkı sağlarken; iyi okuyucularda ise sadece morfolojik farkındalığın önemli bir katkı sağladığı bulunmuştur.

Türkçe'de ÖÖG olan öğrencilerin morfolojik farkındalık becerileri ile ilgili ulaşılabilen çalışmalara bakıldığında yeni bir alan olduğu ve bu çalışmaların morfolojik farkındalık becerisini açıklamada yeterli olmadığı görülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin morfolojik farkındalık becerisini inceleyen araştırmaların morfolojik karmaşıklık ve ortografik derinlikler açısından farklılık gösteren Türkçe dışındaki dillerde yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkçe gibi harf-ses dönüşümü açısından tamamen saydam ortografiye sahip bir dilde okuma yapan okuyucuların, yaşadıkları problemleri benzer ortografiye sahip olmayan dillerde yapılan araştırma sonuçları ile tam olarak açıklanamayacağı düşünülmektedir. Bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda Türkçe'de morfolojik farkındalık becerisine yönelik araştırmaların yapılmasının gerekli olduğu belirtilebilir. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın amacı, ÖÖG olan ve olmayan çocukların yapım eki ve çekim eki farkındalık becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ÖÖG olan öğrencilerin morfolojik farkındalık becerilerini normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak inceleyen tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe konuşan öğrencilerle dördüncü (n=25) ve altıncı (n=25) sınıfa devam eden ÖÖG tanılı, anadili Türkçe olan öğrencilerle sınıf düzeyine göre eşleştirilmiş, sınıf öğretmenlerinin normal okuma başarısına sahip olduğunu belirttiği dördüncü (n=25) ve altıncı (n=25) sınıfa devam eden ve normal gelişim gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma grubu okullara erişimin kolay olmasından dolayı veri toplama süreci Nevşehir ilinde bulunan okullardan seçilmiştir.

Her iki gruba dâhil edilen öğrenciler hem sınıf düzeyleri hem de sözcük okuma performanslarına göre eşleştirilmiştir. Böylece morfolojik farkındalık becerileri üzerindeki performans farklarının iki gruptaki öğrencilerin sözcük çözümleme performans farklarından kaynaklanmaması kontrol altına alınmıştır. ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma performanslarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. ÖÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Okuma Performansına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler		F	p	η^2
Öğrenci Grup		1.11	.29	.01
Sınıf Düzeyi		.81	.36	.00
Öğrenci Grup*Sınıf Düzeyi		2.30	.13	.02
Öğrenci Grupları	Sınıf Düzeyleri	\bar{x}	SS	n
ÖÖG	4. sınıf	34.96	4.42	25
	6. sınıf	34.32	6.85	25
	Toplam	34.64	5.72	50
Normal Gelişim	4. sınıf	34.48	5.80	25
	6. sınıf	37.00	2.79	25
	Toplam	35.74	4.68	50
Toplam	4. sınıf	34.72	5.11	50
	6. sınıf	35.66	5.35	50
	Toplam	35.19	5.23	100

Tablo 1’e bakıldığında, öğrenci gruplarının sözcük okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F(1,96)=1.11$, $p>.05$, $\eta^2=.01$). Toplam sözcük okuma puan ortalamalarının öğrenci gruplarına göre benzer olduğu görülmektedir. Öğrencilerin arasında sözcük okuma puanlarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F(1,96)=.81$, $p>.05$, $\eta^2=.00$). Son olarak, öğrenci gruplarının sözcük okuma puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ortak etkiye sahip olmadığı ($F(1,96)=2.30$, $p>.05$, $\eta^2=.02$) yani her iki grupta yer alan öğrencilerin farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin sözcük okuma puanlarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Sözcük Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Bu çalışmada ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma performanslarının belirlenebilmesi için Güldenoğlu (2016) tarafından geliştirilmiş olan 21’i anlamlı ve 21’i anlamsız toplam 42 sözcük çiftinin olduğu

sözcük okuma işlemi uygulanmıştır. Bu işlem uygulanırken öğrencilere birisi düz yazı, diğeri ise el yazısı ile yazılmış anlamlı ve anlamsız sözcük çiftleri sunulmuştur. Öğrencilerin doğru okudukları sözcük için 1 puan, yanlış okudukları sözcük için ise 0 puan verilerek (max=42 puan) hesaplama yapılmıştır. Öğrencilerden olabildiğince hızlı bir şekilde bilgisayar ekranında gördükleri sözcükleri okumaları ve bu sözcüklere ilişkin aynı/farklı kararını vermeleri istenmiştir (Şekil 1).

<p>sandalye sandalye (Aynı)</p>	<p>yasnelda yasnelda (Aynı)</p>
<p>sandalye teleskop (Farklı)</p>	<p>yasnelda pekeltos (Farklı)</p>

Şekil 1. Sözcük Okuma Becerisi Değerlendirme İşlemlerine İlişkin Örnek Ekran Görüntüleri

Çekim eki ve Yapım eki Farkındalık Becerilerinin Değerlendirilmesi

Çekim eki ve yapım eki farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan değerlendirme aracı TÜ-BİTAK-114K643 (2017) okuma projesi kapsamında (Kargın, 2017) 3.-10. sınıfta farklı özellikteki öğrencileri gelişimsel bakış açısıyla değerlendirmek için geliştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında söz konusu değerlendirme aracının kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Bu değerlendirme aracı yardımıyla öğrencilerin yapım ve çekim eki farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere bir cümle verilmiş ve cümledeki boşluğa parantez içerisinde verilen sözcüğe uygun eki ekleyerek doldurmaları istenmiştir. Değerlendirme aracının içerisinde 9 yapım, 18 çekim ekinin (9'u durum, 9'u uyum çekim eki) kullanıldığı toplam 27 madde yer almaktadır. Bu değerlendirme aracının içerisinde yer alan cümleler öğrenciler tarafından bilinen basit sözcüklerden oluşan bir kâğıt kalem testidir. Uygulamaya başlarken öğrencilere "Cümledeki boşluğu, yanda parantez içerisinde verilen kelimeye uygun eki ekleyerek doldur" yönergesi verilmiştir. Değerlendirme aracının içerisinde 1 alıştırma cümlesi ve 9 değerlendirme cümlesi yer almaktadır. Değerlendirme aracı uygulanmadan önce her bir beceri için bir örnek yapılmış ve daha sonra öğrencinin süreci anladığından emin olduktan sonra uygulama başlatılmıştır.

Uygulama sonunda öğrencilerin yanıtları uygulamacı tarafından doğru yanıt için 1 puan, yanlış yanıt için ise 0 puan verilerek (çekim eki max=18 puan, yapım eki max=9 puan) değerlendirilmiştir. Her bir eke ilişkin toplam puan uygun bölüme kaydedilmiştir. Aşağıda çekim eki farkındalık becerisini değerlendirmeye ilişkin örnek verilmektedir.

Senin kızınçayı.....şekerli içiyor. (çay)

Benimabim..... eve kiracı arıyor (abi)

Verilerin Toplanması / Analizi

Veri toplama süreci 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda bilgisayar ortamında sözcük okuma testi ve sonraki oturumda çekim eki ve yapım eki farkındalıkları ile ilgili kâğıt kalem testi uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından her öğrenci için yaklaşık 20 dakika olacak şekilde sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Kullanılan değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin SPSS'e kodlanması sürecinde ise, tüm değerlendirme araçları araştırmacı ve alanında uzman diğeri bir kişi tarafından toplamda iki kez kodlanmıştır. Kodlamadaki uyumsuzluklar dikkate alınarak her bir değerlendirme aracı için puanlayıcılar arası güvenilirlik özel eğitim alanında çalışan bir uzman tarafından hesaplanmıştır.

Görüş birliği puanı, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünüp 100 ile çarpılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik ölçütü .80 ve üzeri kabul edildiğinden yapılan değerlendirme güvenilir olarak kabul edilmiştir. ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerin yapım eki ve çekim eki farkındalık becerilerine ilişkin elde ettikleri puanlar ise iki faktörlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada ek türü etkisini belirleyebilmek için öğrencilerin iki farklı (yapım eki-çekim eki) düzeyde elde ettikleri puanlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Öğrenci grupları (normal gelişim gösteren öğrenciler/ÖÖG olan öğrenciler) ve eğitim düzeylerinin (4. sınıf, 6. sınıf) denekler arası faktör, ek türü etkisinin (yapım ve çekim eki) ise denekler içi faktör olarak belirlendiği iki faktörlü MANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci Gruplarının Yapım-Çekim Eki Farkındalık Performanslarına İlişkin Sonuçlar

Çekim Eki (max=18)				
Öğrenci Grupları	Sınıf Düzeyleri	\bar{x}	ss	n
ÖÖG	4. sınıf	9.28	4.37	25
	6. sınıf	8.44	4.29	25
	Toplam	8.86	4.30	50
Normal Gelişim	4. sınıf	16.40	2.02	25
	6. sınıf	16.72	1.64	25
	Toplam	16.56	1.83	50
Toplam	4. sınıf	12.84	4.92	50
	6. sınıf	12.58	5.27	50
	Toplam	12.71	5.08	100
Yapım Eki (max=9)				
Öğrenci Grupları	Sınıf Düzeyleri	\bar{x}	ss	n
ÖÖG	4. sınıf	5.12	2.55	25
	6. sınıf	5.24	2.48	25
	Toplam	5.18	2.49	50
Normal gelişim	4. sınıf	8.20	1.15	25
	6. sınıf	8.36	1.15	25
	Toplam	8.28	1.14	50
Toplam	4. sınıf	6.66	2.50	50
	6. sınıf	6.80	2.48	50
	Toplam	6.73	2.48	100

Tablo 2’ye bakıldığında, normal gelişim gösteren öğrencilerin ÖÖG olan öğrencilere göre hem yapım eki hem de çekim eki farkındalık becerilerinde daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında her iki grup öğrencinin performanslarında bir artış olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Düzeyi ve Öğrenci Grubuna Göre Toplam Morfolojik Farkındalık Performanslarına İlişkin Sonuçlar

	F	p	η^2
Öğrenci Grup	67.334	.000	.586
Eğitim Düzeyi	.325	.723	.007
Öğrenci Grup*Eğitim Düzeyi	.525	.594	.011

Tablo 3’e bakıldığında ise öğrencilerin çekim eki ve yapım eki puan ortalamaları karşılaştırılmış ve iki grubun puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrenci grubunun mor-



folojik farkındalık puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ($F(2,95)=67.334$, $p<.05$, $\eta^2=.586$) bulunmuştur. Yapım eki ve çekim eki puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Eğitim düzeyinin morfolojik farkındalığın her iki boyutuna ilişkin anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür ($F(2, 95)=.325$, $p>.05$, $n^2=.007$). Son olarak, analiz sonucunda morfolojik farkındalık performansı üzerinde öğrenci grupları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ortak etkinin olmadığı ($F(2, 95)=.525$, $p>.05$, $n^2=.011$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise her iki grupta yer alan öğrencilerin anlama puan farklarının tüm sınıf düzeylerinde benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Öğrenci Grubu ve Sınıf Düzeyine Göre Yapım-Çekim Eki Farkındalık Performansına İlişkin Analiz Sonuçları

		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>n</i> ²
Öğrenci grubu	yapım eki	62.511	.000	.394
	çekim eki	133.707	.000	.582
Sınıf düzeyi	yapım eki	.127	.722	.001
	çekim eki	.152	.697	.002
Öğrenci Grup*Eğitim Düzeyi	yapım eki	.003	.959	.000
	çekim eki	.759	.386	.008

Varyans analizi tablosu incelendiğinde, sınıf düzeyine göre morfolojik farkındalık görevlerine yönelik değerlendirme aracının yapım eki boyutuna ($F(1-96)=.722$, $p>.05$) ve çekim eki boyutuna ($F(1-96)=.697$, $p>.05$) ilişkin ortalamalar arasında anlamlı fark görülmemektedir. Ancak öğrenci grubuna göre hem yapım eki ($F(1-96)=62.511$, $p<.05$) hem de çekim eki ($F(1-96)=133.707$, $p<.05$) performansları anlamlı fark göstermektedir. Morfolojik farkındalık üzerinde öğrenci grubu ve sınıf düzeyi durumunun ortak etkisi incelendiğinde ise hem yapım eki ($F(1-96)=.003$, $p>.05$) hem de çekim eki ($F(1-96)=.386$, $p>.05$) performansı arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ÖÖG olan ve olmayan çocuklarda (4–6. sınıflar) Türkçe diline özgü olarak morfolojik farkındalığın iki boyutu karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada Türkçe’de yapım eki ve çekim eki farkındalık gelişiminin ortaya konulması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular genel olarak iki noktayı vurgulamaktadır. Bunlardan ilki ÖÖG olan öğrencilerin sözcük düzeyindeki yapım-çekim eki farkındalık becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre çok sınırlı olduğu, bir diğeri ise öğrencilerin eğitim düzeyleri artsa bile performans farklarının belirgin bir şekilde aynı kaldığıdır.

a) Öğrencilerin yapım-çekim eki performansları

İlgili alanyazınla tutarlı bir şekilde, elde edilen bulgular 4. ve 6. sınıf Türkçe konuşan ÖÖG olan çocukların, aynı yaştaki normal gelişim gösteren çocuklara göre yapım-çekim eki farkındalıkta sınırlılık sergilediklerini göstermektedir (Duranovic, Tinjak ve Turbic-Hadzagic, 2014; Grammenou ve Miller, 2020; Joanisse, Manis, Keating ve Seidenberg, 2000; Rothou ve Padeliadu, 2019; Vender, Mantione, Savazzi, Delfitto ve Mlloni, 2017). ÖÖG olan çocukların yapım-çekim eki becerilerindeki bu sınırlılık kuralları doğru bir şekilde uygulamalarını engelleyen sınırlı bilgi işleme becerilerine bağlı olabilir (Rothou ve Padeliadu, 2019; Vender vd., 2017). 4. ve 6. sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere göre, ÖÖG olan çocukların sözcüklere ek oluşturmakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte, değerlendirme işlemi yalnızca anlamlı sözcükleri içermekte ve yapım-çekim eklerinin oluşumu bir cümle bağlamı içinde değerlendirilmektedir. Joanisse ve ark. (2000) tarafından dislektik İngiliz çocukların çekim eki görevlerinde aynı yaştaki normal gelişim gösteren okuyuculara göre daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Rothou ve Padeliadu (2019) Yunan dilinde yaptıkları çalışmada, 3. sınıf dislektik öğrencilerin aynı yaştaki akranlarına göre cümle bağlamında değerlendirdikleri çekim eki görevlerinde zayıf performans gösterdikleri belirtilmiştir. Grammenou ve Miller (2020) 6. sınıfta öğrenim gören dislektik ve aynı yaştaki normal gelişim gösteren öğrencilerin çekim eki farkındalıklarını incelediklerinde dislektik öğrencilerin daha zayıf performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular alanyazınla tutarlı olmasına rağmen, Türkçe açısından iki grup okuyucu arasındaki farkın nedenine ilişkin yapılabilecek bir diğer açıklama ise yapım-çekim eki farkındalık görevinin yapısı ve içeriğiyle ilgili olabilir. Bununla birlikte, yapım-çekim eki farkındalığın çeşitli görevlerle değerlendirilebileceği bilinmektedir. Çalışmadaki yapım ve çekim eki görevleri öğrencilerin sözel ve yazılı dilde çok sık karşılaştığı sözcükleri içermekte ve öğrenciler hedef ekleri kök sözcüklere ekleyerek basit yapıdaki cümlelere dâhil etmesi gerekmektedir. Bu nedenle, ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı zorluk yapım-çekim eki farkındalık görevinin içeriğinden değil, morfolojik farkındalık becerilerindeki sınırlılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak bu hipotezi doğrulamak için yine de boylamsal ve/veya müdahale çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç vardır. Bununla birlikte elde edilen bulgulara dayanarak, ÖÖG olan çocukların ortografik derinlik ve çekim eki morfolojisinin karmaşıklığı açısından farklı dillerde de güçlükler yaşayacağı sonucuna ulaşılabilir. Bu çalışmada yapım ve çekim eki farkındalığı nispeten az sayıda maddeyle ölçüldüğü için mevcut bulguların ÖÖG’li bireylerin tümü için genellenmemesine dikkat etmek gerekmektedir.

Türkçenin ve diğer dillerin morfolojik yapı açısından farklılık gösterdiği göz önüne alındığında, bu araştırmanın bulgularını İngilizce, Yunanca gibi dillerde yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırırken dikkatlice ele alınması gerekmektedir. Türkçe’de bu konuda yeterli sayıda çalışma olmadığından, sonuçlar ÖÖG olan çocuklar açısından morfolojik farkındalık becerilerinin şeffaf bir ortografide gösterilmesi bakımından yenidir ve daha önceki araştırmaların sonuçlarını genişletmektedir. Ayrıca değerlendirilen öğrencilerin sözcük okuma becerisi açısından benzer düzeyde performansa sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, öğrenci grupları arasında görülen performans farklılığının sözcük okuma becerisinden kaynaklanmadığını ve morfolojik farkındalık becerilerindeki sınırlılıklarından kaynaklandığına dair fikir vermektedir. Alanyazında morfolojik farkındalık becerisinin, okuma sürecinde sözcükleri çözümleme ve anlamlandırma arasında bir köprü görevi gördüğü ve öğrencilerin sözcükleri doğru şekilde çözümlerler dahi sözcüklere eklenen ekleri doğru bir şekilde işlemleyemediklerinde anlamlaştıramayacakları belirtilmiştir (Dominguez, De-Vega ve Barber, 2004; Taft ve Nguyen-Hoan, 2010). Bu bakış açısına göre, öğrencilerin sınırlı morfolojik farkındalık becerileri metinde karşılaştıkları sözcükleri anlamlandırırken bazı güçlükler yaşamalarına neden olabilecek ve dolayısıyla da okuduğunu anlama performanslarının olumsuz olarak etkilenebilecektir. Yaşanan bu türden sınırlılıkların da morfolojiye ilişkin daha üst düzey (bilgi ve beceri düzeylerinde) değerlendirmelerde başarısızlık yaşamalarına neden olabileceği dikkate alınmalıdır.

Sözcük çözümleme işleminde doğru ses temelli çözümler yapıldığında sözcüklere ilişkin daha doğru kararlar verilebilmektedir. Nitekim sözcük okuma becerisinde öğrenciler arasında görülen benzer performans, ÖÖG olan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları çözümlerinde diğer öğrenciler gibi ses temelli çözümleme yolunu kullandıklarını işaret etmektedir. Ancak ses temelli çözümleme yapabilmeleri morfolojik farkındalık becerileri açısından öğrencileri yeterli düzeye taşıyamadığı anlaşılmaktadır. Çalışma içerisinde ÖÖG olan öğrenciler sözcük okuma becerisinde her ne kadar doğru çözümler yapmış olsalar dahi sözcük türetme işlemlerinde morfolojik farkındalık becerilerini yeterince kullanamamaları formal okul sürecinde öğrenciler için kullanılan öğretim yönteminin yeterli olmadığını ve farklı öğretim yöntem tekniklerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

b) Sınıf düzeyine göre performans sonuçları

Elde edilen diğer bir sonuç ise sınıf düzeyine göre öğrenci performanslarında anlamlı bir farklılık olmamasıdır. Sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin deneyimlerinin artacağı düşüncesiyle morfolojik farkındalık performanslarının da artacağı düşünülmüştür. Araştırmada sınıf düzeyine ilişkin elde edilen bu sonucun ilk nedeni her iki sınıf düzeyinde de normal gelişim gösteren öğrencilerin en yüksek puana ulaşmaları, ikinci nedeni ise; ÖÖG olan öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de yapım eki ve çekim eki farkındalık becerilerine ilişkin çok sınırlı ve benzer düzeyde performans göstermeleridir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu ÖÖG olan öğrenciler açısından değerlidir. Çünkü sözcük okuma becerilerinde normal gelişim gösteren akranları ile benzer düzeyde performansları olsa da 6. sınıftaki öğrencilerin daha çok deneyime sahip olacakları düşünüldüğünde yapım eki ve çekim eki farkındalık puanlarında herhangi bir artışın olmaması düşündürücüdür. Ayrıca bu bulgular yapım



eki ve çekim eki farkındalık becerilerinin deneyimle doğrudan kazanılabilecek bilgi ve beceriler olmadığını ve öğretmenlerin bu becerilere ilişkin strateji öğretimlerine ayrı bir zaman ayırması gerektiğini de göstermektedir. Sonuç olarak bulgular her ne kadar doğru çözümlenmeler yapsalar da ÖÖG olan öğrencilerin yapım-ekim eki farkındalık becerisindeki sınırlılıkları onların farklı morfolojik yapıları içeren metinleri de anlama sürecinde birtakım sınırlılıklar yaşayabileceklerini düşündürmektedir.

Araştırma zengin çekim eki morfolojisine sahip şeffaf bir dile ilişkin veri sağlayarak ÖÖG alanındaki araştırmaları genişletmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın birkaç sınırlılığı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, örneklem büyüklüğünün çok az olmasıdır. İleride daha geniş örneklem grubuyla değerlendirme yapılarak araştırmanın bulguları genişletilebilir. Diğer bir sınırlılık ise öğrencilerin yapım-çekim eki farkındalık performanslarını anlamak için anlamsız sözcüklere ilişkin bir değerlendirme yapılmamıştır. İleride ÖÖG olan öğrencilerin yapım-çekim eki farkındalık becerileri anlamlı ve anlamsız sözcüklerle değerlendirilebilir. Son olarak, araştırmaya okuma yaşına uygun bir kontrol grubunun dahil edilmemiş olması ÖÖG olan öğrencilerin yapım-çekim eki farkındalık becerisindeki sınırlılığını açıklamada yeterli değildir. İleride araştırmacılar ÖÖG olan öğrencilerin yapım-çekim becerilerini kronolojik yaşla birlikte okuma yaşına uygun bir gruba değerlendirebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2005). *Türkçenin zenginlikleri incelikleri*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Altındağ Kumaş, Ö., Dada, Ş. D., ve Yıkılmış, A. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözel Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2) , 542-554 . DOI: 10.17860/mersinefd.474803.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Batur, Z., ve Beyret, T. N. (2015). Correlation between secondary school students' metalanguage awareness' skills and writing skills. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkish*, 10(15), 873-892.
- Blomert, L., Mitterer, H., ve Paffen, C. (2004). In search of the auditory, phonetic, and/or phonological problems in dyslexia: Context effects in speech perception. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1030–1047.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), (pp. 189-209) *Morphological aspect of language process*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: a commentary. *Reading Psychology*, 24, 291–322.
- Casalis, S., ve Luis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading & Writing*, 12, 303–335.
- Deacon, H. S., Parrila, R., ve Kirby, J. R. (2008). A review of the evidence on morphological processing in dyslexics and poor readers: A strength or weakness? In F. Manis, A. Fawcett, G. Reid, & L. Siegel (Eds.), *The sage handbook of dyslexia* (pp. 212–237). London: Sage.
- Deacon, S. H. (2011). Sounds, letters and meanings: The independent influences of phonological, morphological and orthographical skills on early word reading accuracy. *Journal of Research in Reading*. Advance online publication. doi:10.1111/j.1467-9817.2011.01496.x.
- Deacon, S. H., ve Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223–238. doi:10.1017/S0142716404001110
- Doğan, O., Erşan, E. E., ve Doğan, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinde olası öğrenme bozuklukları: Bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 62-70.
- Dominguez, A., De-Vega, M., ve Barber, H. (2004). Event-related brain potentials elicited by morphological, homographic, orthographic, and semantic priming. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 598–608.
- Duranovic, M., Tinjak, S., ve Turbic-Hadzagic, A. (2014). Morphological knowledge in children with dyslexia. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43, 699–713. https://doi.org/10.1007/s10936-013-9274-2.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., ve Aysev, A. (1999). *Özgül öğrenme güçlüğü, anne baba el kitabı*. Ankara: Novartis.
- Gough, P. B., ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Güldenoğlu, B. (2016). The effects of syllable-awareness skills on the word-reading performances of students reading in a transparent orthography. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 425-442.
- Grammenou, A., ve Miller, N. (2020). Morphological awareness of 11 year old Greek children with dyslexia: Investigation of an under-researched area. *ARECLS*, 17, 116-164.
- Jarmulowicz, L., Hay, S. E., Taran, V. L., ve Ethington, C. A. (2008). Fitting derivational morphophonology into a developmental model of reading. *Reading and Writing*, 21, 275–297. doi:10.1007/s11145-007-9073-y
- Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P., ve Seidenberg, M. S. (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 30–60.
- Kargın, T. (2017). *TÜBİTAK-114K643-İşitme engelli ve işiten öğrencilerin, morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerinin okuma performansları üzerindeki rolünün incelenmesi*.
- Kirby, J. R., Deacon, H. S., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., ve Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 389–410.
- Kuo, L., ve Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161–180.
- Kuzucu Örgü, S. (2018). *Differentiating poor and good readers in second grade: Cognitive and linguistic variables* (Doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi.



- Lyon, R. G., Shaywitz, S. E., ve Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- Mash, E. J., ve Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal child psychology* (2nd Edition). Belmont, CA: Wadworth Publishing Co.
- Müller, K., ve Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading & Writing*, 14, 757–799.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K. Wagner, A. Muse, & K. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary development and its implication for reading comprehension* (pp. 52–77). New York: Guilford Press.
- Onan, B. (2009). The cognitive backgrounds that agglutinating language structure from in turkish teaching. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6(11), 237-264.
- Özcan, H. (2013). Çocukta dil ve kavram gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Biçimbirim ve sözdizimi gelişimi içinde* (ss. 114-124), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Pittas, E., ve Nunes, T. (2014). The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: Alongitudinal study. *Reading and Writing*, 27, 1507–1527. doi:10.1007/s11145-014-9503-6.
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., ve Montecillo, C. (2012). The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish–English bilingual children in elementary school. *Reading and Writing*, 25, 1635–1664. doi:10.1007/s11145-011-9336-5.
- Ramus, R., Rosen, S., Dakin, S., Day, B., Castellote, J., White, S., vd. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 841–865.
- Rispens, J., McBride-Chang, C., ve Reitsma, P. (2007). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and Writing*, 21, 587–607.
- Rothou, K. M., ve Padeliadu, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 1007–1027.
- Rothou, K. M., ve Padeliadu, S. (2019). Morphological processing influences on dyslexia in Greek-speaking children. *Annals of dyslexia*, 69(3), 261-278.
- Rothou, K. M., ve Padeliadu, S. (2011). *Predictions of reading in Greek based on compound awareness, phonological awareness and vocabulary skills*. Poster presented at the First Eldel International Conference on Reading, Spelling and Writing Development, Prague. Retrieved from <http://www.eldel.eu/noneldelpublications> .
- Seçkin-Yılmaz, Ş., ve Büyükçakmak, Y. (2020). Öğrenme güclüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma ve ses bilgisel işleme becerilerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 365-391, doi:10.23863/kalem.2020.161.
- Seymour, P., Aro, M., ve Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Shimron, Y. (2006). *Reading Hebrew: The language and the psychology of reading it*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Taft, M., ve Nguyen-Hoan, M. (2010). A sticky stick? The locus of morphological representation in the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 25, 277-296.
- Vender, M., Mantione, F., Savazzi, S., Delfitto, D., ve Milloni, C. (2017). Inflectional morphology and dyslexia: Italian children's performance in a nonword pluralization task. *Annals of Dyslexia*, 67, 401–426. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0152-8>.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Considering the studies conducted with students with specific learning disabilities (SLD), the language skills that affect the reading skills of these individuals need to be addressed in detail. Because limitations in phonological skills in Turkey, is the most researched skill in explaining the root causes of SLD. Educators generally encounter the concepts of phoneme and phonological awareness more than the concepts of morpheme and morphological awareness. The reason for this situation can be thought as that phonological awareness is generally seen as the most important component in acquiring reading skills and the role of morphology is less important.

Morphology deals with the smallest meaningful units in a language and the relationship between these units, and their classification (Shimron, 2006). Morphological awareness is the ability to recognize the inner structure of a word, and to use word derivation rules to make up new words by recognizing prefixes, suffixes, and roots. A morphologically aware individual is expected to recognize roots, inflectional and derivational morphemes of complex words, and to understand the morphological relationships in and between words while reading. Morphological knowledge or awareness begins to develop in children in preschool (Berko, 1958). With time, children realize having this knowledge and start analyzing some morphological structures in words (Carlisle, 2003). For example, they recognize the function of the derivational morpheme “-lik” in words such as “tuz-tuzluk (salt-saltcellar in English), şeker-şekerlik (sugar-sugar bowl in English), göz-gözlük (eye-glasses in English)”, realize that words that include this morpheme are made up of two meaningful parts, and start using this morpheme to make up meaningful words. As seen from the example, morphemes are added at the end of root words in Turkish and there are two types of morphemes, namely derivational and inflectional.

Turkish is separated from other languages as it is an agglutinative one and is morphologically highly complex (Aksan, 2005). Given the lingual structure that allows a word to receive multiple suffixes, it is believed that decoding and understanding of morphological structures of words have very important effects, especially on reading comprehension in Turkish. Even though it has transparent orthography in terms of grapheme-phoneme correspondence, the complex morphological structure that allows words to receive multiple suffixes can prevent readers to make effective use of the advantages of a transparent orthography if they lack adequate morphological awareness knowledge, and skills.

When looking at the studies that can be reached on morphological awareness in Turkish, it is seen that it is a new field and these studies are not sufficient to explain the relationship between morphology and reading skills. Studies focusing on the relationship between morphological awareness and reading skills appear to be conducted in languages other than Turkish, which differ in terms of morphological complexity and orthographic depth. Considering these reasons, it is more important to conduct research on the relationship between morphological awareness and reading in a completely transparent orthography like Turkish. The aim of this study is to examine the morphological awareness skills of children with SLD for the Turkish language.

Method

This research is a descriptive research in a survey model that examines the morphological awareness skills of students with learning disabilities in comparison with their normally developing peers. The study group consists of fourth (n=25) and sixth-grade (n=25) students, whose native language is Turkish and are diagnosed with learning disability, and typical development fourth (n=25) and sixth-grade (n=25) students, which are noted to have a normal reading performance according to their classroom teachers.

Result and Discussion

In this study, two dimensions of morphological awareness in Turkish-speaking children (grades 4-6) with and without learning disabilities were compared. In addition, in this study, it is aimed to present the findings regarding the development of the suffix and the suffix awareness in Turkish. The findings obtained generally emphasize two points. The first of these is that the morphological knowledge and skills of students with SLD at the word level are very limited compared to their



peers with normal development. Another is that the performance differences between the groups are still evident even if the education level of the students increases. Consistent with the relevant literature, our findings show that 4th and 6th grade Turkish-speaking children with learning disabilities exhibit limited morphological awareness compared to children of the same age with normal development (Duranovic, Tinjak, & Turbic-Hadzagic, 2014; Grammenou & Miller, 2020; Joannis, Manis, Keating & Seidenberg, 2000; Rothou & Padelidu, 2019; Vender, Mantione, Savazzi, Delfitto & Mlloni, 2017). This limitation in the morphological skills of children with learning disabilities may be due to limited information processing skills that prevent them from applying the rules correctly (Rothou & Padelidu, 2019; Vender et al, 2017). Compared to the normally developing readers in the 4th and 6th grade, it was observed that children with learning disability had difficulty in forming words in addition to words.