



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

İLKOKUL 3. SINIF DÜZEYİNDE ŞEKİL/BİÇİM TESTİNİN GELİŞTİRİLMESİ¹ DEVELOPMENT OF A MORPHOLOGICAL KNOWLEDGE TEST FOR ELEMENTARY SCHOOL THIRD-GRADE STUDENTS

Kasım Yıldırım*

* Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
kasimyildirim@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1406-709X

Seçkin Gök**

**Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
seckin4501@gmail.com, ORCID: 0000-0001- 6095-9828

Referans: Yıldırım, K., Gök, S. (2024). İlkokul 3. Sınıf Düzeyinde Şekil/Biçim Testinin Geliştirilmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 27-51

Gönderilme Tarihi: 13.01.2024

Kabul Tarihi : 23.02.2024

Özet: Bu çalışmada ilkokul 3. sınıf düzeyinde şekil bilgisi testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma bir test geliştirme çalışması olarak desenlenmiş ve yürütülmüştür. Testin geliştirilme sürecinde test maddelerinin yazılması, pilot uygulamalar yapılması, madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları işlem basamakları olarak takip edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan bir devlet okulunun üç 3. sınıf şubesi (N=110) oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak şekil bilgisi testi kullanılmıştır. Bu test kelime türetme alt testi (21 madde) ve eksiltme alt testi (21 madde) olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Bu testin uygulama formunda toplam 42 madde yer almıştır. Çalışmada elde edilen veriler önce Microsoft Excel programına

¹ Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından desteklenmektedir (Proje No: 222K295).

girilmiştir. Daha sonra veriler IBM SPSS ve Jamovi programlarına aktarılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde madde ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine ilişkin hesaplamalar ve güvenilirlik analizleri sonucunda, her iki alt testten de yedişer madde çıkarılmış ve teste son hali verilmiştir. Geliştirilen şekil/biçim bilgisi testinin ilkökul düzeyinde okuma becerisi ve ilişkili bilişsel yapıları daha nitelikli bir şekilde değerlendirilebilecek güvenilir ve geçerli bir test olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu anlama, Kelime tanıma, Bilişsel beceriler, Şekil/biçim bilgisi

Abstract: The study aimed to develop a morphological knowledge test at third-grade elementary school level. During the development process of the test, writing test items, pilot applications, item analysis, validity and reliability studies were followed as steps. The sample of the research consisted of seven 3rd grade classes ($N = 110$) of a public school in Efeler district of Aydın province. Morphological knowledge test was used as a data collection tool in the study. This test consists of two tasks, derivation (21 items) and decomposition (21 items). The application form of this test included a total of 42 items. The data obtained in the study was first entered into the Microsoft Excel program. Then, the data was transferred to IBM SPSS and Jamovi programs. Item and reliability analyzes were performed on the data obtained. As a result of the calculations and reliability analyzes regarding item difficulty and discrimination indexes, seven items from each subtest were removed and the test was given its final form. It has been demonstrated that the developed morphological knowledge test is a reliable and valid test that can evaluate reading skills and related cognitive structures in a more qualified way at the primary school level.

Keywords: Reading, Reading comprehension, Word recognition, Cognitive skills, Morphological knowledge

1. Giriş

Şekil/biçim bilgisi (morfolojik farkındalık), kelimeleri oluşturan köke ve ek kavramlarına yönelik farkındalıktır (Tighe ve Binder, 2015). Bu bilginin kelime tanıma ve anlama becerileriyle anlamlı ilişkileri bulunmaktadır (James vd., 2021; Levesque vd., 2017; Liu vd., 2023; Rispens vd., 2008). Bu çalışmada da Türkçe dili kontekstinde şekil bilgisi testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bir dildeki kök ve ekleri, bunların birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, dilin çekim ve türetme özelliklerini ve şekille ilgili öteki konuları inceleyen dilbilgisi dalına şekil bilgisi denir (Vural ve Böler, 2017). Anlaşıldığı üzere şekil bilgisinin temel unsurlarını kelime kökleri ve ekler oluşturmaktadır.

Türkçenin de şekil bakımından kendine has özellikleri vardır. Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Bu bağlamda kelime köklerinin sabit kaldığı birbirinden farklı görevleri

bulunan yapım ve çekim eklerinin değişmeyen köklere eklendiği bir yapı ortaya çıkmaktadır. Dildeki tüm değişme ve gelişmeler kök ve ek birleşmesine dayalı gerçekleşmektedir (Aktan, 2016; Ergin, 2019; Demir, 2019; Korkmaz, 2017; Vural ve Böler, 2017). Eklemeli bir dil olması sebebiyle diğer dillere göre Türkçede kökler, ekler ve bunların birleşme özellikleri büyük bir öneme sahiptir. Bundan dolayı olarak bilimsel literatür incelendiğinde Türkçenin dil bilgisi içeriğine yönelik birçok çalışmanın da olduğu görülmektedir (Bağcı Ayrancı, 2017; Böler, 2013; Bulut, 2014; Ekinci Çelikpazu, 2015; Erdem ve Çelik, 2011; Ekşi vd., 2021; Hançer ve Dilidüzgün, 2021; Kerimoğlu, 2007; Yastı, 2007).

Hem ulusal hem de uluslararası düzeyde özellikle okuma becerisine odaklanan bilimsel çalışmalar incelendiğinde genelde dil bilgisi özel de ise dil bilgisi bileşenlerine yönelik kuralların öğretiminin ve bu kurallara yönelik farkındalığın hem kelime tanıma hem de anlama becerileri açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Şekil bilgisini de bunlardan biri olarak ifade edebiliriz. Okumaya ilişkin basit anlayış teorisi, okumaya ilişkin aktif görüş teorisi, okumanın bileşen modeli, halat modeli vb. birçok okuma modelinde kelime tanıma ve anlama becerileri önemli değişkenler olarak ortaya çıkmaktadır (Gök ve Yıldırım, 2022; Uzunoğlu vd., 2022; Yıldırım vd., 2023). Farklı bilimsel çalışmalarda kelime tanıma becerisi ile ilgili hem teorik hem de ampirik tartışmalar değerlendirildiğinde kelime tanıma becerisinin doğrudan, okuduğunu anlamının da dolaylı olarak en önemli yordayıcılarından birinin şekil bilgisi farkındalığı olduğu görülmektedir (Acarlar ve Johnston, 2011; Aydın ve Yıldırım, 2017; Akbulut, 2019; Durgunoğlu, 2003; Kim, 2016, 2017, 2020; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldırım vd., 2017).

Lee ve diğerleri (2023) tarafından da belirtildiği üzere şekil bilgisi farkındalığı dil ile ilgili becerilerle ilişkilidir. Hem ilişkisel hem de deneysel çalışmalar şekil bilgisi farkındalığının dil ile ilgili becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yapılan sistematik derleme ve meta analiz çalışmaları bunlara örnek gösterilebilir. Bu çalışmalardan biri şekil bilgisi farkındalığını artırmaya yönelik müdahale çalışmalarına odaklanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları şekil bilgisi öğretiminin okul öncesinden sekizinci sınıf düzeyine kadar çocukların dil becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir (Bowers vd., 2010). Diğer bir çalışmada ise okul öncesinden 12. sınıf düzeyine kadar olan araştırmaların yine sistematik bir derlemesi yapılmıştır. Bu çalışma da şekil bilgisi farkındalığını artırmaya yönelik müdahalelerin dil ile ilgili kazanımlarda etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Reed, 2008). Ruan ve diğerleri (2018) tarafından yapılan meta analiz araştırmasında ise ses bilgisi farkındalığı, şekil bilgisi farkındalığı, kelime tanıma, akıcılık ve anlama arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Şekil bilgisi farkındalığının hem İngilizce hem de Çince dilleri açısından kelime tanıma, akıcılık ve anlama ile ilişkilerinin olduğu bu çalışmada da belirtilmiştir.

Togni (2023) tarafından yapılan başka bir çalışmada şekil bilgisi farkındalığının kelime hazinesine etkisi araştırılmıştır. İtalyanca dili bağlamında yapılan çalışmada doğrudan şekil bilgisi öğretiminin morfolojik açıdan zor kelimelerinin öğrenimini kolaylaştırdığı

sonuçları elde dilmıştır. James ve diğerleri (2021) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise şekil bilgisi farkındalığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular şekil bilgisi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve bu sürecin söz varlığından etkilendiğini ortaya koymuştur. Özellikle okuduğunu anlamada iyi olmayan öğrencilerin şekil bilgisi açısından zayıf durumlar sergiledikleri anlaşılmıştır. Almanca dili bağlamında yapılan başka bir çalışmada şekil bilgisi farkındalığının hem anlamanın hem de yazım/imla bilgisinin önemli yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Görgen vd., 2021). Kim ve diğerleri (2020) tarafında yapılan çalışmada Çince dilinde ikinci sınıf öğrencileri üzerinde şekil bilgisi farkındalığının okuduğunu anlama üzerinde etkileri incelenmiştir. İlişkisel çalışma sonuçları kelime tanıma ve dinlediğini anlamanın birlikte okuduğunu anlamada %80 oranında bir varyans açıkladığını ortaya koymuştur. Araştırmancın diğer önemli bir bulgusu ise şekil bilgisi farkındalığının doğrudan okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Grek dili üzerinde yapılan başka bir çalışmada (Giazitidou vd., 2023) ikinci sınıf öğrencileri kapsayacak şekilde şekil bilgisi farkındalığının akıcı okuma ile olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları şekil bilgisi farkındalığının akıcı okuma becerisine önemli katkılar sağladığını göstermiştir. Yine Kim (2023) tarafında yapılan başka bir araştırma da şekil bilgisi farkındalığı ve yürütücü işlev becerilerinin birlikte birinci sınıf öğrenciler bağlamında kelime tanıma ve dinlediğini anlama becerilerini yordadığı bulgularına ulaşılmıştır. Özetle uluslararası bilimsel literatürde farklı dil kontekstlerinde yapılan araştırmalar şekil bilgisi farkındalığının farklı yaş ve sınıf düzeylerinde ya tek başına ya da farklı becerilerle okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve kelime tanıma gibi becerilerle önemli ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ulusal perspektifteki çalışmalara bakıldığında ulaşılabilen bilimsel araştırmalar doğrultusunda şekil bilgisi bağlamında bilimsel çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda yapım ve çekim ekleri arasındaki farkın öğretimde görsel öğelerin etkisi (Dinçay, 2008), yapım eklerinin öğretime yaratıcı dramının etkisi (Yeşilyurt, 2011), Türkçede tek şekilli ve çok işlevli yapım ekleri (Gedizli, 2012), kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerin yazılı anlatımlarına yansımaları (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010), Türkçede çekim ve yapım eklerinin özellikleri ve sınırları (Erdem, 2011), Türkiye Türkçesinde fiilden isim yapan eklerin morfo-semantic işlevleri (Varol ve Akçataş, 2021), Türkiye Türkçesinde eklerin anlamı üzerine bir inceleme (Akçataş ve Taşdemir, 2020), kök ve eklerin öğretiminde masallardan yararlanma (Özkaya ve Altuntaş, 2021) gibi konular üzerinde durulmuştur. Yine ulaşılan bazı kaynaklar doğrultusunda da Türkçe dilinde şekil bilgisi farkındalığının diğer dil becerileri ile olan ilişkilerinin irdelendiği araştırmalara da rastlanmıştır. Kuzucu Örgü (2018) tarafından yapılan araştırmada ikinci sınıf düzeyindeki iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel ve dilsel değişkenlere ilişkin durumları ortaya konulmuştur. Değişkenlerden biri olarak da öğrencilerin şekil bilgisi farkındalıkları değerlendirilmiştir. Yine diğer bir çalışmada şekil bilgisi farkındalığı ile akıcı sözcük okuma arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak şekil bilgisi farkındalığının akıcı sözcük okumaya doğrudan bir

katkısının olmadığı tespit edilmiştir (Özata ve Haznedar, 2018). Kargın ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dili bağlamında şekil bilgisinin okuduğunu anlama güçlüklerindeki önemi araştırılmıştır. Araştırma sonuçları okuduğunu anlamamanın şekil bilgisi düzeyinden etkilendiğini göstermiştir. Babayiğit ve Stainthorp (2010) tarafından yapılan çalışmada ise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerini kapsayacak şekilde boylamsal bir çalışma ile şekil bilgisi farkındalığının da dahil edildiği birçok bilişsel becerinin yazım/imla gelişimindeki etkisi araştırılmıştır. Bu değişkenlerin yazım/imla becerisinin gelişiminde önemli roller üstlendiği ortaya konulmuştur. Candan'ın (2021) yaptığı çalışmada fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık, çalışma belleği değişkenlerinin Türkçede okuma becerileri üzerindeki eşzamanlı katkılarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda morfolojik farkındalığın okuduğunu anlamamanın en önemli yordayıcılarından biri olduğu görülmüştür. Bektaş (2017) ise fonolojik farkındalık, fonolojik bellek, hızlı otomatik isimlendirme ve morfolojik farkındalık gibi bilişsel ve dilbilimsel bileşenlerin Türkçe dilinde anlamlı ve anlamsız kelime okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada morfolojik farkındalığın okuma becerisinin (fonolojik farkındalığın ötesinde) güçlü bir yordayıcısı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bektaş'a (2017) göre bu sonucun temel kaynağı Türkçe'nin zengin ve karmaşık morfolojik yapısıdır.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında Türkçe dili kontekstinde şekil bilgisinin dahil edildiği ve diğer dil becerileriyle ilişkilerinin incelendiği çok fazla çalışmanın olmadığı ifade edilebilir. Bu araştırmada belki bu durumun bir tartışması oluşturulmayacak ancak farklı nedenlerin bu süreci etkilemiş olduğu söylenebilir. Türkçenin transparan bir dil oluşu (genel olarak ses-harf ilişkisinin çok güçlü olması ve harflerin sesleri karşılması) bir neden olarak gösterilebilir. Bu durum özellikle dil bilgisi açısından bu bağlamda yapılacak çalışmaların çok da önemli olmadığı algısı yaratmış olabilir. Çünkü bu tarz dil bilişsel becerilerin Türkçenin yapısından kaynaklı olarak öğreniminin ve öğretiminin zor olmayacağına yönelik kanaatler ortaya çıkmış olabilir. Yine programlarda dil bilgisi içeriğine atfedilen önem/önemsizlik durumları bu süreci etkilemiş olabilir. Bunun dışında ulusal düzeyde yapılan sınavların, hazırlanan program içeriklerine ve ilişkili öğretim materyallerine yansımaları bu durumu etkilemiş olabilir (LGS sınavı, ortak sınavlar vb.). Diğer bir neden olarak ise bu bilişsel becerileri ilişkisel bağlamda inceleyecek testlerin fazla olmaması gösterilebilir. Özellikle bu neden bu çalışmanın da odağında yer almıştır ve ilkökul 3. sınıf düzeyinde şekil bilgisi testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ortaya konulan şekil biçim bilgisi testine ilişkin aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Şekil/biçim bilgisi alt testlerinin parametrik özellikleri nelerdir?
2. Şekil/biçim bilgisi alt testleri ve testin tümü uygun güvenilirlik değeri ortaya koymakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma bir şekil bilgisi testi geliştirme çalışması olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Test geliştirme çalışmalarında test maddelerinin yazılması, pilot uygulamaların yapılması, madde analizi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gibi işlemler yapılmaktadır (Şahin vd., 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Şekil/biçim bilgisi (morfolojik farkındalık) testinin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan bir devlet okulunun üç farklı sınıfında öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2010). Uygulamalar esnasında devamsız olan öğrenciler olması nedeniyle 110 öğrenciye ulaşılabilmiştir. Öğrencilerin 62'si (%56,3) erkek ve 48'i (%43,6) kızdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleri tarafından özel gereksinimle (zihinsel veya fiziksel) ilgili herhangi bir şey rapor edilmemiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özellikleri açısından normal düzeyde oldukları hem aileleri hem de öğretmenleri tarafın ifade edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Şekil/biçim bilgisi testi farklı çalışmalardan esinlenerek (örn., Carlisle, 2000; Lee, 2022; Kim, 2010; Leonet vd., 2020) Türkçe dili bağlamına uygun olarak hazırlanmaya çalışılmıştır. Test, iki alt testten oluşmaktadır. Testte toplamda 42 madde yer almaktadır. Her bir alt testte 21 madde bulunmaktadır. Bu testlerden biri kelime türetme testi, diğeri ise eksiltme testidir. Testler oluşturulurken bilimsel alandaki dil bilgisi kitaplarından (örn., Demir, 2019; Ergin, 2019; Vural ve Böler, 2017; Aktan, 2016; Karahan, 2006; Korkmaz, 2017, 2019) ve ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından (örn., Aslan, 2021; Dağlıoğlu, 2019; Karaduman vd., 2019) faydalanılmıştır. Alt testlerde maddelerdeki fiil kök veya gövde ve isim kök veya gövde sayısı eşitliğine dikkat edilmeye çalışılmıştır. Alt testler için sınıf düzeyine uygun kelimeler seçilirken seçilen kelimelerin (isim veya fiil) hece sayısı açısından eşit sayıda olmasına da özen gösterilmiştir. İki, üç, dört ve beş heceli kelimelere testte yer verilmiştir. Kelime türetme alt testinde öğrenciden kök veya gövde şeklinde verilen kelimeye doğru eklemeyi yaparak (doğru "ek" ekleme) cümlede boş bırakılan yere yazması istenmiştir. Eksiltme alt testinde de öğrenciden verilen kelimedenden doğru eksiltme yaparak (doğru "ek" çıkarma) cümlede boş bırakılan yere yazması istenmiştir. Şekil/biçim bilgisi testi bir bütün olarak kullanılabilceği gibi, alt testler bağlamında da kullanılabilir. Bunun yanında alt testlerden biri tercih edilerek de öğrencilerin Türkçe diline ilişkin şekil/biçimsel bilgileri değerlendirilebilir. Testteki her bir madde 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar ise "0" şeklinde değerlendirilir. Testin uygulama sürecinde asıl testlere başlamadan önce öğrencilerle örnek uygulamalar gerçekleştirilir. Sonrasında ise asıl uygulamaya geçilmektedir. Uygulama sürecinde herhangi bir süre sınırlaması yapılmamaktadır. Yapılan pilot uygulama

sonrasında teste son hali verilmiştir. Pilot çalışma sonrası testten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Öncelikli olarak hem etik kurul hem de resmi uygulama izinleri alınmıştır. Şekil/biçim bilgisi testinin üç farklı pilot çalışması sırayla Aydın ili Köşk, Nazilli ve Efeler ilçelerinde bulunan üç farklı devlet okulunun yedi 3. sınıf şubesi ile yürütülmüştür. İlk pilot çalışma Köşk ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun iki 3.sınıf şubesi ile yürütülmüştür. İkinci pilot uygulama Nazilli ilçesinde bulunan bir ilkokulunun iki 3. sınıf şubesi ile gerçekleştirilmiştir. Üçüncü pilot çalışma ise Efeler ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun üç 3.sınıf şubesi yürütülmüştür. Teste yönelik üç pilot çalışma yürütülmesinin temel nedeni ilk iki pilot çalışmanın test tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlılık katsayısı değerlerinin düşük düzeyde olmasıdır. Köşk ilçesinde yer alan ilkokulun şubelerinde toplam 58 öğrenci öğrenim görmektedir. Nazilli ilçesinde yer alan ilkokulun şubelerinde ise 52 öğrenci öğrenim görmektedir. Efeler ilçesinde yer alan ilkokulun şubelerinde 114 öğrenci öğrenim görmektedir. Şekil-biçim bilgisi testinin ilk pilot çalışması Köşk ilçesindeki öğrencilere üç hafta ara ile uygulanmıştır. Uygulamalar esnasında devamsız olan öğrenciler olması nedeniyle pilot çalışmada ancak 56 öğrenciye ulaşılmıştır. İkinci pilot uygulama, Nazilli ilçesindeki öğrencilere bir hafta ara ile uygulanmıştır. Bu çalışmada 52 öğrenciye ulaşılmıştır. Efeler ilçesindeki üçüncü pilot çalışmada ise 110 öğrenciye ulaşılmıştır. Ayrıca üç pilot çalışmada da veriler, pilot uygulama sürecinin daha sağlıklı yürümesi amacıyla öğrencilerin doğal eğitim ortamı olan sınıfta toplanmıştır. Yine her pilot uygulama öncesinde çocuklara test hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilere, bu testin öğrencinin şekil/biçim bilgisini ölçmek amacıyla oluşturulduğu ifade edilmiştir. Teste geçmeden önce örnek uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin örnek uygulamalar yoluyla testi yeterince anlaması sağlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilere testin bir sınav niteliği taşımadığı belirtilmiştir. Ardından tüm öğrencilere test dağıtılmıştır. Test için belirli bir süre verilmemiştir. Test iki alt testten oluşmaktadır. Birinci alt test kelime türetme alt testi, ikinci alt test ise bölümlenme (eksiltme) alt testidir. Her bir alt testte 21 madde olmak üzere testte toplam 42 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin tüm pilot uygulamalarda testte yer alan 42 maddeyi ortalama 30 dakikada içinde bitirdiği görülmüştür. Testi erken bitiren öğrenciler istedikleri takdirde testlerini araştırmacıya verebilmiştir. Hem Köşk ilçesinde hem Nazilli ilçesinde hem de Efeler ilçesinde yürütülen pilot çalışmalarda çocuklara birinci uygulamadan sonra ikinci uygulamanın yapılacağına yönelik bir bilgi de verilmemiştir. Şekil/biçim bilgisi testinin pilot çalışmalarını oluşturan altı uygulamada da aynı prosedürler izlenmiştir. Uygulamalar sırasında dil bilgisi bağlamında ilkokullarda doğrudan bir öğretim yapılmadığı için kök, gövde, ek gibi kavramların açıklaması gerçekleştirilmemiştir. Hazırlanan test dolaylı bir şekilde bu becerileri ölçmektedir. Üçüncü pilot uygulama sonrasında elde edilen veriler üzerinde ihtiyaç duyulan analizler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Öncelikle elde edilen veriler Excel programına girilmiştir. Daha sonra veriler SPSS ve Jamovi programlarına aktarılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde madde ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde ve güvenilirlik analizlerine yönelik öncelikle madde güçlük ve madde ayırt edicilik puanları hesaplanmıştır. Yine testte bulunan maddelerin T ve P değerleri ortaya konulmuştur. Tüm bu puanlamalardan yola çıkılarak testin geneline ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen madde ve güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir. Araştırma sorularında da ifade edildiği gibi yapılan analizlerle testin hem istatistiksel özellikleri hem de güvenilirlik değeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Birinci araştırma sorusu ile ilişkili olarak aşağıda Tablo 1’de şekil/biçim bilgisi kelime türetme alt testinin genel istatistiksel özellikleri ortaya konulmuştur (madde güçlükleri, madde ayırt edicilik değerleri, SS , T ve P değerleri). Tablo 3’te de şekil/biçim bilgisi eksiltme alt testine ilişkin genel istatistiksel özellikler ortaya konulmuştur (madde güçlükleri, madde ayırt edicilik değerleri, SS , T ve P değerleri). Diğer tablolarda ise alt testlere ilişkin genel betimsel istatistikler, alt testlere ilişkin güvenilirlik değerleri ve yine testin geneline ilişkin betimsel istatistikler ve güvenilirlik değerleri verilmiştir. Bunun yanında da testin test-tekrar test güvenilirliği de sunulmuştur.

Tablo 1: Şekil (Biçim) Bilgisi Kelime Türetme Alt Testine İlişkin Madde Analizleri

Madde no	Madde güçlük	Madde ayırt edicilik	SS	T	P
1	.55	.52	.50	-13.350	.000
2	.74	.23	.44	-3.265	.003
3	.90	.39	.29	-3.247	.002
4	.81	.24	.39	-3.491	.004
5	.93	.31	.19	-1.795	.078
6	.94	.01	.24	-1.795	.078
7	.96	.38	.19	-2.112	.039
8	.96	.38	.19	-2.112	.039
9	.37	.34	.48	-6.923	.000

10	.88	.30	.32	-3.203	.001
11	.95	.43	.21	-2.408	.019
12	.89	.19	.31	-2.693	.009
13	.86	.36	.34	-4.097	.000
14	.94	.29	.24	-2.971	.009
15	.91	.38	.27	-2.693	.009
16	.88	.50	.32	-3.808	.000
17	.57	.37	.50	-5.793	.000
18	.59	.17	.49	-3.883	.000
19	.59	.34	.49	-6.839	.000
20	.85	.41	.35	-4.397	.000
21	.91	.52	.27	-3.525	.001

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$.

Tablo 1 incelendiğinde kelime türetme alt testindeki madde güçlüklerinin .55 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir. Yine maddelerin ayırt edicilik katsayılarının da .33 ile .52 arasında değiştiği belirlenmiştir. Kelime türetme alt testinde yer alan 7 madde (2., 4., 5., 6., 12., 14. ve 18. maddeler) testten çıkarılmıştır. Alt testte kalan maddelerin bu aralık katsayılarında uygun ayırt edicilik ve güçlük değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir (Field, 2009). Alt testten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan ise 14'tür. Testin ortalama güçlüğü .79 ve ortalama ayırt edicilik katsayısı ise .41'dir. Maddelerin alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçlarına göre de testte kalan maddelerin ayırt edicilik değerlerinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Şekil (Biçim) Bilgisi Kelime Türetme Alt Testine İlişkin Genel Betimsel İstatistikler

Madde Sayısı	N	Ortalama	Medyan	Mod	SS	Minimum	Maksimum	KR-20
14	110	11.19	12.00	13.00	2.48	2.00	14.00	.77

Tablo 2 incelendiğinde kelime türetme alt testi için KR-20 güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç kelime türetme alt testinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Eksiltme alt testine ilişkin madde analizleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: *Şekil (Bilgisi) Eksiltme Alt Testine İlişkin Madde Analizleri*

Madde no	Madde güçlük	Madde ayırt edicilik	SS	T	P
1	.94	.39	.23	-2.408	.019
2	.96	.56	.19	-2.112	.039
3	.97	.36	.16	-1.439	.155
4	.96	.34	.19	-1.795	.078
5	.99	.50	.09	-1.000	.321
6	.94	.41	.23	-2.408	.019
7	1.00	.00	.00	-	-
8	.94	.20	.23	-1.795	.078
9	.97	.32	.16	-1.439	.155
10	.98	.26	.13	-1.439	.155
11	.95	.27	.21	-2.408	.019
12	.86	.32	.34	-3.525	.001
13	.95	.42	.21	-2.408	.019
14	.93	.54	.24	-2.971	.004
15	.95	.51	.21	-2.112	.039
16	.87	.60	.33	-4.097	.000
17	.80	.58	.40	-6.158	.000
18	.68	.38	.47	-10.770	.000
19	.83	.62	.37	-5.757	.000

20	.75	.62	.43	-8.226	.000
21	.90	.75	.30	-4.097	.00

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$.

Tablo 3 incelendiğinde eksiltme alt testindeki madde güçlüklerinin .75 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir. Yine maddelerin ayırt edicilik katsayılarının da .27 ile .75 arasında değiştiği belirlenmiştir. Eksiltme alt testinde yer alan 7 madde (3., 4., 5., 7., 8., 9. ve 10. maddeler) testten çıkarılmıştır. Alt testte kalan maddelerin bu aralık katsayılarında uygun ayırt edicilik ve güçlük değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir (Field, 2009). Alt testten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan ise 14'tür. Testin ortalama güçlüğü .88 ve ortalama ayırt edicilik katsayısı ise .50'dir. Maddelerin alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t -testi sonuçlarına göre de testte kalan maddelerin ayırt edicilik değerlerinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: *Şekil/Biçim Bilgisi Kelime Türetme Alt Testine İlişkin Genel Betimsel İstatistikler*

Madde Sayısı	N	Ortalama	Medyan	Mod	SS	Minimum	Maksimum	KR-20
14	110	12.36	13.00	14.00	2.50	1.00	14.00	.84

Tablo 4 incelendiğinde eksiltme alt testi için KR-20 güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç eksiltme alt testinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Toplam 28 maddeden oluşan tüm teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: *Şekil/Biçim Bilgisi Testinin Tümüne Yönelik Genel Betimsel İstatistikler*

Madde Sayısı	N	Ortalama	Medyan	Mod	SS	Minimum	Maksimum	KR-20	Test-tekrar test (r)
28	110	23.55	25.00	27.00	4.53	3.00	28.00	.88	.92

Tablo 5 incelendiğinde tüm test için KR-20 güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Yine aynı zamanda test-tekrar test güvenilirliği de .92 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Okulun ilk yıllarından itibaren çocukların okuduklarından anlam kurabilme yeterlilikleri çok fazla önem arz etmektedir. Bu yeterlilikler çocukların sonraki okul başarılarında önemli roller oynamaktadır (Cunningham ve Stanovic, 1997). Özellikle son

dönemlerde çok fazla araştırmaya konu olan okuma becerisine ilişkin basit anlayış teorisi göre okuduğunu anlama, kelime tanıma ve dilsel anlama (dinlediğini anlama) bileşenlerinin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Dilsel anlama, konuşma dilinin anlaşılması ve anlamlı hale getirilmesi iken kelime tanıma ise harflere karşılık gelen sesleri hızlı ve doğru bir şekilde seslendirme becerisidir (Hoover, 2023; Silinkas vd., 2023). Okuma modeli basit bir denklemle formüle edilse bile (kelime tanıma X dilsel anlama) her bir becerinin altında farklı değişkenler yer almaktadır. Bunlardan biri de kelime tanıma becerisinin alt bileşenlerinden biri olan şekil/biçim bilgisidir (Kim, 2020a; Kim, 2020b). Şekil/biçim bilgisi, kelime tanıma becerisinin yanında dinlediğini anlama (Kim, 2023), okuduğunu anlama (Wang, 2023) ve söz varlığı (Kim, 2023; Memiş, 2019) ile de ilişkilidir.

Bu bağlamda ilgili bilimsel literatür incelendiğinde Türkçe dil becerileri bağlamında ilkökul düzeyinde şekil/biçim bilgisinin de sürece dahil edildiği ve okuma becerisini çok bileşenli değerlendiren çok sayıda çalışmaya rastlanılmamıştır. Bunun nedenlerinden biri olarak da okuma becerisinin farklı bilişsel bileşenlerini değerlendirebilecek standardize edilmiş değerlendirme araçlarının eksikliği gösterilebilir.

Bu araştırmada yapılandırılan şekil/biçim bilgisi testi, iki alt testten oluşmaktadır. Bunlardan biri kelime türetme alt testi diğeri ise eksiltme alt testidir. Test için yapılan analizler sonucunda kelime türetme alt testi için testteki maddelerin ayırt edicilik katsayıları .30 ve .52 arasında ve madde güçlükleri ise .55 ve .96 arasında değişmiştir. Kelime türetme alt testine ilişkin *KR-20* güvenilirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Kelime türetme alt testi toplam 14 maddeden oluşmakta ve 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, kelime türetme alt testinin güvenilir bir yapıda olduğunu (Can, 2022; Pallant, 2020) ve ilkökul 3. sınıf düzeyinde kullanılabilirliğini göstermiştir.

Eksiltme alt testi için yapılan analizler sonucunda eksiltme alt testi için testteki maddelerin ayırt edicilik katsayıları .27 ve .75 arasında ve madde güçlükleri .68 ve .96 arasında değişmiştir. Eksiltme alt testine ilişkin *KR-20* güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Eksiltme alt testi toplam 14 maddeden oluşmakta ve 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, eksiltme alt testinin güvenilir bir yapıda olduğunu (Can, 2022; Pallant, 2020) ve ilkökul 3. sınıf düzeyinde kullanılabilirliğini göstermiştir.

Yine testin geneline yönelik yapılan analizler testin *KR-20* güvenilirlik katsayısının .88 olduğunu göstermiştir. Ayrıca test-tekrar test yöntemi ile edilen güvenilirlik katsayısı da ($r = .92$) testin genel olarak güvenilir olduğunu ortaya koymuştur (Can, 2022; Pallant, 2020). Alt testlerden herhangi biri kullanılarak öğrencilerin şekil/biçim bilgileri değerlendirilebilir. Bunun yanın da her iki alt test de kullanılarak keli türetme ve eksiltme bağlamında öğrencilerin şekil/biçim bilgileri değerlendirilebilir. Ayrıca test 28 madde üzerinden de uygulanarak öğrencilerin genel farkındalıklarına yönelik bir ölçme süreci yapılandırılabilir.

Yapılandırılan bu test ile okuduğunu anlamının farklı boyutlarını oluşturan bilişsel becerilerin değerlendirilebilecek olması önem arz etmektedir. Çünkü şekil/biçim bilgisi, okumayı oluşturan temel ana iki bileşen olan kelime tanıma ve dinlediğini anlama ile ilişkilidir (Bishara, 2022; Kim, 2023). Yapılandırılan bu test ile birlikte özellikle ilkökul kademesinde öğrencilerin okuma becerisine ilişkin bilişsel yapıların daha nitelikli bir şekilde ortaya konulmasına ve değerlendirilmesine önemli katkılar sunulacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda artacak çalışmaların sayısı ile Türkiye’de de daha nitelikli ve veriye dayalı dil becerilerin öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik eğitim politikalarının geliştirileceği umulmaktadır.

4.1. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada geliştirilen şekil/biçim bilgisi testi, ilkökul 3. sınıf öğrencilerden elde edilen veriler bağlamında yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecinde toplam 110, 3. sınıf öğrencisi yer almıştır. Dolayısı ile geliştirilen test sadece 3. sınıf düzeyi ile sınırlıdır. Daha sonraki araştırmalar ilkökulun farklı sınıf düzeylerinde daha büyük örneklemelerle gerçekleştirilebilir. Böylelikle farklı sınıf düzeylerinde de standart testler geliştirilmiş olacaktır. Bunun yanında bu süreç daha güvenilir testlerin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır. Bu araştırmada geliştirilen testte yer alan kelimeler 3. sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Bu durum seçilen kelimelerin öğrencilerin seviyesine uygunluğuna yönelik farklı eleştirileri beraberinde getirebilir. Yapılacak sonraki araştırmalar da geliştirilecek testler için seçilecek kelimeler, her geçen gün sayıları artan söz varlığı araştırmalarından ve derlem/korpus uygulamalarından yararlanılarak belirlenebilir. Bu da testlerin sınıf seviyelerine uygunluğuna ve daha güvenilir testlerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Yine diğer önemli bir husus da bilimsel literatür incelendiğinde özellikle şekil/biçim bilgisi çalışmalarının İngilizce dili gibi transparan olmayan dillerde (genel olarak birebir sesin harfe karşılık gelmediği) daha yoğun bir şekilde çalışıldığı görülecektir. Ve bu çalışmalarda da şekil/biçim bilgisi hem farklı eğitim kademelerinde hem de farklı yaş düzeylerinde okuma becerisi için önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçe dili özelinde genel olarak süreç dikkatlice incelendiğinde dilbilgisi konularının ilkökul düzeyinde dolaylı olarak öğretimi (doğrudan bir öğretim sağlanmaması), dilbilgisine ilişkin kazanımların ilkökul 5. sınıf düzeyinden itibaren başlaması, şekil/biçim bilgisi ile ilgili testlerin gerekliliği hakkında farklı tartışmaları da beraberinde getirilebilir. Buna ek olarak Türkçenin transparan ortografik yazım dilleri içerisinde sayılması (genel olarak sesin harfi karşıladığı bir yapı) bu bağlamdaki testlerin gerekliliği konusunda başka bir eleştiriyi de yönlendirebilir. Ancak bilimsel çalışmalar kelime tanıma özelinde şekil/biçim bilgisinin çok önemli olduğunu; söz varlığı, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türkçe dili özelinde de geliştirilecek testlerle birlikte yapılacak bilimsel çalışmalardaki artışlar, bu alandaki tartışmaları da bilimsel bir boyuta taşınmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Acarlar, F. ve Johnston, J. R. (2011). Acquisition of Turkish grammatical morphology by children with developmental disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 728– 738. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00035.x>
- Akbulut, F. D. (2019). The contribution of morphological instruction to morphological awareness and reading: An integrative experiment on Turkish EFL learners. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 263–278. <https://doi.org/10.24289/ijsser.558986>
- Akçataş, A. ve Taşdemir, S. (2020). Türkiye Türkçesinde eklerin anlamı üzerine bir inceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 129-149.
- Aktan, B. (2016). *Türkiye Türkçesinin söz dizimi*. Eğitim yayınevi.
- Aslan, A. (2021). *3.sınıf Türkçe ders kitabı*. Gizem Yayıncılık.
- Aydin, F. ve Yildirim, O. (2017). A study on the morphological awareness of intermediate level adult Turkish EFL learners. *Journal of English Language and Education*, 3(2), 65–73.
- Babayigit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(5), 539–568. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9173-y>
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerini görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 145-164.
- Bektaş, S. (2017). *Cognitive and linguistic components of reading acquisition in Turkish: Evidence from second and fourth graders* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Bishara, S. (2022). Association between phonological and morphological awareness and reading comprehension among special-education children in Arab elementary schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1105-1122. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1737319>
- Böler, T. (2013). Türk dili şekil bilgisi çalışmaları: Bibliyografya denemesi. *Turkish Studies*, 8(4), 359-416.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R. ve Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe öğretimine etkisi. *Turkish Studies*, 9(12), 43-55.

- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi
- Candan, E. (2021). *Predictors of reading skills in Turkish-speaking fourth grade children* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- 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.
- Dağlıoğlu, E. Ş. (2019). *3.sınıf Türkçe ders kitabı*. Sonuç Yayınları.
- Demir, N. (2019). *Türkçe ses ve biçim bilgisi*. Altınordu Yayınları.
- Dinçay, M. (2008). *Yapım ve çekim ekleri arasındaki farkın öğretiminde görsel öğelerin etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/607904>
- Durgunoğlu, A. Y. (2003). *Recognizing morphologically complex words in Turkish. Reading complex words* (pp. 81–92). Springer
- Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(15), 333-360.
- Ekşi, S., Kır, N. ve Benzer, A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 58-79.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Erdem, M. (2011). Türkçede çekim ve yapım eklerinin özellikleri ve sınırları. *Bilig*, 58, 71-90.
- Ergin, M. (2019). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi Yayınları.
- Gedizli, M. (2012). Türkçede tek şekilli ve çok işlevli yapım ekleri. *Turkish Studies*, 7(4), 3351-3369.
- Gough, P. B. ve Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Akıcı okuma. İçinde B. Doğan (Ed.), *Okuma öğretimi* (ss. 107-152). Eğiten Kitap.
- Görger, R., De Simone, E., Schulte-Körne, G. ve Moll, K. (2021). Predictors of reading and spelling skills in German: The role of morphological awareness. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 210-227. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12343>
- Hançer, F.B. ve Dilidüzgün, Ş. (2021). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları üzerine öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(4), 977-989.

- Hoover, W.A. (2023). The simple view of reading and its broad types of reading difficulties. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10471-x>
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- James, E., Currie, N.K., Tong, S.X. ve Cain, K. (2021). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 110-130. <https://doi.org/110-130.10.1111/1467-9817.12316>
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçedeki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansması. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 437-455.
- Karademir, F. (2016). Türkçede kapalı biçim birimlerinin öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 11(4), 371-410.
- Karaduman, B. E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O. (2019). *3.sınıf Türkçe ders kitabı*. O. Yılmaz (Ed.). MEB Yayınları.
- Karahan, L. (2006). *Türkçede söz dizimi*. Akçağ.
- Kargin, T., Guldenoğlu, B., Gengec, H. ve Toker, M. (2023). The Importance of Morphological Knowledge in the Reading Comprehension Difficulties in a Highly Agglutinative Language: Evidence from Poor Comprehenders. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(2), 653-673. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09916-1>
- Kerimoğlu, C. (2006). Türkçe dil bilgisi öğretiminde söz dizimi ile ilgili kabuller üzerine I (Kelime Grupları). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 106-118.
- Kim Y.-S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension or oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kim, Y.-S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Kim, Y.-S. G. (2020a). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667-684. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>

- Kim, Y.-S. G. (2020b). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 469–491. <https://doi.org/10.1177/0022219420908239>
- Kim, Y.-S. G., Guo, Q., Liu, Y., Peng, Y. ve Yang, L. (2020). Multiple pathways by which compounding morphological awareness is related to reading comprehension: Evidence from Chinese second graders. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 193-212. <https://doi.org/10.1002/rrq.262>
- Kim, Y.-S.G. (2023). Executive functions and morphological awareness explain the shared variance between Word reading and listening comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 27(5), 451-474. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2195112>
- Kim, Y-S. (2010). Componential skills in early spelling development in Korean. *Scientific Studies, of Reading*, 14(2), 137-158.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. TDK.
- Korkmaz, Z. (2019). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. TDK.
- Kuzucu Öрге, S. (2018). *Differentiating poor and good readers in second grade: Cognitive and linguistic variables* [Master's thesis, Boğaziçi University]. YÖK. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/323469>
- Lee, J.W., Wolters, A. ve Kim, Y-Suk Grace. (2022). The relations of morphological awareness with language and literacy skills vary depending on orthographic depth and nature of morphological awareness. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543221123816>
- Leonet, O., Cenoz, J. ve Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Levesque, K. C., Kieffer, M. J. ve Deacon, S. H. (2017). Morphological awareness and reading comprehension: Examining mediating factors. *Journal of experimental child psychology*, 160, 1-20.
- Liu, Y., Groen, M. A. ve Cain, K. (2023). The association between morphological awareness and reading comprehension in children: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 100571.
- Memiş, M. R. (2019). Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1355-1368.
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-34.

- Özkaya, P.G. ve Altuntaş, M. (2021). Kök ve eklerin öğretiminde masallardan yararlanma: Bir yaratıcı drama uygulaması örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(9.4), 219-231.
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balci & B. Ahi, Çev.), (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Reed, D. K. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in grades K–12. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 36–49. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00261.x>
- Rispens, J. E., McBride-Chang, C., & Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and writing*, 21, 587-607.
- Ruan, Y., Georgiou, G., Song, S., Li, Y. ve Shu, H. (2018). Does writing system influence the association between phonological awareness, morphological awareness, and reading? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 180-202. <https://doi.org/10.1037/edu0000216>
- Silinkas, G., Gedutiene, R., Torppa, M. ve Raiziene, S. (2023). Simple view of reading across the transition from kindergarten to Grade 1 in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading*. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2220848>
- Şahin, F., Yıldırım, M., Sürmeli, H., & Güven, İ. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreci becerilerinin değerlendirilmesi için bir test geliştirme çalışması. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(2), 124-138.
- Tigher, E. ve Binder, K. (2015). An investigation of morphological awareness and processing in adults with low literacy. *Applied Psycholinguistics*, 36, 245-273. <https://doi.org/10.17/S0142716413000222>
- Togni, L.D. (2023). Morphological awareness and vocabulary acquisition. The contribution of explicit morphological instruction in the acquisition of L2 vocabulary. *International Journal of Multilingual Education*, 24, 37-52.
- Uzunoğlu, D., Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Kelime tanıma becerisinin önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2).
- Varol, Ç. ve Akçataş, A. (2021a). Türkiye Türkçesinde fiilden isim yapan eklerin morfo-semantic işlevleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 199-226. <https://doi.org/10.29000/rumelide.948328>
- Varol, Ç. ve Akçataş, A. (2021b). Türkiye Türkçesinde isimden isim yapan eklerin morfo-semantic işlevleri. *Kesit Akademi*, (26), 410-427.
- Vural, H. ve Böler, T. (2017). *Ses ve şekil bilgisi*. Kesit.
- Wang, Z., Xie, R., Wu, X., Xia, Y., Yu, Y., Nguyen, T.P. ve Cheng, Z. (2023). Unpacking the relation between morphological awareness and reading comprehension

in Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, 93, 773-789.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12591>

- Yastı, M. (2007). Türkçe deyimlerde geçen ikilemelerin ses ve şekil özellikleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 51-87.
- Yeşilyurt, E. (2011). *6. sınıflarda yapım eklerinin öğretime yaratıcı dramının etkisi* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK.
<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/584558?show=full>
- Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.
- Yıldırım, K., Gök, S. ve Kılınç, K. (2023). Zihin kuramı: İlkokul düzeyinde okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenleri değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(1), 25-43.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42, 87-98.

Ek

Şekil/Biçim Bilgisi Testi (Örnek Maddeler)

Kelime Türetme Alt Testi

1. Çamaşır makinesi, buzdolabı ve telefon gibi birçok _____ hayatımızı zorlaştıran bir soruna çözüm olarak ortaya çıkmıştır. (**bul**)
2. Bu otobüsle kırk beş _____ seyahat edebilir. (**yol**)
3. Büyüklerimize _____ göstermeliyiz. (**say**)

Bölümleme/Eksiltme Alt Testi

1. _____ arkadaşlar konsere gittiler. (**gençlik**)
2. Gamze tatile çıkarken yanına _____ tane kitap aldı. (**üçüz**)
3. _____ sınırını aştığı için trafik cezası aldı. (**hızlı**)

Extended Abstract

Purpose of The Research

The branch of grammar that examines the roots and suffixes in a language, their ways of combining, the meaning and functions of the suffixes, the inflectional and derivational features of the language, and other issues related to shape is called morphology (Vural and Böler, 2017). Turkish also has its own characteristics in terms of form. Turkish is an agglutinative language. In this context, a structure emerges in which the word roots remain constant and derivational and inflectional suffixes, which have different functions, are added to the unchanging roots. All changes and developments in the language occur based on the combination of roots and suffixes (Aktan, 2016; Ergin, 2019; Demir, 2019; Korkmaz, 2017; Vural and Böler, 2017). Since it is an agglutinative language, roots, suffixes and their combination features are of great importance in Turkish compared to other languages.

When scientific studies focusing on reading skills, both at national and international levels, are examined, it is emphasized that teaching the rules for grammar in general and grammar components in particular, and awareness of these rules are important for both word recognition and comprehension skills. We can express morphological knowledge as one of them. When both theoretical and empirical discussions about word recognition skills are evaluated in different scientific studies, it is seen that morphologic awareness is one of the most important direct predictors of word recognition skill and indirectly of reading comprehension (Acarlar and Johnston, 2011; Aydın and Yıldırım, 2017; Akbulut, 2019; Durgunoğlu, 2003; Kim, 2016, 2017, 2020; Yıldırım and Rasinski, 2014; Yıldırım et al., 2017).

It can be stated that there are not many studies in the Turkish language context that include morphology and examine its relationships with other language skills. The fact that Turkish is a transparent language can be cited as a reason. This situation may have created the perception that the studies to be carried out in this context are not very important, especially in terms of grammar. Because there may have been opinions that learning and teaching such language-cognitive skills would not be difficult due to the structure of Turkish. Again, the importance/unimportance attributed to grammatical content in the programs may have affected this process. Apart from this, the reflections of the exams held at the national level on the prepared program contents and related teaching materials may have affected this situation (LGS exam, common exams, etc.). Another reason may be that there are not many tests that examine these cognitive skills in a relational context. This reason in particular was at the focus of this study and it was aimed to develop the morphological knowledge test at the 3rd grade level of primary school. In this context, answers were sought to the following questions regarding the test:

1. What are the parametric properties of the morphological knowledge subtests?
2. Do the morphological knowledge subtests and the entire test reveal appropriate reliability values?

Method

Participants

Validity and reliability studies of the morphological knowledge (morphological awareness) test were conducted with 3rd grade students studying in three different classes of a public school in Efeler district of Aydın province. 110 students could be reached because there were students who were absent during the applications. No special needs (mental or physical) were reported by the families and classroom teachers of the students participating in the study. Both their families and teachers stated that all students participating in the study were at normal levels in terms of their individual and developmental characteristics.

Data Collection Tool

The morphological knowledge test was inspired by different studies (e.g., Carlisle, 2000; Lee, 2022; Kim, 2010; Leonet et al., 2020) and was tried to be prepared in accordance with the Turkish language context. The test consists of two subtests. The test includes 42 items in total. There are 21 items in each subtest. One of these tests is the derivation test and the other is the decomposition test. While creating the tests, they were taken from scientific grammar books (e.g., Demir, 2019; Ergin, 2019; Vural and Böler, 2017; Aktan, 2016; Karahan, 2006; Korkmaz, 2017, 2019) and primary school 3rd grade Turkish textbooks (e.g., Aslan, 2021; Dağlıoğlu, 2019; Karaduman et al., 2019) were used. In the subtests, attention was paid to the equality of the number of verb stems and noun stems in the items. While choosing words appropriate to the grade level for the subtests, care was taken to ensure that the selected words (nouns or verbs) were equal in number in terms of the number of syllables. Words with two, three, four and five syllables were included in the test. In the derivation subtest, the student was asked to make the correct addition (adding the correct "suffix") to the word given in the form of root or stem and write it in the blank space in the sentence. In the decomposition subtest, the student was asked to make the correct decrease from the given word (removing the correct "suffix") and write it in the blank space in the sentence. The morphological knowledge test can be used as a whole or in the context of subtests. In addition, students' morphological knowledge of the Turkish language can be evaluated by choosing one of the subtests. Each item in the test is scored as 0-1. Correct answers are evaluated as "1" and incorrect answers are evaluated as "0". During the application process of the test, sample applications are carried out with the students before starting the actual tests. Afterwards, the actual implementation begins. There is no time limitation during the application process. After the pilot application, the test was given its final form.

Data Collection and Analysis

First of all, both ethics committee and official application permissions were obtained. Three different pilot studies of the morphological knowledge test were conducted with seven 3rd grade classes of three different public schools located in Köşk, Nazilli and Efeler districts of Aydın province, respectively. The main reason for conducting three pilot studies for the test is that the test-retest reliability and internal consistency

coefficient values of the first two pilot studies were low. In the third pilot study in Efeler district, 110 students were reached. Sample applications were made before testing. It was ensured that students understood the test sufficiently through sample applications. Then, the test was distributed to all students. No specific time is given for testing. It was observed that students completed the 42 items in the test in an average of 30 minutes in all pilot applications. Students who finished the test early were able to give their tests to the researcher if they wished. In the pilot studies carried out both in Köşk district, Nazilli district and Efeler district, children were not given any information about the second application after the first application. The same procedures were followed in the six applications that constituted the pilot studies of the morphological knowledge test. Since there was no direct teaching in the context of grammar in primary schools during the applications, concepts such as root, stem and suffixes were not explained. The prepared test indirectly measures these skills. The necessary analyzes were carried out on the data obtained after the third pilot application.

First of all, the obtained data was entered into the Excel program. Then, the data was transferred to SPSS and Jamovi programs. Item and reliability analyzes were performed on the data obtained. For item and reliability analysis, first item difficulty and item discrimination scores were calculated. Again, T and P values of the substances in the test are presented. Based on all these scores, descriptive statistics regarding the overall test are presented.

Results

It is seen that the item difficulties of the derivation subtest vary between .55 and .96. It was also determined that the discrimination coefficients of the items varied between .33 and .52. 7 items (2nd, 4th, 5th, 6th, 12th, 14th and 18th items) in the derivation subtest were removed from the test. It can be stated that the remaining items in the subtest have appropriate discrimination and difficulty values in these range coefficients (Field, 2009). The lowest score that can be obtained from the subtest is 0 and the highest score is 14. The average difficulty of the test is .79 and the average discrimination coefficient is .41. According to the t-test results for independent groups, whether there is a significant difference between the lower and upper 27% of the items, it was understood that the discrimination values of the remaining items in the test were significant. The KR-20 reliability coefficient for the derivation subtest was calculated as .77. This result shows that the derivation subtest is reliable.

It is seen that item difficulties in the decomposition subtest vary between .75 and .96. It was also determined that the discrimination coefficients of the items varied between .27 and .75. 7 items in the decomposition subtest (3rd, 4th, 5th, 7th, 8th, 9th and 10th items) were removed from the test. It can be stated that the remaining items in the subtest have appropriate discrimination and difficulty values in these range coefficients (Field, 2009). The lowest score that can be obtained from the subtest is 0 and the highest score is 14. The average difficulty of the test is .88 and the average discrimination coefficient is .50. According to the t-test results for independent

groups, whether there is a significant difference between the lower and upper 27% of the items, it was understood that the discrimination values of the remaining items in the test were significant. The KR-20 reliability coefficient for the decomposition subtest was calculated as .84. This result shows that the decomposition subtest is reliable. When the descriptive statistics of the entire test, consisting of a total of 28 items, were examined, the KR-20 reliability coefficient of the entire test was calculated as .88. At the same time, test-retest reliability was obtained as .92. These results show that the test is reliable.

Conclusion and Discussion

Starting from the first years of school, children's ability to make sense of what they read is of great importance. These competencies play important roles in children's later school success (Cunningham and Stanovic, 1997). According to the simple view of reading, which has been the subject of much research especially in recent times, reading comprehension emerges as a product of word recognition and linguistic comprehension (listening comprehension) components (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). While linguistic comprehension is understanding spoken language and making it meaningful, word recognition is the ability to quickly and accurately pronounce the sounds corresponding to letters (Hoover, 2023; Silinkas et al., 2023). Even if the simple view of reading model is formulated with a simple equation (word recognition x linguistic comprehension), there are different variables under each skill. One of these is morphologic awareness, which is one of the subcomponents of word recognition skill (Kim, 2020a; Kim, 2020b). In addition to word recognition skill, morphological knowledge is also related to listening comprehension (Kim, 2023), reading comprehension (Wang, 2023) and vocabulary (Kim, 2023; Memiş, 2019).

In this context, when the relevant scientific literature was examined, we could not find many studies that included morphological knowledge at the primary school level in the context of Turkish language skills and evaluated reading skills with multiple components. One of the reasons for this can be the lack of standardized assessment tools that can evaluate different cognitive components of reading skill.

The morphological knowledge test structured in this research consists of two subtests. One of these is the derivation subtest and the other is the decomposition subtest. The findings obtained as a result of the analysis showed that the word derivation subtest has a reliable structure and can be used at the 3rd grade level of primary school. Again, the findings obtained as a result of the analysis for the decomposition subtest showed that the decomposition subtest has a reliable structure and can be used at the 3rd grade level of primary school. Analyzes for the overall test showed that the KR-20 reliability coefficient of the test was .88. In addition, the reliability coefficient ($r = .92$) determined by the test-retest method revealed that the test was generally reliable. Students' morphological knowledge can be evaluated using any of the subtests. In addition, students' morphological knowledge can be evaluated in the context of derivation and decomposition by using both subtests. In addition, by applying the test

on 28 items, a measurement process can be structured for the general awareness of the students.

It is important that cognitive skills that constitute different dimensions of reading comprehension can be evaluated with this structured test. Because morphological knowledge is related to word recognition and listening comprehension, which are the two main components of reading (Bishara, 2022; Kim, 2023). It is thought that this structured test will make significant contributions to revealing and evaluating the cognitive structures related to the reading skills of students in a more qualified way, especially at the primary school level. It is hoped that with the increasing number of studies in this direction, educational policies for the teaching and evaluation of more qualified and data-based language skills will be developed in Türkiye.