



Impact of Derivational Morpheme Teaching on Vocabulary of the Students Learning Turkish as Foreign Language *

Muhammet Raşit MEMİŞ^{a**}

^aOndokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.399191

Article history:

Received 27.02.2018

Revised 22.06.2018

Accepted 30.07.2018

Keywords:

Teaching Turkish as foreign language,
Derivational morpheme,
Morpheme teaching,
Vocabulary.

Abstract

This research was carried out to reveal the impacts of derivational morpheme teaching on vocabulary of the students learning Turkish as a foreign language, and was performed with the use of quasi-experimental design with pre-test and post-test control group, which is one of the quantitative research methods. The study group of the research consisted of 26 foreign students learning Turkish at B2 level at Ondokuz Mayıs University in 2016-2017 academic year. The application process of the research was carried out within the last 8 weeks until the completion of the educational program for the students at B2 level, which started on April 3, 2017 in Turkish Teaching Practice and Research Center at Ondokuz Mayıs University. The data and analyses showed that the students learning Turkish as a foreign language benefited significantly from the derivational morpheme teaching, and that the vocabulary of the experimental group improved more effectively than the control group. It was also found that learners' success in terms of vocabulary was influenced by the origin and structure of their native languages. As a result of the detailed analysis carried out on the data, it was found out that the improvement in the vocabulary of the students from the experimental group was recorded as 88 words in average (30.98%) according to the evaluation made on 284 words, that the impact of the experimental practice on this improvement was calculated as 62.4 words (21.97%), and that the derivational morpheme teaching made contribution to the vocabulary of the students at the rate of 1.06% per each derivational morpheme.

Yapım Eki Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kelime Hazinesi Üzerindeki Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.399191

Makale Geçmişi:

Geliş 27.02.2018

Düzeltilme 22.06.2018

Kabul 30.07.2018

Anahtar Kelimeler:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi,
Yapım eki,
Ek öğretimi,
Kelime hazinesi.

Öz

Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesinde Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 26 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde 03.04.2017 tarihinde başlayan B2 kurundaki öğrencilerle bu kur tamamlanana kadar geçen 8 hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama kapsamında seçilen 25 yapım ekinin her birine 2 şer ders saati ayrılmış, bu saatlerden ilk saat öğretim ikinci saat ise alıştırmalı-pekiştirme çalışmaları için kullanılmıştır. Toplanan veriler ve analizler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yapım eki öğretiminden önemli ölçüde istifade ettiklerini ve bu öğretimi

* This article is based on the doctoral dissertation prepared by the author under the supervision of Assoc. Dr. Mehmet KARA. (Bu çalışma, yazarın Doç. Dr. Mehmet KARA danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.)

** Author: muhammet.memis@omu.edu.tr

alan grubun kelime hazinesinin daha fazla geliştiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kelime hazinesi bakımından elde edilen başarıda öğrenenlerin ana dillerinin kökeni ve yapısının da etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Veriler üzerinde yapılan detaylı inceleme sonucunda 284 kelime üzerinden yapılan değerlendirmeye göre yapım eki öğretimini alan öğrenenlerin kelime hazinesindeki ilerlemenin ortalama 88 kelime olduğu (%30.98), deneysel uygulamanın bu gelişimdeki payının 62.4 kelime (%21.97) olduğu ve yapım eki öğretiminin kelime hazinesine yapım eki başına % 1.06 oranında katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Introduction

Nowadays, there is a consensus on that the main purpose of foreign language teaching is to enable the language learners in terms of understanding and speaking skills of the target language. On the other hand, to be able to communicate in the target language by using these skills, foreign language learners should learn the words which are the building blocks of the language and systems that will enable these words to operate. In other words, language learners have to learn the functioning of the target language to understand the words s/he learned while listening or reading, to use the words in sentences while talking or writing, to combine the words properly by bringing these words side by side and to be able to derive new words from the words that s/he already know. As it is not possible to use language skills effectively also not possible to make effective communication for a foreign language student who does not learn these systems that are named inflection and derivation. The necessity of teaching these two mentioned systems is also emphasized in the Common European Framework of Reference for Languages. From this standpoint, an individual who learns Turkish as a foreign language has to learn the suffixes that provide the function of declension and derivation systems.

Teaching sets for Turkish as foreign language stand out inflectional suffix either of suffixes (derivational/inflectional) that provides the function of Turkish Language. At first glance this seems to be understandable because in Turkish there are two basic functions of suffixes. These functions are derivation and dependency that are essential for functioning of language. "In the simplest term, derivation function is the ability to derive new words form nominal roots and nominal stems. On the other hand, with a wider functional area dependency function reflects the ability to relate each elements of the sentence," (Demircan, 2004, s. 33). When derivational and inflectional suffixes are compared within the framework of these functions, "Because of the fact that inflectional suffixes, which are functioning as dependency suffix, are more effective in both sentences and inter-sentences meaning and form relations," (Onan, 2009, s. 252), it can be said that those who prepare these sets intuitively prioritizing the teaching of inflectional suffixes. However this relative superiority of inflectional suffixes is not required to neglect the derivational suffixes, in other words the suffixes used in the derivation function. As a matter of fact in the frame text, it is emphasized that the production features should also be taught as inflectional features of the language.

It is seen that, according to the classifications in the field, suffixes admitted as derivational suffixes have limited place in the four sets which are widely used in teaching Turkish as a foreign language (New Hitit, Yedi İklim, Gazi Tömer Turkish for Foreigners and İstanbul). Suffixes appeared commonly in at least two of these sets are -(l)ncl, -l, -slz, -llk, -ki, -CA suffixes with deverbal nouns, verbal adjectives and voice suffixes. Voice suffixes are "the suffixes which do not make a fundamental change in the central meaning of the verb but make changes in terms of form and situation in relation to the object and the subject," (Korkmaz, 2009, s. 540). In this respect, Üstünova (2004, s. 241-250) says that voice suffixes do not form a new concept but only refer to the direction of the movement in the verbs. In this regard it can be said that voice suffixes do not form a new concept that could be keyword in the dictionary. When considering the functions and the way of using of deverbal nouns and verbal adjectives, according to their location and context, it is seen that these suffixes take on both inflectional and derivational properties. Such suffixes are named as binary suffixes (Başdaş, 2006, s. 5). It is obviously seen in the book events, paradigmatic features of deverbal nouns and verbal adjectives are attempted to teach in Turkish teaching sets. The only exception to this is the New Hitit Turkish teaching set. In this set, word forming functions of these suffixes partly taken into consideration. Verbalnouns suffixes as -mA, -mAk,

-İş ve -Ar, -mAz, -Dİk, AcAk, -mİş were presented to students under a different topic apart from their paradigmatic functions. However, it should be noted that in the teaching of these referred suffixes, there is not sufficient application activities that are given place. It is thought that the verbal noun suffixes in the context of derivational suffixes are taught in teaching Turkish as a foreign language in order to students to be able to make comprehension and able to combine the sentences. For instance, the purpose of teaching a student the deverbal noun suffix, -mA is to provide him/her to make sentence like "Yarın uçak bileti almaya gideceğim (which means "I'm going to get a plane ticket tomorrow" in Turkish)," rather than make him/her to understand when -mA is suffixed to verb base "al" (which means "get" in Turkish), it derives a new word "alma"(which means "to get" in Turkish) whose counterpart in dictionary is "alma işi" (which means "getting action" in Turkish). Or the purpose of teaching verbal adjective -AcAk is to make student gain knowledge and skill in terms of combining two different sentences like "Ne zaman geleceğini / bana haber ver (which means "Tell me / when you will be coming" in Turkish)," rather than to make student understand when -AcAk is suffixed to verb base "-gel" (which means "come" in Turkish), it forms the word "gelecek" (which means "S/he will come," in Turkish) in the dictionary. Voice suffixes are also covered and taught in this context. As mentioned above, the suffixes -(l)ncI, -ll, -slz, -llk, -ki, -CA are the suffixes that are taught in the teaching sets besides deverbal noun, verbal adjective and voice suffixes. Listed suffixes are only just a few of tens of suffixes that derive new words in Turkish and teaching of these suffixes fails in terms of raising awareness of students about feature of word derivation that originates from Turkish language. In the light of these statements it is appeared that when teaching Turkish as a foreign language, it is endeavored to provide that to make the students combine the words and sentences by teaching suffixes that are in the context of derivational suffixes however there is no specific purpose in terms of improving and expanding their vocabulary and developing reading comprehension skills by rising morphological awareness of students.

As it is seen from the above review, only a fraction of derivational suffixes, that used for forming concept takes part in the process of teaching Turkish as a foreign language. In the process of teaching Turkish as a foreign language; such neglecting the derivation features of the Turkish language, has negative effect on the learners' acquisition and internalization processes of the Turkish language.

Teaching of the derivational suffixes considered as a part and necessity of language learning in the Common European Framework of Reference for Languages; and it is also considered as a part of teaching vocabulary in the study field of foreign language all over the world. Vocabulary teaching is especially described as one of the most important elements of foreign language learning and teaching. No matter which grammatical structure is known without words it is not possible to understand the language and express yourself in that language. In this sense, words are the basic elements of understanding and speaking skills. Native language speakers gain words and phrases in the natural language acquisition process and use them during listening and speaking to understand or express her/himself from childhood. However, word teaching exercises are done to native speakers also for vocabulary development at primary and secondary school. Main reason of this, vocabulary is the precondition to understand what is written and said. Karatay indicates that "understanding of students what they read and listen depends on the correct meaning of the words; and lack of vocabulary is came up as a problem that hindering individual from understanding any idea; and hindering make others understand a situation which s/he feels or tries to explain" (Karatay, 2007, s. 144). In defiance of this situation, the necessity of teaching vocabulary emerges spontaneously for language learners that learns language as foreign language.

In the process of foreign language vocabulary teaching process, it should be well planned which dimensions of the vocabulary should be taught to the students. The neglect of some of these dimensions may bring some problems such as forgetting the word, confusing the word with another, having the word only in the receptive vocabulary and for this reason being not able to use this word to support his/her narrative skills. Nation (2001, p. 27) approaches in three dimensions to the knowledge and constituents that a person should get in order to be able to have a good comprehension of a word as both a receptive and productive: form, meaning and usage.

An individual who learns foreign language has to know form, meaning and usage of a word and be able to use the word in order to say that s/he knows that word exactly. If these dimensions are elaborated; foreign language learners needs to know how to pronounce, how to write, how to spell a word; the parts of the word that forms a word like base and suffix of the word, functions of these parts; what does form of a word mean; the relation between word and concept, the concepts derived from the words, usage of these concepts with other words and appearance of words in different situations, and when and how often it will be used.

Above mentioned aspects show how important and how effortful is vocabulary learning and teaching process and draws a general framework, how vocabulary teaching should be in the foreign language education process. Some of these points above mentioned are taken into consideration while some others are neglected in the process of teaching Turkish as a foreign language. During teaching process usually, the reading, writing and meaning of these words are presented to students while teaching words; it is rare but yet where and when the word should be used is told. However, no information or instruction is given to the learners of Turkish language as a foreign language about usage frequency of words, which words are used in collocation with which words, parts of word, functions of these parts, suffixes that words have and which other words could be derived from these suffixes. Neglect of the mentioned elements during teaching Turkish as a foreign language is negatively affects the vocabulary development of the students. In fact derivation system for new words; which is applied through the suffixes that are very important and remarkable feature of Turkish language; should be benefited in terms of improving vocabulary and transferring learned words from receptive vocabulary to productive vocabulary. As it is known, new words in Turkish derived through attaching suffixes to the base of the words which are unchangeable. Turkish language learner, in accordance with her/his Turkish level, when s/he has these word bases in her/his receptive vocabulary with the help of suffixes s/he can improve her/his receptive vocabulary. Improvement of receptive vocabulary implicitly will affect positively the improvement of the productive vocabulary. Besides language learner who has this knowledge, could improve his/her productive vocabulary significantly by attaching derivational suffixes to the word bases that are already in his/her productive vocabulary. From this point of view; Turkish, with its own word derivation system, offers an important opportunity for the development of both the receptive and the productive vocabulary if an awareness is created in the learners about the context of suffix-word base relationship and if the structure and functions of derivational suffixes are taught.

The idea of suffix teaching should be the part of the teaching process during the language training, has gained importance especially since last thirty years and suffix teaching become the subject of various researches in the context of both mother tongue teaching and foreign language teaching. In these researches which are conducted abroad, it is aimed to create a morphological awareness with suffix teaching, and studies are collected under two main headings: to investigate the effect of this awareness on the vocabulary and/or on the comprehension of what is read. One part of the relevant studies directly researches the effects of suffix teaching and morphological awareness on the vocabulary (Bertram, Laine and Virkkala, 2000; Bowers, 2012; Green, 2012; Iyanaga, 2006; Houry, 2008; Kieffer, 2009; Larsen and Nippold, 2007; Maag, 2007; Miguel, 2013; Mochizuki and Aizawa, 2000; White, Power and White, 1989; Zhang, 2009). There are also studies in which these two variables are researched at the same time (Diaz, 2010; Fergusson, 2006; Gomez, 2009; Good, 2011; Pacheco, 2005; Smith, 1998). According to the results of these researches, direct suffix teaching, that designed to create morphological awareness, is useful; that suffix teaching affects the progress of the students' vocabulary in a positive way and contributed to the process of reading comprehension (Bowers, Kirby and Deacon, 2010; Katz, 2004; Kirby et al., 2012; Mann and Singson, 2003; McCutchen, Green and Abbott, 2008; Schmitt and Meara, 1997).

The majority of the above researches are carried out in English which is an agglutinative and inflected language. And findings reveal that; morphological awareness, created by suffix teaching, contributed to the improvement of vocabulary and the process of reading comprehension; especially to gain the linguistic productivity features, suffix training is a necessity. When the results of these studies

take into consideration, because of the extremely adjacent and agglutinative structure of Turkish language, derivational suffix teaching would be more effective in Turkish than English in terms of vocabulary improvement. In order to determine the accuracy of this predictions, by teaching derivational suffixes systematically, the influence of this teaching on the vocabulary needs to be investigated. In this direction, a detailed literature review has been made in the context of morphological awareness, derivational suffix teaching, contribution of the derivational suffixes teaching to the improvement of vocabulary but no study could not be found examining the effect of suffix teaching on vocabulary both in the mother tongue training and the Turkish language as a foreign language training.

Consequently, in line with the above-mentioned reasons, this study in which semi-experimental method is used, examines the effects of the derivational suffix teaching on the vocabulary of learners of Turkish as a foreign language. Accordingly, the research problem of this study is defined as: "What is the influence of derivational suffix teaching on the vocabulary of Turkish learners as a foreign language?"

Research Objective

The main objective of this research is to reveal the influence of derivational suffix teaching on the vocabulary of Turkish learners as a foreign language. In this context, in the process of teaching Turkish as foreign language it is aimed to determine the derivational suffixes to be taught and the sufficient level for teaching, create morphological awareness in the context of word derivation to the learners of derivational suffixes. In this direction contribute to the field by preparing materials and activities, to expand the vocabularies of the learners by teaching the form and properties of derivational suffixes, to make the Turkish learners, as a foreign language, to gain the ability of deriving new words by using derivational suffixes and with the help of known word roots, predicting the meaning of unknown words in a text. In accordance with these objectives, this research seeks an answer to following questions:

1. Is there a meaningful difference between the experimental group that taught the derivational suffixes and control group that not taught derivational suffixes in terms of vocabulary after experimental practice?
2. Is there significant difference between pre-test and post-test scores of the vocabulary achievement test that the learners in the experimental group are subjected?
3. Is there a significant difference between pre-test and post-test scores in the vocabulary achievement test that the learners in the control group are subjected?
4. Is there a significant difference in terms of vocabulary between the post-test scores, that are corrected according to pre-test scores, of experimental group that is taught the derivational suffixes and control group that is not taught derivational suffixes?
5. Is there a significant difference between post-test scores that experimental group and control group achieved from the vocabulary achievement test?
6. Is there a significant difference in terms of vocabulary improvement between the experimental group that got the derivational suffix training and control group that did not?
7. Is the linguistic family variable effective on the vocabulary achievement of the experimental group?
8. Are structural features of the languages effective on post-test scores of vocabulary achievement test of experimental group?
9. What are the levels of the progress that learners in the experimental group achieved on the subject of derivational suffixes in terms of vocabulary?

When literature is reviewed, while there are many researches on suffix teaching and morphological awareness, teaching of derivational suffixes, and the influence of these variables on the development of vocabulary, abroad; in our country there is no applied scientific research have been conducted addressing this issue and investigating the effects of derivational suffix teaching on vocabulary within the framework of teaching Turkish as a foreign language. Therefore, it is thought that the research has importance with regards to fill the gap in the Turkish literature and regards to be a basis for future

works on derivational suffixes and other relevant matters in terms of teaching Turkish as a foreign language. In this context, our research would be source to educators, course book authors, scientists and researchers working on teaching Turkish as a foreign language.

Method

Research Model

In this research, which aims to identify the influence of derivational suffix teaching on the vocabulary of Turkish learners as a foreign language, semi-experimental design with pre-test - post-test control group, which is one of the quantitative research methods, was used. "In the pre-test - post-test control group model, there are two groups that are formed via random method. One of these groups is used as experimental group and the other as control group. In both groups, measurements are made before and after the experiment. The presence of the pre-tests in the model helps to know the degree of similarities before the experiment and helps to correct according to the post-test results" (Karasar, 2012, s. 97). "This is a design, which provides a high statistical power to the researcher in relation to testing the effect of experimental practice on the dependent variable, allows to interpret the obtained findings in the context of the cause and effect relation. And it is a strong design frequently used in behavioral sciences" (Büyükoztürk, 2016, p.24). Dependent variable of this research is vocabulary range of the students and independent variable is teaching method of derivational suffixes.

In this research firstly, the related literature was reviewed and boundaries of the work were established to examine the effect of derivational suffix teaching on the dependent variable. Teaching materials and data collection tools were prepared for teaching of derivational suffixes and for identifying the effect of this teaching, considering all necessary scientific process. It was proceed to the implementation phase of the research after creation of the materials and the data collection tools, and pre-tests were applied to Turkish learner foreign students who just completed B1 level at Turkish Language Teaching Application and Research Center at Ondokuz Mayıs University. The data obtained from pre-test was examined and one of the two closest class, in terms of scores that students get from the test, assigned as experimental group and the other one as the control group. Experimental and control group are selected from the same institution in order to increase the similarities of experimental and control groups, to facilitate the data collection process and to reduce the differences that may arise from differentiation of the language teaching sets that are used. Selected experimental group got the derivational suffix training in addition to regular Turkish teaching courses; on the other hand, only required ordinary Turkish teaching processes were followed for the control group.

Sample

This research, conducted with foreign students who was learning Turkish during spring semester of the 2016-2017 academic year. Students are randomly selected from B2 level classes according to the results of pretest which is held in Turkish Language Teaching Application and Research Center at Ondokuz Mayıs University. Due to semi-experimental design was used in the research; two study groups are specified according to pretest results, including one experiment and one control group, instead of selecting universe and sample. And attention was paid to fact that they are similar to each other in terms of controllable variables. Sample of the research consists one experiment and one control group which are includes both thirteen participants that are eight girls, eighteen boys; total of twenty six foreign learners from sixteen different countries. In the sample, there are language students with different languages, cultures and learning histories and this provides the diversity of findings and increases the generalizability of the results. Considering educational level of the learners involved in the research; sixteen of them were in Turkey for bachelor degree, seven of them were in Turkey for master degree and three of them were in Turkey for PhD degree and they learn Turkish because of this reason. When language family of mother tongues of learners in the working group are examined; five of the students are belonged to Indo-European Language Family, eight students are belong to Hamito-Samitic, six of them are belonged to Bantu, one is belonged to Malayo-Polynesian, two are belonged to Sino-Tibetan an four are belonged Ural-Altai Language Family. In the experimental group, there are three

students are belonged to Indo-European, three are belonged to Hamito-Samitic, three are belonged to Bantu, two are belonged to Sino-Tibetan and two students are belonged to Ural-Altai Language Family. Considering structural characteristics of the mother tongues of the learners in the experimental group, it is identified that three students speak radical language, five students speak inflective language and five students speak agglutinative language. Here below, there is the result of t test analysis of the pre-test, which is used as basis of determination of experimental and control groups, for unrelated samples:

Table 1.
Pre-Test Scores of Experimental and Controls Groups in Vocabulary Achievement Test

Group	n	\bar{X}	Ss	\bar{X}_f	t	p*
Experimental	13	35.23	10.54	0.15	-0.41	0.968
Control	13	35.38	8.52			

* p<0.05

When the table is analyzed; according to the results of the success test while arithmetic mean of experimental group is 35.23, arithmetic mean of control group is 35.38. There is a difference of 0.15 points between the experimental and control group in favor of the control group. In order to determine whether the difference between the pre-test results of the groups is significant or not, t test is applied and value of 0.968 is found as a result. Because of the fact that this value is not in the range (0.968 > 0.05) of significant difference within the framework of t test; there is not a significant difference between the groups in terms of vocabulary. In other words, it can be said that experimental and control groups were equal to each other in terms of vocabulary.

Determination of Derivational Suffixes to Teach

Within the scope of this research firstly Turkish grammar books were examined in order to determine derivational suffixes that were selected to be taught (Bilgegil, 2009; Banguoğlu, 1995; Karahan, 2005; Ergin, 2008; Korkmaz, 2009; Gülensoy, 2010; Eker, 2011; Karaağaç, 2012) and from different categories 39 derivational suffixes are selected from those derivational suffixes that are frequently used in these books as a common opinion and a list was created. For the purpose of identification of the derivational suffixes that would take part in teaching, a list contains 39 derivational suffixes converted into expert feedback form by supporting frequently encountered example sentences derived with these suffixes. To be able to decide which of the derivational suffixes that are in the prepared form would be taught within the scope of the research; the feedbacks of two professors, five associate professors, four assistant professors and one doctorate degree lecturer from six different universities, are asked.

The data obtained through the expert feedback form evaluated by Lawshe technique. In Lawshe technique, at least five and maximum 40 experts' opinions are needed. In this study, due to twelve experts' opinions are received, the content validity index of the study was taken as 0.56. And as a result of calculations the items that are below this value were eliminated. As a result of the analyses on the basis of the expert opinions; fourteen derivational suffixes, with the content validity value below 0.56, were eliminated; nine denominal noun suffix and eleven nominalization suffix and five denominal adjective suffix are chosen from inside 39 derivational suffixes for teaching. Those suffixes are: +cA, +Cl/+CU, +Clk/+CUk, +DAş, +Il/+IU, +Ilk/+IUk, +(I)ncl/+(U)ncU, +sAl, +slz/+sUz, -Ak, -ç, -GAn, -GI, -GIn/-GUn, -I/-U, -(y)lcl/-(y)UcU, -k/-(I)k/-(U)k, -m/-(I)m/-(U)m, -mAn, -tl/-tU/-(I)ntl/-(U)ntU, +Al, +I, +IA, +IAAn and +IAş.

Data Collection Tool

The data of the study was collected via "Vocabulary Achievement Test" which is developed by the researcher. The test, used for determination of vocabulary levels and achievements of the learners, developed in accordance with the objectives of the research, considering the levels of students who learn Turkish as a foreign language, and using similar vocabulary tests were obtained as the result of the literature review. Process steps that are followed for preparing this test are as below:

1. First of all, language teaching sets, that are using in the process of teaching Turkish as a foreign language, are analyzed in terms of vocabulary they contain; and in the research including B2 level which is a limit in terms of language level, a word pool of 10261 words was created from the words that "Hittite, Gazi, Istanbul, Izmir and Yedi İklim" teaching tests include. As a result of the analysis that is made on the words in this wordpool, it is determined that there are 1448 words derived from 25 derivational suffixes that are specified for teaching in the context of the research in the wordpool.

Firstly 25 vocabulary achievements have been identified at the beginning of the test prepared to measure the influence of the teaching of derivational suffixes on vocabulary improvement. After than four pilot vocabulary achievement tests, consisting four questions for each achievement and total of 25 questions, were created in the direction of these achievements.

3. Four pilot tests, each consisting of 25 questions, were presented to review of five faculty members of Turkish Education Department in terms of "harmony of question-gain, question-answer, question-distracter and question-language level." After review, four questions, that are not appropriate in terms of question-distracter and five questions that reported as inappropriate in terms of question-language level are reformulated in line with recommendations. And test forms are put into pre-application practice for validation-reliability tests.

4. Considering the question answering duration and student productivity; the exams; that are held in two consecutive days; applied to hundred students who were about to complete C1 level and the results examined in terms of item difficulty and item discrimination. The result of the analysis showed out that sixteen different questions are not appropriate in terms of item discrimination and reliability. When preparing vocabulary success test, with the purpose of grading ease and equal measurement; nine questions, with lower discrimination index according to others, are excluded from the test in terms of intention of giving part to three questions for each of the determined 25 achievement and a test including 75-question was prepared.

5. After item analysis; the test, which consists of three sections and 75 questions, is examined in terms of average difficulty, average distinctiveness and reliability; the results are presented in the following table:

Table 2.
General Analysis Results of Vocabulary Achievement Test

	Arithmetic Mean	Average Difficulty	Average Distinctiveness	Standard Deviation	Variant	Kr-20
1st Part	12,759	0,510	0,668	7,346	53,961	0,932
2nd Part	10,611	0,424	0,542	5,967	35,608	0,875
3rd Part	16,037	0,641	0,614	6,744	45,480	0,916

When the table is examined average difficulty is identified as 0.51 for the first section, 0,42 for the second section and 0.64 for the third section of the vocabulary achievement test. Considering three sections together, the test seems to be at moderate difficulty. Average discrimination of achievement test is also identified as 0.66 for the first section, 0.54 for the second section and 0.61 for the third section. Finally, Kr-20 values, indicating the reliability of the test, are calculated 0.93, 0.87, and 0.91 respectively. These values indicate that the test is qualified and reliable to use in the research. Achievements and words, measured by the test which of the results are given above are given at the following table with corresponding questions:

Table 3.
Achievements Measured in Vocabulary Success Test and Words

Achievement	Measured Words	Number of Words	Question No
<i>Knows and uses the words derived with +CA suffix.</i>	İngilizce, Türkçe, Almanca, İyice, Açıkça, Gizlice, Usulca, Sessizce, Rahatça, Güzelce, İnsanca, Yavaşça	12	1, 26, 51
<i>Knows and uses the words derived with +CI / +CU suffix.</i>	Balıkçı, Çöpçü, Fırıncı, Şakacı, Pastacı, Yalancı, İnatçı, Aceleci, Romancı, Haberci, Modacı, Falcı	12	2, 27, 52
<i>Knows and uses the words derived with +CIk / +CUk suffix.</i>	Tanecik, Biricik, Parçacık, Küçücük, İncecik, Yumuşacık, Azıcık, Ufacık, Kısacık, Sıcacık	10	3, 28, 53
<i>Knows and uses the words derived with +DAş suffix.</i>	Kardeş, Soydaş, Çağdaş, Anlamdaş, Arkadaş, Sırdaş, Yoldaş, Adaş, Yurttaş, Dindaş	10	4, 29, 54
<i>Knows and uses the words derived with +II / +IU suffix.</i>	Acılı, Verimli, Hesaplı, Güneşli, Akıllı, Şekerli, Sağlıklı, Düzenli, Doğulu, Sıcakkanlı, Batılı, Görevli	12	5, 30, 55
<i>Knows and uses the words derived with +IIk / +IUk suffix.</i>	Mezarlık, Ağaçlık, Çöplük, Bataklık, Kulaklık, Kalemlik, Sebzelik, Askılık, Mutluluk, Günlük, Cimrilik, İyilik	12	6, 31, 56
<i>Knows and uses the words derived with +(I)ncI / +(U)ncU suffix.</i>	Birinci, İkinci, Beşinci, On sekizinci, Yirminci, Otuzuncu, Ellinci, Bininci, İki bininci, Kaçınıcı, Sonuncu	11	7, 32, 57
<i>Knows and uses the words derived with +sAI suffix.</i>	Hayvansal, Yaşamsal, Kimyasal, Bitkisel, Evrensel, Küresel, Bilimsel, Geleneksel, Fiziksel, Kişisel, Yüzeysel, Ruhsal	12	8, 33, 58
<i>Knows and uses the words derived with +slz / +sUz suffix.</i>	Ölümsüz, Eşsiz, Korkusuz, Sabırsız, Evsiz barksız, Dertsiz tasasız, Sessiz sedasız, Parasız pulsuz, Görgüsüz, Düzensiz, Uykusuz, Anlamsız	12	9, 34, 59
<i>Knows and uses the words derived with –Ak suffix.</i>	Uçak, Kaçak, Yatak, Binek, Barınak, Sığınak, Tapınak, Dayanak, Kıvrak, Kayak, Korkak	11	10, 35, 60
<i>Knows and uses the words derived with –ç suffix.</i>	Gülünç, İğrenç, Korkunç, Ödünç, İlginç, Sevinç, Bilinç, Direnç, Kıskaç, Kazanç, İnanç	11	11, 36, 61
<i>Knows and uses the words derived with –GAn suffix.</i>	Girişken, Çekingen, Üretken, Çalışkan, Kırılgan, Alingan, Konuşkan, Unutkan, Kaygan, Yapışkan, Sürüngen, Savurgan	12	12, 37, 62
<i>Knows and uses the words derived with –GI / –GU suffix.</i>	Vergi, Sergi, Coşku, Kaygı, İçki, Çizgi, Çalgı, Duygu, Yanılgı, Sorgu, Bulgu, Yenilgi	12	13, 38, 63
<i>Knows and uses the words derived with –GI n / –GU n suffix.</i>	Soygun, Şaşkın, Yangın, Taşkın, Saygın, Gezgin, Bilgin, Gergin, Üzgün, Kızgın, Durgun, Yorgun	12	14, 39, 64
<i>Knows and uses the words derived with –I / –U suffix.</i>	Ölçü, Artı, Korku, Başarı, Öneri, Soru, Takı, Örtü, Yapı, Ölü, Koku, Yazı	12	15, 40, 65
<i>Knows and uses the words derived with –(y)Icl / –(y)UcU suffix.</i>	Isıtıcı, Soğutucu, Dondurucu, Kurutucu, Şaşırtıcı, Bakıcı, Besleyici, Bulaşıcı, Tüketici, Yönetici, Dinleyici, Satıcı	12	16, 41, 66
<i>Knows and uses the words derived with –k / –(I)k / –</i>	Bozuk, Çürük, Kesik, Ezik, İstek, Dilek, Adak, Delik, Ilık, Kopuk, Yırtık, Kırık	12	17, 42, 67

<i>(U)k</i> suffix.			
<i>Knows and uses the words derived with –m / –(l)m / –(U)m</i> suffix.	Üretim, Eğitim, Tüketim, Çözüm, Titreşim, Gelişim, Önlem, Yerleşim, Değişim, Onarım, Öğrenim, Karışım	12	18, 43, 68
<i>Knows and uses the words derived with –mAn</i> suffix.	Danışman, Öğretmen, Çevirmen, Uzman, Göçmen, Yönetmen, Seçmen, Eğitmen, Okutman, Eleştirmen	10	19, 44, 69
<i>Knows and uses the words derived with –tl / –tU / –(l)ntl / –(U)ntU</i> suffix.	Görüntü, Gezinti, Bağlantı, Toplantı, Kalıntı, Akıntı, Yıkıntı, Yaşantı, Üzüntü, Esinti, Bulantı, Kaşıntı	12	20, 45, 70
<i>Knows and uses the words derived with +Al</i> suffix.	Çoğalmak, Azalmak, Düzelmek, Yönelmek, Boşalmak, Dikelmek, Daralmak, Körelmek	8	21, 46, 71
<i>Knows and uses the words derived with +I</i> suffix.	Doğrulamak, Dirilmek, Eğrilmek, Sivrilme, Kısalmak, İncelmek, Küçülmek, Yücelmek, Yükselmek	9	22, 47, 72
<i>Knows and uses the words derived with +IA</i> suffix.	Ütülemek, Hazırlamak, Temizlemek, Hesaplamak, Zayıflamak, Serinlemek, Hafiflemek, Alkışlamak, Cevaplamak, Hatırlamak, Depolamak, Ezberlemek	12	23, 48, 73
<i>Knows and uses the words derived with +IAAn</i> suffix.	Telaşlanmak, Duygulanmak, Gururlanmak, Meraklanmak, Hastalanmak, Sakatlanmak, Zorlanmak, Sinirlenmek, Hızlanmak, Kaygılanmak, Umutlanmak, Heyecanlanmak	12	24, 49, 74
<i>Knows and uses the words derived with +IAş</i> suffix.	Haberleşmek, Uzaklaşmak, Derinleşmek, Karşılaşmak, Şakalaşmak, Selamlaşmak, Kolaylaşmak, Sessizleşmek, Dertleşmek, Güzelleşmek, Zorlaşmak, Yoğunlaşmak	12	25, 50, 75
NUMBERS OF TOTAL WORDS:			284

As mentioned earlier, in the word pool which contains the words in language teaching sets, there are 1448 words derived with 25 derivational suffixes, determined to be taught in the scope of the research. Among these words relatively more frequently used 284 of them, which compared to others, are chosen and included into the scope of Vocabulary Achievement Test. Ratio of the measured words in the achievement test is calculated as 19 percentage of total words derived from derivational suffixes in the pool. It could be said that this ratio is fairly sufficient sampling for achievement test.

Implementation

The implementation process of this research was performed at Turkish Language Teaching Application and Research Center at Ondokuz Mayıs University to the students of B2 level that was started on 03.04.2017 during the eight weeks until this level is completed. For each 25 derivational suffixes, which are selected within the scope of implementation, two lecture hours reserved; first hour used for teaching and the second hour is used for exercises and enhancements. Students learned three derivational suffixes during the seven weeks within six hours every week and four derivational suffixes last week within eight course hours. At the end of eight weeks, with one hour of awareness lessons from the first week they have received a total of 51 hours of education.

Before the beginning of teaching; students in the experimental group, are informed about their training and it is tried to make them free from prejudices by reassuring them about the normal language teaching process would not be hindered. In the first lesson of the implementation, no derivational suffix was taught instead of this it was tried to create awareness in the learners on the subject of Turkish word derivation logic by using visualized words. To provide this, visuals of the words that learners are familiar with and frequently encounter as *yasmak* (to write), *yazı* (writing), *yazar* (author), *yazıcı* (writer), *kitap* (book), *kitapçı* (bookstore), *kitapçık* (booklet), *kitaplık* (library), *göz* (eye), *gözlük* (glasses), *gözlükçü* (optician), *çöp* (garbage), *çöpçü* (garbage man), *çöplük* (dump), *korkmak* (scare), *korkak* (coward), *korku* (fear), *korkunç* (scary), *korkusuz* (fearless); and the schematic representations of word roots and suffixes that forms these words are presented together.

During the derivational suffix teaching, using the presentations that are prepared by the researcher, teaching process of each derivational suffixes is performed in five steps. It is firstly started, with explaining what does relevant suffix do and what kind of words are derived from what kind of words, to teaching of all derivational suffixes. For instance, derivational suffix -DAş is taught to the learners with examples that it is attached to a noun and is derived a new word with a meaning related to original word and that it could be attached only to the nouns not to verbs. Later on, by presenting the section at the first frame of the prepared presentation, that explains the function of the suffixes; the meaning, which the words have after getting the suffix -DAş, is tried to show through examples.

In the second stage, it is tried to show the semantic change and semantic relation between the root word and the new word which is formed by bringing the suffix that was taught; besides it is endeavored to explain the content of prepared presentation to create awareness on this issue. In terms of doing this, firstly the meanings of selected sample words were explained then pictures of them were shown; later the interpretive picture of the new word, which was derived from root word by attaching the relevant derivational suffix, was shown and relation between those two is explained by the instructor.

At the third stage, by creating an awareness that a word, that is derived with derivational suffix, is semantically related with root word that it is derived from; and the meaning of the new word can be predicted by separating it to the root and suffix; and it is aimed to make the learners gain the ability that we can say morphological analysis ability. In terms of this; the words which are selected as examples that containing the related derivational suffix, are presented with pictures; from whole to piece respectively, first body of the word, then the root, and lastly the root and the body together, are shown with pictures to the learners and this semantic and structural relation between the words is explained by the instructor.

At the fourth stage, to make it understandable the information that is presented in the first three chapters and to show what does the words, which are selected as examples, mean in a sentence; the usage of the related words, which as both root and body in a sentence, are presented to learners and meanings of words and phrases are tried to explain.

Finally, at the fifth stage; the working papers, which are prepared for the purpose of practicing and enhancing the learnings, are distributed to the learners and they are asked to do the practices. After this practice is completed, correct answers are reviewed with learners and explained them.

Data Analysis

The data, that was collected to determine the effect of derivational suffix teaching on the vocabulary of Turkish learners as a foreign language, is coded and computerized to be able to do the necessary analysis and was analyzed with statistical data analysis program named SPSS 21 (The statistical Packet for the Social Sciences). Paired Samples T-Test, which is one of the parametric tests, was used for determining whether there was a significant difference between pre-test and post-test scores of experimental and control groups. Independent Samples T-Test was used for comparison of the post-test scores of experimental and control groups and determination of the statistical significance of progress that achieved until the end of the application. Two-way ANOVA was used for repeated measurements on a single factor to show the progress difference of the learners in the experimental and control groups according to their groups. ANCOVA was used to identify that at what level the difference between groups is caused by experimental practice. One-way ANOVA was used to identify whether language family variable and the structural characteristics of languages has effect on the achievement of the experimental group and Tukey test that is one of the Post-Hoc tests, was used in determining sub dimensions of this effect. Eta-Square, Cohen's d, Haged g and r calculations are used to measure the effect size of the experimental process on the dependent variables.

Findings and Comments

Various analyzes were carried out on the scores of the vocabulary achievement test, which was prepared by the researcher, was applied to experimental and control group in terms of identifying

whether the derivational suffix teaching has effect on vocabulary improvement of the learners of Turkish as a foreign language. These analyzes are carried out in the framework of the research question: *"Is there a meaningful difference between the experimental group that is taught the derivational suffixes and control group that not taught derivational suffixes in terms of vocabulary?"* The data obtained in this direction was analyzed from six different perspectives in terms of finding answer to the relevant research question.

Vocabulary achievement test was made before the implementation and after the implementation to experimental group to find out whether derivational suffix teaching has effect on vocabulary of the learners of Turkish as a foreign language and it is searched for the answer of the question: *"Is there a significant difference between pre-test scores and post-test scores that experimental group has got from the vocabulary achievement test?"* In accordance with this purpose pre-test scores and post-test scores of experimental group were compared with Paired Samples T-Test. The results of the analysis are presented in the following table:

Table 4.
T-Test Analysis Results of Pre-Test-Post-Test Total Scores of Experimental Group

Experimental Group	n	\bar{X}	ss	sd	$\bar{X}f$	t	p*
Pre-Test	13	35.23	10.544	12	23.38	12.116	.000
Post-Test	13	58.61	6.171				

* $p < 0.05$

When the table is examined, while the average of pre-test achievement scores of learners in the experimental group was 35.23, the average of post-test scores of them was 58.61. There was a difference of 23.38 points between pre-test and post-test scores of experimental group. In this case it can be said that there is a remarkable progress of the vocabulary of foreign language students in the experimental group from pre-test to post-test. According to the result of T-Test that was made to determine whether the difference that arises between two test is statistically significant, it was identified that between pre-test and post-test achievement scores there is a significant difference ($t_{(12)}=12.116$, $p .00 < .05$). In other words, there is a significant difference between vocabulary achievement test success of participants in the experimental group, before learning the derivational suffixes and after learning the derivational suffixes. This result with an early evaluation can be interpreted as the experimental practice applied in the experimental group is quite effective; in other words, derivational suffix teaching is quite effective on the vocabulary of learners.

Learners in the control group, who did not get the derivational suffix training which is designed as an experimental practice that is a requirement of the research design, are subjected to the vocabulary achievement test before implementation and after implementation and answer was searched for the question of *"Is there a significant difference between pre-test and post-test scores in the vocabulary achievement test that the learners in the control group are subjected?"* To find an answer to this question, pre-test and post-test scores of control group were analyzed comparatively via Paired Samples T-Test. The analysis results are shown in the table below:

Table 5.
T-Test Analysis Result of Pre-Test-Post-Test Total Scores of Control Group

Control Group	n	\bar{X}	ss	sd	$\bar{X}f$	t	p*
Pre-Test	13	35.38	8.519	12	6.77	17.149	.000
Post-Test	13	42.15	7.625				

* $p < 0.05$

Considering the data in the table, according to vocabulary achievement test results of participants in the control group; the average of the pre-test scores is 35.38, the average of post-test scores is 42.15. There is a difference of 6.77 points between pre-test and post-test averages of the control group's achievement scores. The resulting difference shows that the vocabulary of the learners in the control

group improved during the research period. To identify the statistical significance of this difference that occurred from pre-test to post-test, it is determined that there is a significant difference between pre-test and post-test scores of the control group ($t_{(12)}=17.149$, $p .00<.05$) according to Paired Samples T-Test. In this case, it can be said that there is a progress in the vocabulary of learners in the control group who have not subjected to experimental practice.

Vocabulary achievement test scores improvement of both the experimental group, which had learned the derivational suffixes, and control group, which had not, created a need to make a research on how much of this improvement made by means of the experimental process. At this point to say whether there is a difference between the sample post-test scores of the groups and if so, whether this difference really arise from experimental conditions; ANCOVA analysis was performed on the post-test scores of the students, by taking the pre-test scores as "covariance" in the direction of the research question of *"Is there a significant difference in terms of vocabulary between the post-test scores, that are corrected according to pre-test scores, of experimental group that is taught the derivational suffixes and control group that is not taught derivational suffixes?"* The analysis results are given in the table below:

Table 6.
Covariant Analysis Results of Post-Test Results Corrected According to Pre-Test Scores

Source of Variant	KT	sd	KO	F	p*	n ²
Model	2621.637	2	1310.819	102.367	.000	.899
Pre-Test (Reg)	860.253	1	860.253	67.181	.000	.745
Group	1781.883	1	1781.883	139.155	.000	.858
Error	294.516	23	12.805			
Total	2916.154	25				

* $p<0.05$

Corrected post-test average scores of participants, who are the source of the table, are 58.663 for the experimental group and 42.106 for the control group. Even the difference of 16.557 points between these two values alone indicates that the experimental group was more successful. As a result of ANCOVA analysis; which was performed to determine the location of the experimental process at this result that comes out in terms of success; as seen on the table, difference between averages of post-test points which are corrected according to pre-test, that experimental and control groups that has from vocabulary achievement test, was found significant ($F_{(1,23)}=139.155$, $p .00<.05$). This obtained results shows that the applied experimental process is effective on increasing achievement scores of vocabulary test. When the eta-squared values from analysis results are examined; being in different groups, in other words being in the experimental group which derivational suffix training is given or in the control group that this training is not given, explains 85.8 percentage of the variance in the post-test scores of vocabulary success test. This result shows that the applied experimental practice caused 14.206 of the 16.557 points of average achievement score difference that was arisen between the experimental group and the control group. In the study, besides the eta-square value, Cohen's d, Hedges' g and r calculators were also used for calculating the effect size of experimental practice. d: 2.37, g: 2.29 and r: 0.76 values were received respectively as a result of the calculation of the effect size created by the derivational suffix teaching on the significant difference arising from the analysis of post-test scores of the learners in the experimental and control groups. According to this it is seemed that experimental practice has a great effect size on average scores of vocabulary post-test.

When pretest and post-test scores of participants in the experimental and the control groups are examined in their own groups, it is seemed that the average scores of both groups improved (Experiment= 23.38, Control = 6.77). To show how differentiate the development of the learners in different groups by their groups and if there is a difference to what extent this difference is result of the applied experimental practice; Paired Samples T-Test is applied on improvement scores of the groups on the basis of *"Is there a meaningful difference between the experimental group that the derivational*

suffixes are taught and control group that derivational suffixes are not taught in terms of vocabulary improvement?" research question. The results of the analysis are presented in the following table:

Table 7.
Results of T-Test for Unrelated Samples of Learners' Progress in the Experimental and Control Groups in Terms of Vocabulary

Group	n	\bar{X}	ss	sd	\bar{X}_f	t	p*	n ²
Experimental	13	23.38	6.959		16.61	8.434	.000	.748
Control	13	6.77	1.423	24				

* p<0.05

When the data in the table is analyzed, the average achievement score change of learners in the experimental group between pre-test and post-test is 23.38, while this is 6.77 in the control group. There is a 16.61 of average achievement score difference between the group that was taught derivational suffix and the group that was not. This data shows that the control group, which experimental practice was not applied, made improvement in terms of vocabulary. The progress, that control group made at a considerable level in vocabulary achievement test, shows that the learners in this group have improved their vocabulary by learning new words both via courses that they take and individual efforts. This is the result of language learning process, after all. Vocabulary improvement is extremely normal because of the fact that both groups are improved from B2 level to C1 level. However, 16.61 points of difference between progress scores of experimental and control groups refers to the post-test achievement scores, which were very close to each other at the pre-test, were differentiated under the influence of another variable. Taking also other results into the consideration in the framework of the research; it can be said that this variable is derivational suffix teaching. In order to test statistical significance of average achievement scores between the groups; achievement scores are analyzed by using Independent Samples T-Test and reached to the result of the average score difference between the two groups is significant ($T_{(24)}=8.434$, $p .00<.05$). ETA-square value is used to measure the effect of derivational suffix teaching on the average 16.61 points of difference between the experimental group and control group, and it is found that 74.8 percentage of this change is caused by experimental practice. This result shows that the applied experimental practice in other words derivational suffix teaching caused 12.42 of the 16.61 points of average achievement score difference between improvement scores of experimental group and control group. According to the results of other methods, which were used to calculate the effect size, following values are founded: d: 3.30, g: 3.20 and r: 0.85. These values reveal that derivational suffix teaching has a sizable effect on the achievement scores.

It is required that to determine whether progress differ or not according to the participant's group because of the vocabulary progress that all participants in the experimental and control groups show. Although to reveal this mentioned issue two factor analysis of variance for single-factor repeated-measures was used. The result of the analysis is shown in the following table:

Table 8.
ANOVA Analysis Results of Experimental and Control Groups according to Vocabulary Achievement Difference

Source of Variant	KT	sd	KO	F	p*	n ²
Between-Groups						
Group (Experimental/Control)	864.308	1	864.308	6.785	.016	.220
Error	3057.462	24	127.394			
Within-Groups						
Measurements (Pretest-PostTest)	2955.077	1	2955.077	234.303	.000	.907
Group Measurements	897.231	1	897.231	71.140	.000	.748
Error	302.692	24	12.612			

* p<0.05

When the values in the table are examined, the common effects of being in different groups (experiment-control) and factors that indicate measurement at different times (before the application and after the application) on the vocabulary achievement test scores of the study groups is found to be significant ($F_{(1, 18)}=71.14, p .00<.05$). This finding reveals that the observed change in the achievement scores compared to previous of the experimental practice is different between learners in the experimental group and the learners in the control group. That is to say, participants' achievement scores, in experimental and control groups, differentiate depending on the tries. In other words, the improvement scores change as a result of the experimental practice. From this point of view, it can be said that the differences, which were observed in the achievement scores of the participants, caused by the derivational suffix teaching. In this case it is understood that derivational suffix teaching is an important factor in the vocabulary improvement of foreign language learners.

To identify whether the language family of mother tongue of participants in the experimental group has effect on the vocabulary achievement, test scores of the experimental group are analyzed by one-way ANOVA test in the direction of the research question of "Is the linguistic family variable effective on the vocabulary success of the experimental group?" The analysis results are shown in the following table:

Table 9.
One Way ANOVA Results of Post-test Scores of Experimental Group According to Language Family of Mother Tongue

Language Family	n	\bar{X}	ss	Source of Variance	KT	sd	KO	p*
Indo-European	3	59.00	2,646	Between-Groups	377.24	4	94.31	.004
Hamito-Samitic	3	64.33	4,509					
Bantu	3	51.67	1,528	Within-Groups	79.83	8	9.98	
Sino-Tibetan	2	53.50	3,536					
Ural-Altaiic	2	65.00	2,828					
Total	13	58.62	6,172	Total	457.08	12		

* p<0.05

Considering, post-test scores of learners in the application group according to language family of mother tongue of participants; arithmetic mean of Bantu language family members' vocabulary test - post-test scores is 51.67; Sino-Tibetan language family members' is 53.50; Indo-European language family members' is 59; Hamito-Samitic language family members' is 64.33; Ural-Altaiic language family members' is 65; and the average of the group is 58.62 points. These values show that learners that are member of different language families got different results from the vocabulary achievement test. According to this; while learners in the Ural-Altaiic language family scored highest in the in the achievement test, learners in the Bantu language family scored the lowest. Besides, learners from Bantu and Sino-Tibetan language family are below the average and learners from Indo-European, Hamito-Samitic and Ural-Altaiic language family are above the average. To determine, whether these results, which arise in post-test scores of vocabulary test of the learners in the experimental group, is statistically significant, One-Way ANOVA was applied. According to the analysis result it is understood that language family variable is significantly effective in differences that arose between post-test scores ($p .004 <.05$). This finding shows that learners' vocabulary improvement is influenced by the language tree characteristics of the mother tongues. This result clearly shows that language family should be taken into consideration in the process of language teaching. When it is understood that being member of different language families has influences on the vocabulary achievement; Tukey Test which is one of the Post-Hoc Tests was also applied to determine which language families are differentiated in between in terms of influence. The result of the analysis is shown in the following table:

Table 10.*Tukey Test Analysis Results of Post-Test Scores according to Language Family*

	Language Family	Means Difference	p*
Indo-European	Hamito-Samitic	-5.333	.318
	Bantu	7.333	.115
	Sino-Tibetan	5.500	.385
	Ural-Altaic	-6.000	.313
Hamito-Samitic	Indo-European	5.333	.318
	Bantu	12.667*	.008
	Sino-Tibetan	10.833*	.033
	Ural-Altaic	-.667	.999
Bantu	Indo-European	-7.333	.115
	Hamito-Samitic	-12.667*	.008
	Sino-Tibetan	-1.833	.965
	Ural-Altaic	-13.333*	.011
Sino-Tibetan	Indo-European	-5.500	.385
	Hamito-Samitic	-10.833*	.033
	Bantu	1.833	.965
	Ural-Altaic	-11.500*	.039
Ural-Altaic	Indo-European	6.000	.313
	Hamito-Samitic	.667	.999
	Bantu	13.333*	.011
	Sino-Tibetan	11.500*	.039

* p<0.05

When the data in the table is analyzed, it is seen that post-test scores of Hamito-Samitic language family and post scores of Bantu and Sino-Tibetan language families are significantly different in terms of language family variable. According to this; learners from the Hamito-Samitic language family scored more than the learners from Bantu and the Chinese-Tibetan language family. Also, in direction with this result learners, who belongs to Ural-Altaic language family, achieved better results than learners from Bantu and Sino-Tibetan language family. Although differences in the scores of students from other language families, these data were not statistically significant. As a result, it can be said that the origin and family tree characteristics of the mother tongue of foreign language learners have effect on the improvement of the target language vocabulary.

In this study; in which the results of various variables of derivational suffix teaching, which is an important part of the functioning system of the language, are searched; to determine whether the structural characteristics of the mother tongue of participants in the experimental group has effect on the vocabulary test, the scores of the experimental group are analyzed with One-Way ANOVA test in the direction of the research question of "Are structural features of the languages effective on post-test scores of vocabulary achievement test of experimental group?" The analysis results are shown in the following table:

Table 11.

One Way ANOVA Analysis Results for Determining the Effects of Languages' Structural Features on Post-Test Scores of Experimental Group

Languages According to Structures	n	\bar{X}	ss	Source of Variance	KT	sd	KO	p*
Radical	3	55.33	3.215	Between-Groups	226.81	2	113.41	.032
Inflected	5	57.80	3.768					
Agglutinative	5	63.20	6.181	Within-Groups	230.27	10	23.03	
Total	13	58.62	6.172	Total	457.08	12		

* p<0.05

When post-test scores of learners in the practice group are examined considering the structural characteristics of the participants' mother tongue, the arithmetic mean of vocabulary test scores of the learners, who speak one of the radical languages, is 55.33; of those who speak one of the inflected languages is 57.8; of those who speak one of the agglutinative languages is 63.2 and the arithmetic mean of the whole group is 58.62 points. These values show that learners who speak structurally different languages get scores at different scales from the vocabulary achievement test. According to this; while radical language speakers achieve the lowest success, on the other hand agglutinative languages speakers achieve the highest success. Besides, radical language speakers and inflected languages speakers achieved scores below the experimental group average and those who speak agglutinative languages achieved above the group average. To determine, whether these results, which arise in post-test scores of vocabulary test of the learners in the experimental group, is statistically significant, One-Way ANOVA was applied. According to the analysis result it is understood that the effects of the structural characteristics of the learners' mother tongues on the differences arise in the post-test scores are statistically significant ($p .032 < .05$). This finding shows that learners' vocabulary improvement is influenced by the formal characteristics of the mother tongue. In the case of learning Turkish language which is a morphology-prone language, it can be said that the formal characteristics of the students' mother tongues influence their vocabulary learning. This result, clearly shows out that the structural characteristics of languages need to be taken into consideration in the process of foreign language teaching. As it is understood that having a mental function in a different language structure has influences on the success of the vocabulary, the Tukey Test from the Post-Hoc Tests was also conducted to determine the variation in between the languages in which structure.

Table 12.

Tukey Test Analysis Results for Determining the Effects of Languages' Structural Features on Post-Test Scores of Experimental Group

Languages According to Structures	Languages According to Structures	Difference between Means	p*
Radical	Inflected	-5.467	.306
	Agglutinative	-10.867*	.028
Inflected	Radical	5.467	.306
	Agglutinative	-5.400	.225
Agglutinative	Radical	10.867*	.028
	Inflected	5.400	.225

* p<0.05

When the data in the table are examined, it seems that the post-test scores, varying according to the structural characteristics of the mother tongues of learners in the experimental group, is changed significantly between radical language speaking learners and agglutinative language speaking learners. According to this, it is determined that learners who speak agglutinative languages achieved higher success according to radical language speakers. Although there is a difference in terms of achievement score between inflected language speakers and radical and agglutinative languages speakers; it was

determined that these scores did not indicate a statistically significant difference. As a result, it can be said that structural mother tongue characteristic of Turkish language learners as a foreign language is effective on their target vocabulary achievement and success.

Findings Related to Improvement of Vocabulary

In the context of analyzes carried out in this study that examines the results of derivational suffix teaching to the learners of Turkish as a foreign language, it is determined that derivational suffix teaching has significant influence on the vocabulary and boost the success. At this point, it is considered necessary to reveal the sub-dimensions of the teaching in order for the findings of the study to be able to reflect in the teaching process. Therefore, a detailed examination was made on the data obtained from pre-test and post-test practices within the framework of the vocabulary achievement test. This examination covers that how many words the learners in the experimental group know from the words derived by the suffixes that included in the teaching before the application, how many word they have learned after application and the number of words they insert into their vocabulary with the help of suffixes, in line with the research question "What is the level of the development that learners in the experimental group achieved on the subject of derivational suffixes in terms of vocabulary?" The data subject to this examination is presented in the following table:

Table 13.
Analysis Results of Effects of Derivational Suffixes that are Taught on Vocabulary Expansion

Derivational Suffix	Ö.T.K.S.	Pre-Test	Post-Test	Progress	Progress Percentage	Pre-Test S.O.K.S	Post-Test S.O.K.S	Progress S.O.K.S
+CA	12	18	28	10	25.64	5,54	8,62	3,08
+Cl / +CU	12	15	31	16	41.02	4,62	9,54	4,92
+Clk / +CUk	10	26	37	11	28.20	6,67	9,49	2,82
+DAş	10	17	31	14	35.89	4,36	7,95	3,59
+Il / +IU	12	21	31	10	25.64	6,46	9,54	3,08
+Ilk / +IUk	12	16	28	12	30.76	4,92	8,62	3,69
+(l)ncl / +(U)ncU	11	17	24	7	17.94	4,79	6,77	1,97
+sAl	12	12	25	13	33.34	3,69	7,69	4
+slz / +sUz	12	23	33	10	25.64	7,08	10,2	3,08
-Ak	11	18	32	14	35.89	5,08	9,03	3,95
-ç	11	13	32	19	48.71	3,67	9,03	5,36
-GAn	12	19	30	11	28.20	5,85	9,23	3,38
-GI	12	14	29	15	38.46	4,31	8,92	4,62
-GIn / -GUn	12	23	36	13	33.34	7,08	11,1	4
-I / -U	12	15	32	17	43.58	4,62	9,85	5,23
-(y)lcl / -(y)UcU	12	25	31	6	15.38	7,69	9,54	1,85
-k / -(l)k / -(U)k	12	15	27	12	30.76	4,62	8,31	3,69
-m / -(l)m / -(U)m	12	14	24	10	25.64	4,31	7,38	3,08
-mAn	10	15	28	13	33.34	3,85	7,18	3,33
-tl / -tU / -(l)ntl / -(U)ntU	12	19	33	14	35.89	5,85	10,2	4,31
+Al	8	19	33	14	35.89	3,9	6,77	2,87
+I	9	17	31	14	35.89	3,92	7,15	3,23
+IA	12	23	29	6	15.38	7,08	8,92	1,85
+IAAn	12	15	30	15	38.46	4,62	9,23	4,62
+IAş	12	29	37	8	20.51	8,92	11,4	2,46

► Ö.T.K.S. Number of Total Measured Word ► S.O.K.S. Average Word Number in Vocabulary

When looking at the data in the table, it appears that the participants in the experimental group, who learned the derivational suffixes, made a progress in the derivation of the words with 25 suffixes that are taught. It is identified that learners made the most progress respectively to derived words from -ç nominalization suffix, -ı nominalization suffix, +Cl denominal noun suffix, + lAn denominal adjective suffix, -Gl nominalization suffix, -tl/-tU nominalization suffix, sAl denominal noun suffix, and -GIn nominalization suffix, from pre-test to post-test. The least progress is seen respectively in the words that are derived by -(y)lcl/(y)UcU nominalization suffix, +la denominal adjective suffix and +(l)ncI / +(U)ncU denominal noun suffix according to suffixes that are taught. The highest progress rate is determined as 48.71% and the lowest progress rate is determined as 15.38% in the vocabulary related to derivational suffixes. It understood that the average rate of vocabulary progress of the learners in the experimental group within the scope of words derived by derivational suffixes is 31.18 percentage.

The following table shows that how many average words per derivational suffix are known by working group and how many average words per derivational suffix that the groups made progress from words derived from derivational suffixes during the pre-test and post-test as a result of the analyzes:

Table 14.

Average Values that Known about Vocabulary of Experimental and *Control Groups Vocabulary (Per Derivational Suffix)*

	Average Number of Known Word at Pre-Test	Average Number of Known Word at Post-Test	Average Number of Progressed Word
Experimental	5.34	8.86	3.52
Control	5.36	6.38	1.02
Difference	0.2 ^k	2.48 ^d	2.5 ^d

► **d:** In favor of experimental group ► **k:** In favor of control group

When the data in the table is analyzed, learners in the experimental group know 5.34 words of the 11.36 words that tested for per derivational suffix at the pre-test that held before the derivational suffix training; at the end of the B2 level that was carried out with the experimental practice, it is seen that average 8.86 words, from the same words, entered the vocabulary of the learners. Participants in the experimental group made an average progress of 3.52 words from pre-test to post-test. It has been determined that learners, in the control group who did not receive derivational suffix training, know the average 5.36 words of 11.36 words tested at the pretest and at the end of the B2 level the average number of words known by the group reached to 6.38. The learners in the control group, like the learners in the experimental group made progress in terms of vocabulary. But this progress in the experimental group, who received derivational suffix education, corresponds to average 3.52 words on the other hand this value is average of 1.02 words in the control group. According to this result between two groups, that had taken same courses during the B2 level except the derivational suffix education which is the experimental practice process, there is a difference of 2.5 words which shows out the effect size and power of the derivational suffix teaching on the vocabulary of the learners. This result shows that each derivational suffix, that were included in experiment, contributed an average of 2.5 words more to the vocabulary of learners. These findings shed light on the potential benefit that derivational suffixes might bring during the progress of the vocabulary of the Turkish learners; if derivational suffixes are added to the actual language teaching process.

Here is the table showing the effect of the experimental process on the working group's vocabulary that contains the words derived with derivational suffixes and how many of the 284 words that measured in the context the vocabulary test is known by the experimental and control group before the application and how many of them are learned after the experimental practice:

Table 15.*Total Values about the Vocabulary of Experimental and Control Groups*

	Total Numbers of Known Words at Pre-Test	Total Numbers of Known Words at Post-Test	Total Numbers of Progressed Words
Experimental	133.5	221.5	88
Control	133.9	159.6	25.6
Difference	0.4 ^k	61.9 ^d	62.4 ^d

► **d:** In favor of experimental group► **k:** In favor of control group

The data in the table shows out, thirteen participants in the experimental group know average of 133.5 words and on the other hand thirteen participants in the control group know an average of 133.9 words out of 284 words are tested in the vocabulary achievement test during the pretest process. Experimental group took derivational suffix training in addition to B2 level courses that both experimental and control group took. When the post-test results of those two groups are examined, the vocabulary of the learners in the experimental group reached an average of 221.5 words, while the vocabulary of the control group reached to an average of 159.6 words. The two groups, who did take and did not take the derivational suffix training, made progress in terms of vocabulary; this progress is an average of 88 words for the experimental group and an average of 25.6 words for the control group. The evaluation that made on 284 words among the two groups, a difference of 62.4 words per individual was occurred in favor of the experimental group. In other words; learners, who took derivational suffix education, learned an average of 62.4 words more than those who did not. When considering only the data obtained from the experimental group; this progress of average of 88 words, that reached at the end of the experimental practice period, shows that derivational suffix teaching expands the vocabulary of learners by 30.98 percentage. When the vocabulary of the control group is also considered; average of 62.4 words of the progress difference between two groups is pointing to derivational suffix teaching is effective on expanding the vocabulary by 21.97 percentage. When these two ratios are evaluated together; training, which was designed as including 25 derivational suffixes, would provide 1.06 percentage additional contribution to vocabulary by per derivational suffix. In the light of these findings, if all of the derivational suffixes, which were taught in the framework of research, are included in the Turkish teaching process as a foreign language; it is estimated that the learners will expand their existing vocabulary by 26.5 percent.

Conclusion, Discussion, Evaluation and Recommendations

Conclusion and Discussion

Nowadays, foreign language teaching is based on communication and in this process main focus is on the improvement of basic language skills. Although the language teaching process is designed with an understanding that centers on these skills, grammar and components of grammar also continue to be a part of foreign language education with different approaches and different methods and applications with varying intensity. Because, foreign language learners need to learn the grammar rules of target language different from native language education. If individual do not learn the grammar structure and grammar rules of the foreign language that s/he is trying to learn; s/he can never use correctly and effectively and cannot be a competent user of target language. For example; even if a person, who does not know any tense suffix corresponding a tense, the functions and the different formal appearance of this suffix with various situations, can communicate up to a certain point but not perfectly; this person cannot reach the purpose of using the language actively, correctly and competently in all the skills which is the main goal of foreign language learning. For this reason, grammar is inevitably involved in foreign language teaching process.

When considering the place of grammar teaching in the process of teaching Turkish as a foreign language; the grammar structure and rules, which would help the learners to use and understand the Turkish language, are involved in the teaching process from the beginning level. And starting from the fact that grammar rules of Turkish language, which is an agglutinative language, become functional with

suffixes; it is given great importance to teaching of inflectional suffixes fulfill the dependency function which is one of the two essential features of suffixes. When the process of Turkish teaching as a foreign language and the teaching sets used in this process are examined; it is determined that the suffixes that provide the derivation function, which is the second basic task of suffixes, are not taken adequate part in the teaching process. In this study; the contribution, which would be brought to the learners in terms of target language skills, is researched if derivational suffixes, which have not been integrated into the process of Turkish teaching as a foreign language, are included into teaching process; and in this direction, it is tried to determine influence of derivational suffix teaching on the vocabulary of Turkish learners as a foreign language. Accordingly, obtained results are as follows:

There is a difference of 23.38 points in favor of post-test between the pre-test and post-test achievement scores of the learners in the experimental group. In other words, the vocabulary of participants in the experimental group improved an average of 23.38 points per person. It is identified that this difference between these two test scores is statistically significant according to the result of applied T-Test ($p .00 < .05$). In other words, it is determined that there is a significant difference between the success of experimental group in terms of vocabulary achievement test before learning the derivational suffixes and after learning the derivational suffixes. Based on these data, it has been achieved the result of the derivational suffix teaching as an experimental practice is quite effective on the improvement of vocabulary of learners in the experimental group.

It is determined that there is a difference of 6.77 points in favor of post-test between the pre-test and post-test average success scores of the learners in the control group. This difference between pre-test and post-test scores is identified as statistically significant ($p .00 < .05$). These results show that the vocabulary of the learners in the control group had made a progress during the experimental practice. The progress of learners' language levels from B2 to C1 and naturally continuation of learning process of new words was effective in the emergence of this result.

Progress in vocabulary achievement scores of both the learners in the experimental group who has learned the derivational suffixes and the learners in the control group that has not, is required to determine both which one of the experimental and control groups is more successful and how much of the vocabulary improvement originated from experimental practice itself? In study group, a difference of 16.56 points is identified in favor of the experimental group between participants' post-test scores that is corrected according to vocabulary success test-pretest scores. The result of the ANCOVA analysis shows that 16.56 points of achievement difference between the groups is statistically significant ($p .00 < .05$) and the experimental process has effect on the increasing of the vocabulary achievement scores. When the analysis results are examined in-depth, 85.8 percentage of the 16.56 points of success difference between the two groups emerged as the result of experimental practice, in other words it is understood that derivational suffix teaching is responsible for 14.21 points of this difference.

Since it is known that before the experimental practice the experimental and control groups' achievement scores of the pre-test are very close to each other; considering only the post-test scores of the participants, result of T-Test confirms that the learners in the experimental group are more successful than the learners in the control group ($p .00 < .05$). According to the effect size measurements, which are made to determine the statistical effect size of the derivational suffix teaching on this achievement, it was found that the experimental process has a great effect size on the post-test (d: 2.37, g: 2.29 and r: 0.76).

In the context of the analyzes had carried out, from pre-test to post-test, on vocabulary improvement scores of learners in the experimental and control group, it is identified that the average difference between the two groups is 16.61 points and this success difference is statistically significant ($p .00 < .05$). It is determined that the derivational suffix teaching is 74.8 percentage effective on the 16.61 points of improvement change of the groups and lead to 12.42 points of this improvement difference.

Results of the analysis show that derivational suffix teaching is influential on the vocabulary improvement and by this mean, learners in the experimental group achieved higher success than learners in the control group from the vocabulary test. To determine if there is an influence or help of the language family, in which the mother tongue is located, on this achievement of learners in the experimental group; test scores of the experimental group are analyzed by One Way ANOVA and it is understood that the language family has effect on the achievement of learners in the experimental group ($p .004 < .05$). To find out between which language families the achievement score differences, which are among the learners in the experimental group caused by the language family, emerge; Tukey Test from Post-Hoc Tests applied and it is achieved that the result of especially learners from the Hamito-Samitic and Ural- Altaic language families achieved higher vocabulary success than the learners from Bantu and the Sino-Tibetan language families.

In order to determine if there is any effect or help of the structural characteristics and the functioning system of the mother tongue on the learners' success in the experimental group in terms of vocabulary; post-test scores of the experimental group were analyzed via One Way ANOVA and it was found that the structural characteristics of the learners' mother tongue are significantly effective on the success achieved by the implementation group ($p .032 < .05$). Tukey test from Post-Hoc tests conducted to determine between the languages in which structure the difference, which is between the scores of the participants in the experimental group originating from the structural characteristics of their mother tongue, occur. According to results of test, especially the agglutinative language speakers are more successful than radical language speakers in terms of vocabulary.

The 284 words in the vocabulary achievement test consist of words derived from 25 different derivational suffixes. According to this; an average of 11.36 words are tested per derivational suffix. When the pre-test and post-test results, which the learners in the study group obtained, are examined; it is determined that participants in the experimental group know that average of 5.34 of the words and participants in the control group know average of 5.36 of the words. And it is also determined the number of the words are known reached to average of 8.86 per derivational suffix for experimental group and average of 6.38 per derivational suffix for control group in the post-test. While the average of the 1.02 words per derivational suffix, that both groups progressed in the test made after experimental practice, is subtracted from the average words that known at the end of the post-test; it is identified that the experimental group learned an average of 2.5 words per person more than the control group. This result shows that each derivational suffix, included in experimental practice, has contributed to vocabulary of learners as an average of 2.5 words.

When the results of learners in the study group, which is related with 284 words that are tested via achievement test is developed in the scope of vocabulary, are examined; it is determined that participants in the experimental group know an average of 133.5 and participants in the control group know 133.9 of those words in the pretest; and the number of words that known are reached to 221.5 for experimental group and 159.6 for control group in post-test. When average of 25.6 words, which both groups have progressed in the test made after experimental practice, are subtracted from the total number of words that are known in the post-test; it is determined that the experimental group know 62.4 more words per person than the control group. The difference between the two groups shows that the derivational suffix teaching increases the vocabulary by 21.97 percentage.

When a general evaluation is made based on the above-mentioned results, as well as vocabulary of the learners in the experimental group, which had derivational suffix education; also vocabulary of the learners in the control group, which did not have derivational suffix education, is expanded. This is the result of the natural language learning process. However, it is seen that individuals, who learns the derivational suffixes which are manipulated as experimental practice, made more progress in terms of vocabulary than those who did not learn derivational suffixes. Moreover, the difference between the two groups was emerged in substantial size. At this point, it can be easily understood that derivational suffix teaching can be used as an effective method in the improvement of vocabulary of Turkish learners. Even when the results of the research are taken into consideration, it can be said that

derivational suffix teaching, which is intertwined with vocabulary teaching, must be absolutely included in the process of Turkish teaching as a foreign language. In fact, it is not a reasonable approach that to ignore a practice that could increase the vocabulary by about 22 percentage more than current language teaching.

Because of there is no study, that has done before about the effects of derivational suffix teaching in Turkish on vocabulary, in Turkish literature; the results of this study were not compared with similar studies in terms of Turkish. However, there are studies that examine the relations between derivational suffix teaching and vocabulary directly or indirectly, in world literature, especially in English. In these studies, by relating derivational suffix, which is determined as independent variable, with topics like derivatives suffix, derivatives suffix information, morphology knowledge, morphological analysis and morphological awareness; change and progress of the vocabulary through the teaching/training of the mentioned concepts were examined. Some of these mentioned studies were conducted in the frame of the native language education (English, Finnish), some others were foreign language teaching (English, Spanish, Arabic) and some others were language education of bilingual students (Chinese-English, Spanish-English). The results of this research, within the framework of vocabulary, match up and show consistency with the results of related studies in world literature (Bertram, Laine and Virkkala, 2000; Bowers, 2012; Craven, 2010; Diaz, 2010; Fergusson, 2006; Gomez, 2009; Good, 2011; Green, 2012; Iyanaga, 2006; Khoury, 2008; Kieffer, 2009; Larsen and Nippold, 2007; Maag, 2007; Miguel, 2013; Mochizuki and Aizawa, 2000; Pacheco, 2005; Smith, 1998; White, Power, and White, 1989; Zhang, 2009). Just as results of mentioned researches, this research shows that derivational suffix teaching contributes to the vocabulary improvement. If it is required that to mention the results of similar studies, limited only by researches conducted within the context of foreign language teaching for a more accurate comparison: the research, which is conducted by Mochizuki and Aizawa (2000) on Japanese students learning English, shows that there is a positive correlation between suffix knowledge and vocabulary. Pacheco (2005), in her research, which is conducted with Puerto Rican students who learn English as a foreign language, determines that students, who have succeeded in using suffix knowledge as a strategy, make progress in learning new words, guessing the meaning of unknown words correctly and comprehending better what they read. For this reason, she says that the suffixes should be taught in such a way as to create awareness to the foreign language learners. Iyanaga (2006) reported that, in the research conducted on the relationship between suffix knowledge and vocabulary size, there is a strong correlation between the number of known derivational suffixes and the size of the vocabulary. Khoury (2008), in the research; which is conducted with American learners who learned Arabic as a foreign language, in order to determine the contribution of direct teaching of root and suffix to the acquisition of vocabulary; it is determined that the students in the experimental group had higher scores than the control group and the students in the experimental group are considerably successful in terms of correctly guessing the meaning of unknown words. Zhang (2009), in the study; which is conducted with English learning Chinese students, examines if morphology training is effective to vocabulary teaching; revealed that students studying morphology had achieved higher success in the vocabulary tests. Zhang mentions that, morphological information lessons should be added to the vocabulary teaching activities and this would contribute to vocabulary teaching not alone but with other methods. Craven's study in 2010 determined that students, who participated the study with English morphological awareness training, learned new words, and had the ability to analyze words morphologically, and adopted morphological analysis as a beneficial and useful strategy in vocabulary learning. In the Miguel's research (2013); that is conducted in order to determine how word formation knowledge is taught in teaching Spanish as a foreign language, whether there is a relationship between word-building knowledge and the size of the students' vocabulary, and whether students use the word formation knowledge to anticipate the meaning of unknown words or not; it is determined that there is a strong relationship between word formation knowledge and vocabulary size; participants were more successful in determining the derivational suffixes in terms of comprehension abilities; the usage of derivational suffixes in production abilities can only be achieved by learners at upper-levels and also

usage of derivational suffixes in guessing the meaning of the unknown words is only possible for the upper-level students.

By comparison with learners of English, Arabic and Spanish as foreign languages; the positive relationship between the knowledge, which can be assessed in the context of the derivational suffixes, and the vocabulary also show up itself in this study that conducted with Turkish learners as a foreign language. This common conclusion on four different languages strongly indicates that these structures, which are involved in word formation, should be brought to the attention of foreign language learners without language exception. Because, the results of the mentioned studies, clearly reveals that; in addition to the important contribution of word formation knowledge to the vocabulary improvement of foreign language learners, it may help them to comprehend better what learners read by providing an opportunity to guess the meanings of unknown words and by that learners have improved their command of the target language.

Evaluation

It can be reached the ultimate goal of language learning, which is to use it effectively in comprehension and speaking skills, only by knowing at sufficient and needed level the words, that are building blocks of a language, and learning and using the systems which enable the processing of these words. A foreign language learner; who cannot learn and use effectively and efficiently these systems, which are called as inflection and derivation features of Turkish; would never be able to realize the purpose of language learning in real terms. Learners; who have difficulty in achieving this goal due to the neglect of the derivation features of language although there is a focus on the inflection characteristics of language in the existing Turkish teaching processes; also had the opportunity to add the derivation features of Turkish education in to their knowledge and skill repertoires thanks to the derivational suffix teaching that applied in the context of this study. In this way learners do not have to just use the ready and memorized structures but have the chance to know the derivation features that reflects the linguistic creativity and improve their command of the language.

Within scope of the practice, it is provided that expansion of learners' vocabulary more than in the current language teaching process and provided to gain them the ability to derive new words from known word roots, and to predict the meaning of unknown words in the reading texts by teaching the structure and function of the derivational suffixes. In addition, derivational suffix knowledge helped learners to learn new words. It is observed that learners can learn new words more easily and they can more easily associate the new words with the words they already know depending on root-new word relation thanks to the derivational suffix teaching.

The word derivation logic of Turkish, the direct relation between meaning and suffixes that used in this process, derivation of words from the same root and the transparent relations between derived words offer valuable and easy-to-see tips in guessing the meaning of unknown words to the Turkish learners as a foreign language. At the same time, these features facilitate learning by making it easy to learn and remember the new words, and by internalizing of the words by a certain logic. Learners, who involved in this research, had the chance to take advantage of these opportunities thanks to the derivational suffix teaching.

New meaning gains of Turkish words by taking the derivational suffixes and of these words become functional in the sentence through the inflectional suffixes, are two of the most important features of the Turkish as an agglutinative language. These features of Turkish have important effects on improvement of vocabulary and new words teaching in foreign language teaching. However, when the current Turkish teaching process is examined, while there is a great emphasis on the teaching of inflectional suffixes, it is seen that derivational suffixes are neglected. Along with this study it is revealed that when the teaching of derivational suffixes is included in foreign language teaching; it will contribute to the Turkish learners as a foreign language in terms of vocabulary improvement and different achievements would be gained by extension.

When derivational suffixes, which are directly influential in the meaning of the word, and inflectional suffixes, which are influential in the syntactic meaning of the words, are considered together, these suffixes have a decisive role in the meaning of the Turkish words. The integrated relationship, which is between the concepts of meaning and comprehension, directly effects the process of mental explanation of the words; in other words, the individuals' comprehension achievements and improvements. Therefore, the determining effects of the suffixes, especially of the derivational suffixes on the meaning should be absolutely taken into consideration during the improvement of language skills and should make the foreign language learners aware of these features.

Vocabulary teaching, which is one of the most challenging topics of foreign language teaching, could be much easier thanks to the teaching-friendly structural features of Turkish language thanks to its agglutinative structure. Because, mathematical structure of Turkish, which makes concretization of the rules easy in the mind; and that the word roots are fixed and are not changed alone or in derived words; and that it is easy to distinguish derivational and inflectional suffixes which attached to word roots; facilitates vocabulary learning both in mother tongue and foreign language and accelerates the process of guessing the meaning of unknown words.

Importance that is placed and concession that is made to the inflectional suffix teaching in the process of Turkish teaching, has also influenced scientific researches and it is concentrated on the inflectional suffixes in the same way in academic studies that are carried out within the context of teaching Turkish as a foreign language. This study, will pave the way for further studies on teaching of derivational suffixes which has not been the subject of any research until now by revealing the contributions that can be achieved in case of teaching the derivational suffixes. Furthermore, this research; by serving as a model to future researches about derivational suffix teaching, morphological awareness and improvement of vocabulary; also gives researchers a ground to increase the numbers of researches about those topics; and plays a pioneering role in filling the gap in the Turkish literature.

It is thought that the derivational suffixes, that are taught within the scope of this research, are very effective on vocabulary improvement of Turkish learners as a foreign language and on learning more words than current language teaching practices, thanks to these reasons: transparent and clear relationship between root and suffix in Turkish and creating awareness on learners in this regard via this training; the clear protection of the meaning relation between the word roots and new words derived from the root as the most important derivation feature of Turkish, and giving this information to the learners and using it as a method in teaching words; choosing the derivational suffixes and the words containing these suffixes that are included in the scope of research from those with high frequency; understanding the concept of the semantic relation between the Turkish words in the teaching process and increasing their self-confidence by this mean of the learners who are dependent on the outside to guess the meaning of unknown words before the practice; changing learners' perceptions that as Turkish is difficult in positive way by relieving derivational suffixes, which are perceived as grammar rules due to their structure, of being abstract during teaching and demonstrating a concrete relationship between the words; enriching the materials used in the practice visually to emphasize the meaning connection between the words; and concretion of the words' meanings.

Recommendations

Within the scope of this research, since it has been determined that derivational suffix teaching contributes to the students' vocabulary improvement more than the current teaching methods; derivational suffixes subject should be placed into the curriculum and into the textbooks. Even if not all of 25 derivational suffixes, that their benefits are proven within the scope of this research, but at least some of them should be taken into consideration by instructors for the sake of students and the remaining time after classes should be valued by derivational suffix teaching.

In the case of integration of derivational suffixes into the curriculum, teaching should be absolutely designed and carried out associated with purposive vocabulary teaching. In this way, it should be provided that derivational suffixes are seen by learners as a more fun and useful activity and seen as an

activity that would be useful for daily life practices by changing their mind of perceiving it as a classical linguistic activity. Teaching should be planned in such a way that the words, which would be taught by associating with the derivational suffixes, could be used by learners in speaking skills. And activities should be designed in this direction.

Teachers, who want to place derivational suffixes into the process of language teaching, should place at least a 2-hours of compliance and awareness orientation before the practice and learners should be informed about the subject and content that they would learn. Besides, learners should be assured that this teaching is in favor of them because they may be anxious that ordinary language lessons would be neglected.

By considering the level of language improvement of Turkish learners as a foreign language, it is thought to be better that derivational suffix teaching might be provided or intensified for the learners at the upper levels more than for learners at the beginner level. However, it might be beneficial to start creating awareness of word formation knowledge at the basic levels with simple words. Because, Turkish Language's feature of the meaning linkage that does not disappear among the derived words, and the awareness that created in this regard, help the learners being more successful in terms of comprehension skills.

If it is desired to give place to the derivational suffix teaching, which is effective in the vocabulary improvement, in teaching process; while preparing the materials, visual materials should take place in the teaching process and the words would be included in these materials should be frequently used words and those of which are more likely to encounter in daily life. It is thought that the use of various tools and techniques; such as concept maps, different types of games, structured grids, word association tests; in the development of these materials, would enhance the quality of teaching.

Derivational suffix teaching and awareness training on this subject are proved effective and useful ways of teaching complex words. Concretization in the mind of the words, which are found difficult by students and they forced to learn, can be achieved in this way.

Another result of the research is mother tongues of learners of Turkish as a foreign language are influential on language achievements. According to this; learners, whose mother tongue belong to the language categories that are same as the Turkish language according to the origin and structure and belong to those language categories in which the words have been exchanged with Turkish intensively in the historical process, achieved more successful results than other learners. It is thought that; this result should be taken into consideration in teaching centers especially while the basic level classes are being established. And also learners; who fall behind in terms of success due to their mother tongue belongs to distance linguistic families despite they had done same practice and had got same lessons; especially for the speakers of radical languages and Bantu language, supporting teaching materials should be developed and if it is needed Turkish teaching process should be applied longer to get rid of this disadvantage.

When the Turkish literature is examined, within the framework of teaching Turkish as a foreign language, this research is the first study to examine the effect of derivational suffix and this situation stands as a deficiency in front of us. In order to overcome this deficiency more scientific studies should be done on derivational suffixes. The number of quantitative and qualitative researches; which analyze the effects of derivational suffix teaching, word formation knowledge and morphological awareness training on basic language skills; should be increased and result of those researches should be presented to the attention of instructors, researchers and relevant authorities by comparing with results of similar studies.

This research was conducted with 26 students at B2 level who learns Turkish as foreign language. It is recommended that new research would be done to increase the generalizability and accuracy of the results, reviewing the relation between derivational suffix knowledge and vocabulary of the learners at different levels, by working with a larger working group and covering a longer teaching period.

Based on the subject, method and general scope of this research, the role and effect of the derivational suffix teaching on the vocabulary improvement could be researched in mother tongue. Again, for being able to identify the needs and to provide solutions by determining the knowledge and awareness of native Turkish speakers, suffix knowledge awareness scale can be developed for mother tongue speakers.

Factors; such as using different language teaching sets, teacher competences, quality and quantity of supportive supplementary materials in the center, are the outside factors that play role in student success at language teaching centers. To prevent the deficiency and negativity that these factors may cause; a center should be established where teachers, textbooks and additional materials should be accredited and all components should be inspected centrally in terms of these issues with common and concrete criteria. Thus, the quality of Turkish teaching, which all of us are stakeholders, will increase.

Türkçe Sürümü

Giriş

Günümüzde yabancı dil öğretiminin temel amacının dil öğrenen bireyin hedef dili anlama ve anlatma becerilerinde kullanabilmesini sağlamak olduğu konusunda bir görüş birliği vardır. Yabancı dil öğrenen kişinin bu becerileri kullanarak hedef dilde iletişim kurabilmesi içinse dilin yapı taşları olan kelimeleri ve bu kelimeleri işletmesini sağlayacak olan sistemleri öğrenmesi gerekir. Başka bir ifadeyle, dil öğrencisi, öğrendiği kelimeleri dinlerken veya okurken anlayabilmek, konuşurken veya yazarken cümle içerisinde kullanabilmek, kelimeleri yan yana getirerek bu kelimeleri birbirine kurallara uygun şekilde bağlayabilmek ve kelimelerden yeni sözcükler türetebilmek için hedef dilin işleyiş özelliklerini öğrenmek zorundadır. Çekim ve türetim özellikleri olarak adlandırılan bu sistemleri öğrenmeyen bir yabancı dil öğrencisinin, dil becerilerini etkili bir şekilde kullanması mümkün olmadığı gibi bu kişinin etkili bir iletişim gerçekleştirmesi de olası değildir. Bahsedilen bu iki sistemin öğretiminin gerekliliği Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde de vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyin Türkçenin çekim ve türetim sisteminin işleyişini sağlayan ekleri öğrenmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan setlerde Türkçenin işleyişini sağlayan iki tür ekten (yapım/çekim) çekim ekleri ön plana çıkarılmıştır. Bu ilk bakışta anlaşılabilir bir durum olarak görünmektedir. Çünkü Türkçede eklerin iki temel işlevi vardır. Dilin işletilmesi için elzem olan bu işlevler türetme ve bağımlılaştırma şeklindedir. "Türetme işlevi, en basit anlamda, kelime kök ve gövdelerinden yeni kelimeler üretebilme özelliğidir. Daha geniş bir fonksiyon alanına sahip olan bağımlılaştırma işlevi ise cümle içerisindeki her unsur arasında ilişki kurabilme özelliğini yansıtmaktadır" (Demircan, 2004, s. 33). Yapım ve çekim ekleri, bu işlevleri çerçevesinde karşılaştırıldığında, "bağımlılaştırma işlevini yerine getiren çekim ekleri gerek cümle içinde gerekse cümleler arası anlam ve biçim ilişkilerinin düzenlenmesinde daha etkili olduğundan" (Onan, 2009, s. 252), bu setleri hazırlayanların sezgisel olarak çekim eklerinin öğretimini öncelendiği söylenebilir. Fakat çekim eklerinin sahip olduğu bu göreceli üstünlük yapım eklerinin diğer bir deyişle türetme işlevinde kullanılan eklerin ihmal edilmesini gerektirmez. Nitekim çerçeve metinde dilin çekim özellikleri gibi üretimsel özelliklerinin de öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Alan yazındaki sınıflandırmalara göre yapım eki kabul edilen ekler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan dört sette (Yeni Hitit, Yedi İklim Türkçe, Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul) sınırlı sayıda yer verildiği görülmektedir. Setlerin en az ikisinde ortak olarak bulunan ekler -(l)ncl, -ll, -slz, -llk, -ki, -CA ekleri ile isim fiil, sıfat fiil ve çatı ekleri'dir. Bu eklerden çatı ekleri "eklendiği fiilin temel anlamında köklü bir değişiklik yapmayan, fiilin nesne ve özne ile olan bağlantısında şekil ve durum değişikliği meydana getiren eklerdir" (Korkmaz, 2009, s. 540). Bu hususta Üstünova (2004, s. 241-250) çatı eklerinin yeni bir kavram oluşturmadığını ve yalnızca fiildeki hareketin yönüne ilişkin gönderme yaptığını söyler. Bu doğrultuda çatı eklerinin sözlükte madde başı olabilecek yeni kavram üretmedikleri söylenebilir. İsim fiil ve sıfat fiil eklerinin işlev ve kullanışları düşünüldüğünde ise kullanıldıkları yer ve bağlama göre bu eklerin hem çekim hem yapım özelliklerini üstlendiği görülmektedir. Bu tip ekler ara ekler olarak da adlandırılmaktadır (Başdaş, 2006, s. 5). Türkçe öğretim setlerinde isim ve sıfat fiil eklerinin çekimsel özelliklerinin öğretilmeye çalışıldığı kitaplardaki etkinliklerde açık biçimde görülebilmektedir. Bu durumun tek istisnası Yeni Hitit Türkçe öğretim setidir. İlgili sette bu eklerin sözcük yapım işlevleri kısmı de olsa dikkate alınmış -mA, -mAk, -İş ve -Ar, -mAz, -Dik, AcAk, -mİş fiilimsi ekleri, çekimsel işlevlerinden ayrı olarak farklı bir konu başlığı altında öğrencilere sunulmuştur. Fakat burada belirtmek gerekir ki sözü edilen eklerin öğretiminde yeterli uygulama etkinliğine yer verilmemiştir. Bu hususlar dikkate alındığında, yapım eki kapsamında yer alan fiilimsi eklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin özellikle tamlama kurabilmeleri ve cümleleri bağlayabilmeleri

amacıyla öğretildiği düşünülmektedir. Örneğin öğrenciye –mA isim fiil ekini öğretmekteki amaç al- fiil köküne –mA ekinin eklenmesiyle oluşan “alma” sözcüğünün sözlükteki karşılığı olan “alma işi” şeklindeki anlamını kavratmak değil, öğrencinin “Yarın uçak bileti almaya gideceğim.” gibi bir cümle kurabilmesini sağlamaktır. Veya –AcAk sıfat fiil ekinin öğretimindeki hedef, öğrencinin gel- fiil köküne bu eki getirerek sözlükteki gelecek kelimesinin anlamını kavraması değil, “Ne zaman geleceğini bana haber ver.” şeklinde iki farklı cümleyi bağlayabilmesine yardım edecek bilgi ve beceriyi kazandırmaktır. Çatı ekleri de yine bu kapsamda ele alınıp öğretilmektedir. İsim fiil, sıfat fiil ve çatı ekleri dışında setlerde öğretimi yapılan diğer yapım ekleri yukarıda belirtildiği üzere -(I)ncl, -ll, -slz, -llk, -ki, -CA ekleridir. Sayılan ekler Türkçede yeni sözcük türetmede kullanılan onlarca yapım ekinden yalnızca birkaç tanesidir ve bu eklerin öğretimi, öğrencilere Türkçenin eklemeli dil yapısından kaynaklanan kelime türetme özelliği konusunda farkındalık kazandırma bakımından yetersiz kalmaktadır. İfade edilen bu hususlar ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapım ekleri kapsamında öğretilen ekler ile öğrencilerin kelimeler ve cümleler arasında bağlantı kurmalarının sağlanmaya çalışıldığı, öğrencilerde morfolojik farkındalık oluşturarak onların kelime hazinelerini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik hususî bir amaç güdüldüğü anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki incelemede görüldüğü üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçenin yeni kavram oluşturmada kullandığı yapım eklerinden çok az bir kısmı öğretim sürecinde yer almaktadır. Türkçenin türetim özelliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde bu denli ihmal edilmesi, öğrenenlerin Türkçeyi edinim ve içselleştirme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Yapım eklerinin öğretimi Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde dil öğreniminin bir parçası ve gerekliliği olarak görülmüş, dünyada yabancı dil üzerine yapılan çalışmalarda da kelime öğretiminin içerisinde ele alınmıştır. Kelime öğretimi özellikle yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin en önemli unsurlarından biri olarak nitelendirilmiştir. Kelimeler olmadan hangi dil bilgininse bilinsin dili anlamak ve o dilde anlatmak mümkün olmaz. Bu yönüyle kelimeler anlama ve anlatma becerilerinin temel ögesi konumundadır. Bir dili ana dili olarak konuşan bireyler kelimeleri ve kelimeleri oluşturan biçimleri doğal dil edinim sürecinde kazanırlar ve çocukluktan itibaren dinleme ve konuşma sırasında anlamak veya anlatmak için kullanırlar. Ancak ana dili konuşurlarına dahi ilk ve ortaokulda kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik sözcük öğretimi çalışmaları yapılır. Bunun başlıca nedeni sahip olunan kelime hazinesinin yazılanları ve söylenenleri anlamının ön koşulu olmasıdır. Karatay; “öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarının sözcükleri doğru anlamlandırmalarına bağlı olduğunu, kelime dağarcığında var olan eksikliğin, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasını; hissettiği veya anlamlandırmaya çalıştığı durumu anlatmasını engelleyen bir sorun olarak karşımıza çıktığını” belirtmektedir (Karatay, 2007, s. 144). Bu durum göz önüne alındığında bir dili yabancı dil olarak öğrenenlere kelime öğretimi yapılmasının gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dilde kelime öğretimi süreci planlanırken öğrencilere bir kelimenin hangi boyutlarının öğretilmesi gerektiği iyi planlanmalıdır. Bu boyutlardan bir kısmının ihmal edilmesi, dil öğrencisinin öğrendiği kelimeyi unutması, karıştırmaması, kelimeye yalnızca alıcı kelime hazinesinde sahip olması ve bu nedenle kelimedeki anlatma becerilerinde yararlanamaması gibi birtakım sorunları beraberinde getirebilir. Nation (2001, s. 27), bir kişinin hem alıcı hem üretici olarak bir kelimeye tamamen hâkim olabilmesi için sahip olması gereken bilgi ve bileşenleri biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutta ele almıştır.

Dil öğrenen bireyin bir kelimeyi tam olarak biliyorum diyebilmesi için kelimenin sahip olduğu biçim, anlam ve kullanım boyutlarını bilmesi ve kelimeyi kullanabilmesi gerekmektedir. Bu boyutlar detaylandırılacak olursa; dil öğrenenlerin bir kelimenin nasıl sesletildiğini, yazıldığını, hecelendiğini, kelimeyi oluşturan ek-kök gibi parçalarını, bu parçaların işlevlerini, kelime biçiminin işaret ettiği anlamları, kelime-kavram ilişkisini, kelimenin oluşturduğu kavramları, diğer kelime ve kelime türleriyle birlikte kullanımları, kelimenin çeşitli durumlarda aldığı görünümleri ve kelimenin nerede, ne zaman ve ne sıklıkta kullanılacağını bilmesi gerekmektedir.

Bahsedilen bu hususlar, kelime öğretimi ve öğreniminin ne denli önemli ve uğraş gerektiren bir iş olduğunu göstermekte ve yabancı dil eğitimi sürecinde yapılması gereken kelime öğretimi çalışmalarının çerçevesini çizmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kelime öğretimi kapsamında bahsedilen bu hususlardan bazıları dikkate alınırken bazıları ihmal edilmektedir. Öğretim süreci boyunca sözcükler öğretilirken genellikle bu sözcüklerin okunuşu, yazılışı ve anlamı öğrencilere sunulmakta, nadir olmakla birlikte kelimenin nerede ve ne zaman kullanıldığı da söylenmektedir. Fakat Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere, kelimenin kullanım sıklığı, kelimelerin eşdizimli olarak hangi kelimelerle birlikte kullanıldığı, kelimeyi oluşturan parçalar, bu parçaların işlevleri, sözcüğün içerdiği ekler ve bu eklerden hangi başka sözcüklerin türeyebildiği ile ilgili herhangi bir bilgilendirme veya öğretim yapılmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anılan unsurların ihmal edilmesi öğrencilerin kelime hazinesi gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Oysa kelime hazinesini geliştirmede ve öğrenilen kelimeleri alıcı kelime hazinesinden üretici kelime hazinesine aktarmada Türkçenin sahip olduğu çok önemli ve dikkate değer bir özelliği olan ekler aracılığıyla gerçekleştirilen yeni kelime türetme sistematığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bilindiği üzere Türkçede yeni kelimeler değişime uğramayan köklere getirilen yapım ekleri vasıtasıyla yapılmaktadır. Türkçe öğrenen bir kişi seviyesine uygun olarak bu köklere alıcı kelime hazinesi içerisinde sahip olduğunda ekler yardımıyla alıcı kelime hazinesini geliştirebilir. Alıcı kelime hazinesinin gelişimi dolaylı olarak üretici kelime hazinesinin gelişimini de olumlu etkileyecektir. Yine bu bilgiyi kullanan dil öğrencisi üretici kelime hazinesindeki köklere yapım ekleri getirerek de üretici kelime hazinesini oldukça zenginleştirebilir. Bu açıdan bakıldığında, eğer öğrenenlerde ek-kök ilişkisi bağlamında bir farkındalık oluşturulup yapım eklerinin yapısı ve işlevleri öğretilirse Türkçe, sahip olduğu kelime türetme sistemiyle hem alıcı hem üretici kelime hazinesinin gelişimi için önemli bir fırsat sunmaktadır.

Dil eğitiminde eklerin öğretiminin öğrenim sürecinin bir parçası olması gerektiği düşüncesi özellikle son otuz yılda önem kazanmış ve eklerin öğretimi hem ana dili hem de yabancı dil eğitimi çerçevesinde çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Yurt dışında gerçekleştirilen bu araştırmalarda, ek öğretimiyle morfolojik bir farkındalık oluşturmak amaçlanmış ve çalışmalar bu farkındalığın kelime hazinesi ve/veya okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. İlgili çalışmaların bir bölümü, doğrudan ek öğretimi ve morfolojik farkındalığın kelime hazinesi üzerindeki etkisini araştırmıştır (Bertram, Laine ve Virkkala, 2000; Bowers, 2012; Green, 2012; Iyanaga, 2006; Khoury, 2008; Kieffer, 2009; Larsen ve Nippold, 2007; Maag, 2007; Miguel, 2013; Mochizuki ve Aizawa, 2000; White, Power ve White, 1989; Zhang, 2009). Bu iki değişkenin aynı anda araştırıldığı çalışmalar da mevcuttur (Diaz, 2010; Fergusson, 2006; Gomez, 2009; Good, 2011; Pacheco, 2005; Smith, 1998). Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, morfolojik bilinç oluşturacak şekilde tasarlanan doğrudan ek öğretimin yararlı olduğu, ek öğretiminin öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimini olumlu yönde etkilediği ve okuduğunu anlama sürecine katkı sağladığı ortaya çıkarılmıştır (Bowers, Kirby ve Deacon, 2010; Katz, 2004; Kirby vd., 2012; Mann ve Singson, 2003; McCutchen, Green ve Abbott, 2008; Schmitt ve Meara, 1997).

Yukarıda yer verilen araştırmaların büyük bölümü eklemeli ve çekimli bir dil olan İngilizce üzerine gerçekleştirilmiş ve bulgular, ek öğretimi ile oluşturulan morfolojik farkındalığın kelime hazinesinin gelişimine ve okuduğunu anlama sürecine katkı sağladığını, özellikle dilin üretimsel özelliklerinin kazanılması için yapım ekleri öğretiminin gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında, Türkçenin ileri derecede bitişken ve eklemeli dil yapısından dolayı yapım eklerinin öğretiminin özellikle kelime hazinesinin geliştirilmesi hususunda İngilizceye göre daha da etkili olması beklenmektedir. Bu öngörünün doğruluğunu tespit edebilmek için ise yapım eklerinin sistemli bir şekilde öğretilerek bu öğretimin kelime hazinesi üzerindeki etkisinin araştırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, ek öğretimi, morfolojik farkındalık, yapım eklerinin öğretimi, yapım eklerinin öğretiminin kelime hazinesinin gelişimine katkısı çerçevesinde detaylı bir alanyazın taraması yapılmış ancak gerek ana dili gerek yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde ek öğretiminin kelime hazinesi üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir çalışma tespit edilememiştir.

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

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yapım eki öğretiminin kelime hazinesi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda ayrıca, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğretilmesi gereken yapım eklerini ve öğretim için uygun seviyeyi belirlemek, öğrenenlerde yapım eklerinin kelime türetme özelliği bağlamında morfolojik farkındalık oluşturmak, bu doğrultuda materyal ve etkinlik hazırlayarak alana katkı sağlamak, yapım eklerinin biçim ve özelliklerini öğretmek öğrenenlerin kelime hazinelerini genişletmek, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yapım eklerini kullanarak bilinen kökler yardımıyla yeni kelimeler türetebilme ve okunan bir metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin edebilme becerilerini kazandırmak hedeflenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

10. Yapım eki öğretiminin yapıldığı deney grubu ile bu eğitimi almayan kontrol grubu arasında deneysel uygulama sonrası kelime hazinesi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
11. Deney grubunda yer alan öğrenenlerin kelime hazinesi başarı testinden elde ettikleri öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin kelime hazinesi başarı testinden elde ettikleri öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
13. Yapım eki öğretimini alan deney grubu ile böyle bir eğitimden geçmeyen kontrol grubunun öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında kelime hazinesi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
14. Deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi başarı testinden elde ettikleri sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
15. Yapım eki öğretimini alan deney grubu ile böyle bir eğitimden geçmeyen kontrol grubu arasında kelime hazinesinin gelişimi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
16. Dil ailesi değişkeni deney grubunun kelime hazinesi başarısı üzerinde etkili midir?
17. Dillerin sahip olduğu yapısal özellikler deney grubunun kelime hazinesi başarı testi sontest puanları üzerinde etkili midir?
18. Deney grubundaki öğrenenlerin yapım ekleri konusunda kelime hazinesi bakımından gösterdikleri gelişimin boyutları nelerdir?

Alanyazın incelendiğinde, yurt dışında “ek öğretimi ve morfolojik farkındalık, yapım eklerinin öğretimi ve bu değişkenlerin kelime hazinesinin gelişimine etkisi” üzerine birçok araştırma yapılmışken ülkemizde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde bu konuyu ele alan ve yapım eki öğretiminin kelime hazinesi üzerindeki etkilerini araştıran uygulamaya dayalı herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın, Türk alan yazınındaki bu eksikliği gidererek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapım ekleri ve ilgili diğer hususlar üzerine gelecekte yapılacak çalışmalara da temel teşkil etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmamız, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda çalışan eğitimcilere, ders kitabı yazarlarına, bilim adamlarına ve araştırmacılara kaynak sunacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapım eki öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime hazineleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla taşıyan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. “Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta

da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. Modelde öntestlerin bulunması deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2012, s. 97). “Bu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir” (Büyüköztürk, 2016, s. 24). Bu araştırmadaki bağımlı değişken öğrencilerin kelime hazinelerinin genişliği, bağımsız değişken ise yapım eklerinin öğretimi şeklindedir.

Araştırmada yapım eklerinin öğretiminin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek üzere öncelikle konuyla ilgili alanyazın taranmış ve çalışmanın sınırları oluşturulmuştur. Gerekli tüm bilimsel aşamalar gözetilerek yapım eklerinin öğretimi ve bu öğretimin etkisini belirlemek için öğretim materyalleri ve veri toplama aracı hazırlanmıştır. Materyallerin ve veri toplama aracının geliştirilmesinin akabinde araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiş ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde Türkçe öğrenmekte olan ve B1 kurunu henüz tamamlamış yabancı öğrencilere öntestler uygulanmıştır. Öntestten elde edilen veriler incelenmiş ve öğrencilerin testlerden aldıkları puan bakımından birbirine en yakın olan iki sınıftan biri deney ve diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklerinin artırılması, veri toplama sürecinin kolaylaştırılması ve kullanılan dil öğretim setlerinin farklı olması durumunda ortaya çıkabilecek olan ayrılıkların azaltılması amacıyla deney ve kontrol grubu aynı kurumdan seçilmiştir. Seçilen deney grubunda normal Türkçe öğretim derslerine ek olarak yapım ekleri öğretimi yapılmış, kontrol grubunda ise yalnızca olağan Türkçe öğretiminin gerektirdiği süreçler takip edilmiştir.

Çalışma Grubu

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

Tablo 1.

Kelime Hazinesi Başarı Testi Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanları

Grup	n	\bar{X}	Ss	\bar{X}_f	t	p*
Deney	13	35.23	10.54	0.15	-0.41	0.968
Kontrol	13	35.38	8.52			

* p<0.05

Tabloda incelendiğinde başarı testinden elde edilen sonuçlara göre deney grubunun aritmetik ortalaması 35.23 iken kontrol grubunun aritmetik ortalaması 35.38 şeklindedir. Deney ve kontrol grubu arasında kontrol grubu lehine 0.15 puanlık bir fark bulunmaktadır. Yapılan öntest sonucunda gruplar

arasında bulunan bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit için gerçekleştirilen t testi sonucunda 0.968 değeri elde edilmiştir. Bu değer t testi çerçevesinde anlamlı fark olarak değerlendirilen aralıkta bulunmadığından ($0.968 > 0.05$) kelime hazinesi açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Öğretilecek Yapım Eklerinin Belirlenmesi

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

Uzman görüşü formu aracılığıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada 12 uzmandan görüş alındığı için çalışmanın kapsam geçerlilik ölçütü olarak 0.56 değeri dikkate alınmış, hesaplamalar sonucunda bu değer altında kalan maddeler elenmiştir. Uzman görüşlerinden yola çıkarak yapılan incelemeler sonucunda listedeki 39 yapım ekinden kapsam geçerlilik değeri 0.56'nın altında olan 14 yapım eki elenmiş; 9 isimden isim yapım eki, 11 fiilden isim yapım eki ve 5 isimden fiil yapım eki öğretim için seçilmiştir. Bu ekler; +cA, +Cl/+CU, +Clk/+CUk, +DAş, +Il/+IU, +Ilk/+IUk, +(l)ncl/+(U)ncU, +sAl, +slz/+sUz, -Ak, -ç, -GAn, -Gl, -GIn/-GUN, -l/-U, -(y)lc/-(y)UcU, -k/-(l)k/-(U)k, -m/-(l)m/-(U)m, -mAn, -tl/-tU/-(l)ntl/-(U)ntU, +Al, +l, +lA, +lAn ve +lAş şeklindedir.

Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Kelime Hazinesi Başarı Testi”, aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenenlerin kelime bilgisi düzeylerini ve bu konudaki başarılarını belirleme amacıyla kullanılan test, araştırmanın amaçlarına uygun olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak ve yapılan alanyazın taraması sonucunda elde edilen benzer kelime hazinesi testlerinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Bu testin hazırlanmasında izlenen süreçler aşağıdaki gibidir:

1. Öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan dil öğretim setleri, ihtiva ettiği söz varlığı bakımından incelemeye tabi tutulmuş ve araştırmada dil düzeyi açısından sınır olarak kabul edilen B2 seviyesi dâhil olmak üzere “Hitit, Gazi, İstanbul, İzmir ve Yedi İklim” dil öğretim setlerindeki sözcüklerden 10261 kelimelik bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzda yer alan kelimeler üzerinde yapılan inceleme sonucunda kelime havuzunda araştırma kapsamında öğretim için belirlenen 25 yapım ekiyle türetilmiş 1448 kelime olduğu tespit edilmiştir.

2. Yapım eklerinin öğretiminin kelime hazinesi üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla hazırlanan testin ilk aşamasında öncelikle 25 adet kelime bilgisi kazanımı belirlenmiştir. Daha sonra bu kazanımlar doğrultusunda her kazanım için 4'er soru yazılarak 25'er sorudan oluşan 4 adet denemelik kelime hazinesi başarı testi oluşturulmuştur.

3. Her biri 25'er sorudan oluşan 4 denemelik test “soru-kazanım, soru-cevap, soru-çeldirici ve soru-dil düzeyi uyumları” bakımından Türkçe eğitimi anabilim dalında görev yapan 5 öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. İnceleme sonrasında soru-çeldirici açısından uygun olmadığı belirtilen 4 soru ile soru-dil düzeyi açısından uygun olmadığı raporlanan 5 soru öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve deneme formları geçerlik-güvenirlik çalışmaları için ön uygulamaya tabi tutulmuştur.

4. Soruları cevaplama süresi ve öğrenci verimliliği dikkate alınarak birbirini izleyen iki günde gerçekleştirilen sınav C1 düzeyini tamamlamak üzere olan 100 öğrenciye uygulanmış, sonuçlar madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği bakımından incelemeye alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda 16 farklı sorunun ayırt edicilik ve güvenilirlik bakımından uygun olmadığı ortaya çıkmıştır. Puanlama kolaylığı ve eşit ölçüm amacıyla kelime hazinesi başarı testi hazırlanırken belirlenen 25 kazanımın her birine 3'er soru ayırmak için diğerlerine göre ayırtıcılık indeksi daha düşük olan 9 soru daha testten çıkartılarak 75 soruluk bir test hazırlanmıştır.

5. Madde analizlerinden sonra 3 bölüm ve 75 sorudan oluşan test ortalama güçlük, ortalama ayırt edicilik ve güvenilirlik bakımından incelenmiş ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2.
Kelime Hazinesi Başarı Testi Genel Analizi Sonuçları

	Aritmetik Ortalama	Ortalama Güçlük	Ortalama Ayırt Edicilik	Standart Sapma	Varyans	Kr-20
I. Bölüm	12,759	0,510	0,668	7,346	53,961	0,932
II. Bölüm	10,611	0,424	0,542	5,967	35,608	0,875
III. Bölüm	16,037	0,641	0,614	6,744	45,480	0,916

Tablo incelendiğinde Kelime Hazinesi Başarı Testi birinci bölümünün ortalama güçlüğü 0.51, ikinci bölümünün 0.42, üçüncü bölümünün ise 0.64 şeklinde belirlenmiştir. Üç bölüm birlikte ele alındığında testin orta güçlükte olduğu görülmektedir. Başarı testinin ortalama ayırt ediciliği ise birinci bölüm için 0.66, ikinci bölüm için 0.54, üçüncü bölüm içinse 0.61 olarak tespit edilmiştir. Son olarak testin güvenilirliğini gösteren Kr-20 değeri sırasıyla 0.93, 0.87 ve 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler testin araştırmada kullanılabilir nitelikte ve güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. Yukarıda analiz sonuçları verilen testin ölçtüğü kazanım ve kelimeler ile karşılık geldiği sorular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.
Kelime Hazinesi Başarı Testinde Ölçülen Kazanım ve Kelimeler

Kazanım	Ölçülen Kelimeler	Kelime Sayısı	Soru No
+CA ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	İngilizce, Türkçe, Almanca, İyice, Açıkça, Gizlice, Usulca, Sessizce, Rahatça, Güzelce, İnsanca, Yavaşça	12	1, 26, 51
+CI / +CU ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Balıkçı, Çöpçü, Fırıncı, Şakacı, Pastacı, Yalancı, İnatçı, Aceleci, Romancı, Haberci, Modacı, Falcı	12	2, 27, 52
+CIk / +CUk ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Tanecik, Biricik, Parçacık, Küçücük, İncecik, Yumuşacık, Azıcık, Ufacık, Kısacık, Sıcacık	10	3, 28, 53
+DAŞ ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Kardeş, Soydaş, Çağdaş, Anlamdaş, Arkadaş, Sırdaş, Yoldaş, Adaş, Yurttaş, Dindaş	10	4, 29, 54
+II / +IU ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Acılı, Verimli, Hesaplı, Güneşli, Akıllı, Şekerli, Sağlıklı, Düzenli, Doğulu, Sıcakkanlı, Batılı, Görevli	12	5, 30, 55
+IIk / +IUK ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Mezarlık, Ağaçlık, Çöplük, Batakılık, Kulaklık, Kalemlik, Sebzelik, Askılık, Mutluluk, Günlük, Cimrilik, İyilik	12	6, 31, 56
+(I)ncl / +(U)ncU ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Birinci, İkinci, Beşinci, On sekizinci, Yirminci, Otuzuncu, Ellinci, Bininci, İki bininci, Kaçınıcı, Sonuncu	11	7, 32, 57
+sAl ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Hayvansal, Yaşamsal, Kimyasal, Bitkisel, Evrensel, Küresel, Bilimsel, Geleneksel, Fiziksel, Kişisel, Yüzeysel, Ruhsal	12	8, 33, 58

+s/z / +sUz ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Ölümsüz, Eşsiz, Korkusuz, Sabırsız, Evsiz barksız, Dertsiz tasasız, Sessiz sedasız, Parasız pulsuz, Görgüsüz, Düzensiz, Uykusuz, Anlamsız	12	9, 34, 59
-Ak ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Uçak, Kaçak, Yatak, Binek, Barınak, Sığınak, Tapınak, Dayanak, Kıvrak, Kayak, Korkak	11	10, 35, 60
-ç ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Gülünç, İğrenç, Korkunç, Ödünç, İlginç, Sevinç, Bilinç, Direnç, Kıskaç, Kazanç, İnanç	11	11, 36, 61
-GAn ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Girişken, Çekingen, Üretken, Çalışkan, Kırılğan, Alingan, Konuşkan, Unutkan, Kaygan, Yapışkan, Sürüngen, Savurgan	12	12, 37, 62
-Gl / -GU ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Vergi, Sergi, Coşku, Kaygı, İçki, Çizgi, Çalgı, Duygu, Yanılgı, Sorgu, Bulgu, Yenilgi	12	13, 38, 63
-GIn / -GUN ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Soygun, Şaşkın, Yangın, Taşkın, Saygın, Gezgin, Bilgin, Gergin, Üzgün, Kızgın, Durgun, Yorgun	12	14, 39, 64
-I / -U ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Ölçü, Artı, Korku, Başarı, Öneri, Soru, Takı, Örtü, Yapı, Ölü, Koku, Yazı	12	15, 40, 65
-(y)IcI / -(y)UcU ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Isıtıcı, Soğutucu, Dondurucu, Kurutucu, Şaşırtıcı, Bakıcı, Besleyici, Bulaşıcı, Tüketici, Yönetici, Dinleyici, Satıcı	12	16, 41, 66
-k / -(I)k / -(U)k ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Bozuk, Çürük, Kesik, Ezik, İstek, Dilek, Adak, Delik, Ilık, Kopuk, Yırtık, Kırık	12	17, 42, 67
-m / -(I)m / -(U)m ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Üretim, Eğitim, Tüketim, Çözüm, Titreşim, Gelişim, Önlem, Yerleşim, Değişim, Onarım, Öğrenim, Karışım	12	18, 43, 68
-mAn ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Danışman, Öğretmen, Çevirmen, Uzman, Göçmen, Yönetmen, Seçmen, Eğitimci, Okutman, Eleştirmen	10	19, 44, 69
-tI / -tU / -(I)ntI / -(U)ntU ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Görüntü, Gezinti, Bağlantı, Toplantı, Kalıntı, Akıntı, Yıkıntı, Yaşantı, Üzüntü, Esinti, Bulantı, Kaşıntı	12	20, 45, 70
+Al ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Çoğalmak, Azalmak, Düzelmek, Yönelmek, Boşalmak, Dikelmek, Daralmak, Körelmek	8	21, 46, 71
+I ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Doğrulamak, Dirilmek, Eğrilmek, Sivrilme, Kısalmak, İncelmek, Küçülmek, Yücelmek, Yükselmek	9	22, 47, 72
+IA ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Ütülemek, Hazırlamak, Temizlemek, Hesaplamak, Zayıflamak, Serinlemek, Hafiflemek, Alkışlamak, Cevaplamak, Hatırlamak, Depolamak, Ezberlemek	12	23, 48, 73
+IAn ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Telaşlanmak, Duygulanmak, Gururlanmak, Meraklanmak, Hastalanmak, Sakatlanmak, Zorlanmak, Sinirlenmek, Hızlanmak, Kaygılanmak, Umutlanmak, Heyecanlanmak	12	24, 49, 74
+IAş ekiyle türetilmiş kelimeleri bilir ve kullanır.	Haberleşmek, Uzaklaşmak, Derinleşmek, Karşılaşmak, Şakalaşmak, Selamlaşmak, Kolaylaşmak, Sessizleşmek, Dertleşmek, Güzelleşmek, Zorlaşmak, Yoğunlaşmak	12	25, 50, 75
TOPLAM KELİME SAYISI:		284	

Daha önce belirtildiği üzere dil öğretim setlerinde yer alan sözcüklerden oluşturulan kelime havuzunda araştırma kapsamında öğretilmek üzere belirlenen 25 yapım ekiyle türetilmiş 1448 kelime bulunmaktadır. Bu kelimeler arasından diğerlerine oranla göreceli olarak daha sıklıkla kullanılan 284 kelime seçilerek Kelime Hazinesi Başarı Testi kapsamına alınmıştır. Başarı testinde ölçülen kelimelerin

havuzdaki yapım ekleriyle türetilmiş toplam kelimelere oranı %19 olarak tespit edilmiştir. Bu oranın başarı testi için oldukça yeterli bir örneklem oluşturduğu söylenebilir.

Uygulama

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

Öğretime başlamadan önce deney grubundaki öğrenciler alacakları eğitime dair bilgilendirilmiş, normal dil öğretim sürecinin aksatılmayacağı konusunda güvence verilerek önyargılar kırılmaya çalışılmıştır. Uygulamanın ilk dersinde herhangi bir yapım ekinin öğretimi yapılmamış görselleştirilmiş kelimeler üzerinden Türkçenin kelime türetme mantığı konusunda öğrenenlerde farkındalık yaratmaya gayret edilmiştir. Bunu sağlayabilmek için öğrenenlerin aşına oldukları ve sıklıkla karşılaştıkları kelimelerden yazmak, yazı, yazar, yazıcı, kitap, kitapçı, kitapçık, kitaplık, göz, gözlük, gözlükçü, çöp, çöpçü, çöplük, korkmak, korkak, korku, korkunç, korkusuz sözcüklerinin görselleri ile bunları oluşturan kök ve eklerin şematik gösterimi bir arada sunulmuştur.

Yapım eklerinin öğretiminde araştırmacı tarafından hazırlanan sunular kullanılarak her bir yapım ekinin öğretim süreci 5 aşamada gerçekleştirilmiştir. Bütün yapım eklerinin öğretimine ilk olarak ilgili ekin ne işe yaradığı, hangi tür kelimelerden hangi tür sözcükler türettiği açıklanarak başlanmıştır. Örneğin; -DAŞ yapım eki için öğrenenlere -DAŞ ekinin isim olan bir kelimeye gelerek bu kelimenin anlamıyla bağlantılı olan yeni bir sözcük türettiği, yalnızca isimlere eklendiği ve fiillerle birlikte kullanılmadığı örneklerle anlatılmıştır. Daha sonra hazırlanan sununun ilk karesinde yer alan ekin işlevinin açıklandığı bölüm öğrenenlere sunularak -DAŞ ekinin sözcüklere kazandırdığı anlam örnekler üzerinden gösterilmeye çalışılmıştır.

İkinci aşamada, öğretilen ekin sözcüklere getirilmesiyle meydana gelen kök sözcükle yeni oluşan kelime arasındaki anlamsal değişimi ve bu iki sözcük arasındaki anlamsal ilişkiyi göstermek, ayrıca bu konuda farkındalık oluşturmak için hazırlanan sunuda yer alan içerik açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun için örnek olarak seçilen kelimelerin öncelikle anlamı açıklanmış, sonra resimleri gösterilmiş, daha sonra ilgili yapım eki kök sözcüğe eklendiğinde oluşan yeni kelime ve bu kelimenin anlamını açıklayan resim sunularak tüm bu ilişki öğretici tarafından izah edilmiştir.

Üçüncü aşamada yapım ekleriyle türetilen bir kelimenin kendisinden türediği kelime ile anlamsal açıdan ilişkili olduğu ve yeni kelimenin ek ve köküne ayrılmasıyla anlamının tahmin edilebileceği konusunda bir farkındalık yaratarak morfolojik analiz becerisi diyebileceğimiz bu beceriyi öğrenenlere kazandırmak amaçlanmıştır. Bunu için ilgili yapım ekini ihtiva eden ve örnek olarak seçilen sözcükler resimleri ile birlikte sunulmuş, bütünden parçaya doğru sırasıyla kelimenin önce gövdesi, sonra kökü, son olarak da kök ile gövde bir arada olacak biçimde resimleriyle birlikte öğrenenlere gösterilmiş ve kelimeler arasındaki bu anlamsal ve yapısal ilişki öğretici tarafından açıklanmıştır.

Dördüncü aşamada, ilk üç bölümde sunulan bilgilerin anlaşılması ve örnek olarak seçilen kelimelerin cümle içinde kazandıkları anlamların gösterilmesi amacıyla ilgili sözcüklerin hem kök hem gövde olarak cümle içinde kullanımları öğrenenlere sunulmuş ve kelimeler ile cümlelerin anlamları açıklanmaya çalışılmıştır.

Son olarak beşinci aşamada ise öğrenilenlerin pratiğe dökülmesi ve pekiştirilmesi amacıyla hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmış ve öğrenenlerden çalışma kâğıtlarındaki alıştırmaları yapmaları istenmiştir. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra doğru cevaplar öğrenenlerin de katılımıyla incelenmiş ve açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

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

Bulgu ve Yorumlar

Yapım eki öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime hazinesinin gelişimine etkisi olup olmadığını belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan kelime hazinesi başarı testinden deney ve kontrol grubunun elde ettiği puanlar üzerinde çeşitli analizler yapılmıştır. Bu analizler “*Yapım eki öğretiminin yapıldığı deney grubu ile bu eğitimi almayan kontrol grubu arasında kelime hazinesi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?*” araştırma sorusu çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler ilgili araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için 6 farklı açıdan incelenerek analiz edilmiştir.

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

Tablo 4.

Deney Grubunun Öntest-Sontest Toplam Puanlarının T Testi Analiz Sonuçları

Deney Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	\bar{X}_f	t	p*
Öntest	13	35.23	10.544				
Sontest	13	58.61	6.171	12	23.38	12.116	.000

* p<0.05

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrenenlerin öntest başarı puanlarının ortalaması 35.23 iken sontest puanlarının ortalaması 58.61 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ile sontest puanları arasında 23.38 puanlık bir fark oluşmuştur. Bu durumda öntest ile sontest arasında geçen sürede deney grubundaki yabancı dil öğrencilerinin kelime hazinelerinde kayda değer bir ilerleme olduğu söylenebilir. İki test uygulaması arasında ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucuna göre öntest ile sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(12)}=12.116$, p .00<.05). Başka bir ifadeyle, deney grubundaki katılımcıların kelime hazinesi başarı testinden yapım eklerini öğrenmeden önce elde ettikleri başarı ile yapım eklerini öğrendikten sonra elde ettikleri başarı arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, erken bir değerlendirmeyle deney grubunda uygulanan deneysel işlemin yani yapım eki öğretiminin öğrenenlerin kelime hazinesi üzerinde oldukça etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın deseninin bir gereği olarak deneysel işlem olarak tasarlanan yapım eki öğretimini almayan kontrol grubundaki öğrenenler uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kelime hazinesi başarı testine alınmış ve “Kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin kelime hazinesi başarı testinden elde ettikleri öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu sorunun cevabını ortaya çıkarmak için kontrol grubunun öntest ve sontest puanları ilişkili örneklem için t testi aracılığıyla karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5.
Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Toplam Puanlarının T Testi Analiz Sonuçları

Kontrol Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	\bar{X}_f	t	p*
Öntest	13	35.38	8.519	12	6.77	17.149	.000
Sontest	13	42.15	7.625				

* p<0.05

Tablodaki veriler ele alındığında, kontrol grubundaki katılımcıların kelime hazinesi başarı testinden aldıkları öntest puan ortalamalarının 35.38, sontest puanlarının ortalamasının ise 42.15 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun öntest ile sontest ortalama başarı puanları arasında 6.77 puanlık bir fark oluşmuştur. Ortaya çıkan bu fark kontrol grubundaki öğrenenlerin kelime hazinelerinin araştırma süresi içerisinde gelişim kaydettiğini göstermektedir. Öntest ile sontest uygulaması arasında geçen sürede oluşan bu farkın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için gerçekleştirilen ilişkili örneklem için t testi sonucuna göre kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t_{(12)}=17.149$, $p .00<.05$). Bu durumda deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrenenlerin de kelime hazinelerinde bir ilerleme olduğu söylenebilir.

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

Tablo 6.
Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p*	n ²
Model	2621.637	2	1310.819	102.367	.000	.899
Öntest (Reg)	860.253	1	860.253	67.181	.000	.745
Grup	1781.883	1	1781.883	139.155	.000	.858
Hata	294.516	23	12.805			
Toplam	2916.154	25				

* p<0.05

Tablodaki verilere kaynaklık eden katılımcıların düzeltilmiş sontest ortalama puanları deney grubu için 58.663, kontrol grubu için 42.106’dır. Bu iki değer arasında görülen 16.557 puanlık fark bile tek başına deney grubunun daha başarılı olduğuna işaret etmektedir. Başarı noktasında ortaya çıkan bu sonuçta deneysel işlemin yerini tayin edebilmek için gerçekleştirilen ANCOVA analizi neticesinde, tabloda görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi başarı testinden elde ettikleri önteste göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,23)}=139.155$, $p .00<.05$). Ulaşılan bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin kelime hazinesi testi başarı puanlarının artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarından eta-kare değerleri

incelendiğinde farklı gruplarda yer almanın, bir başka deyişle yapım eki öğretilen deney grubunda veya bu eğitimin vermediği kontrol grubunda bulunmanın kelime hazinesi başarı testi sonest puanlarındaki değişkenliğin %85.8'ini açıkladığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, uygulanan deneysel işlemin, yani yapım eki öğretiminin, deney grubu ile kontrol grubu arasında oluşan 16.557 puanlık ortalama başarı puanı farkının 14.206'lık kısmından sorumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmada deneysel işlemin etki büyüklüğünün hesaplanmasında eta-kare değerinin yanı sıra Cohen's d, Hedges' g ve r ölçümlerinden de yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenenlerin sonest puanlarının analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılık üzerinde yapım eki öğretiminin yarattığı etki büyüklüğünün hesaplanması sonucu sırasıyla d : 2.37, g : 2.29 ve r : 0.76 değerleri elde edilmiştir. Buna göre deneysel işlemin kelime hazinesi sonest ortalama puanları üzerinde çok büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların öntest ve sonest puanları kendi grupları içinde incelendiğinde, her iki grubun ortalama puanlarında bir gelişim olduğu görülmektedir (deney=23.38, kontrol=6.77). Farklı gruplarda yer alan öğrenenlerin gösterdikleri gelişimin gruplara göre ne kadar farklılık gösterdiği ve varsa bu farklılığının ne ölçüde uygulanan deneysel işlemde kaynaklandığını ortaya çıkarmak için "Yapım eki öğretimini alan *deney grubu* ile böyle bir eğitimden geçmeyen *kontrol grubu* arasında *kelime hazinesinin* gelişimi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?" araştırma sorusu temel alınarak grupların gelişim puanları üzerinde ilişkisiz örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrenenlerin Kelime Hazinesi Bakımından Kaydettikleri Gelişime İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin T Testi Analiz Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	\bar{X}_f	t	p*	n ²
Deney	13	23.38	6.959	24	16.61	8.434	.000	.748
Kontrol	13	6.77	1.423					

* p<0.05

Tablodaki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrenenlerin öntest ile sonest arasında gösterdikleri ortalama gelişim puanı 23.38, kontrol grubundakilerin ise 6.77 şeklindedir. Yapım eki öğretimini alan grup ile bu eğitimi almayan grup arasında 16.61 ortalama puanlık bir başarı farkı oluşmuştur. Bu veriler deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun da kelime hazinesi bakımından ilerleme kaydettiğini ortaya koymaktadır. Kontrol grubunun da kelime hazinesi başarı testinde hatırı sayılır derecede ilerleme kaydetmesi bu gruptaki öğrenenlerin gerek aldıkları dersler gerek bireysel çabalarıyla yeni kelimeler öğrenerek kelime hazinelerini geliştirdiklerini göstermektedir. Bu zaten dil öğrenim sürecinin doğal bir sonucudur. Her iki grup da B2 kurundan C1 kuruna doğru ilerlediklerinden kelime hazinelerinin gelişmesi son derece normaldir. Fakat deney ve kontrol gruplarının gelişim puanlarının birbirinden 16.61 puanlık bir farklılık göstermesi öntest sırasında birbirine oldukça yakın olan ortalama başarı puanlarının sonestte başka bir değişkenin etkisiyle bu şekilde farklılaştığına işaret etmektedir. Araştırma çerçevesinde diğer sonuçlar da dikkate alındığında, bu değişkenin yapım eklerinin öğretimi olduğu söylenebilir. Gruplar arasındaki gelişim ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için başarı puanları ilişkisiz örneklem için t testi kullanılarak analiz edilmiş ve iki grubun ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($T_{(24)}=8.434$, $p .00<.05$). Deney grubunun kontrol grubuna göre gösterdiği 16.61 ortalama puanlık fark üzerinde yapım eki öğretiminin etkisinin hesaplanmasında eta-kare değeri kullanılmış ve bu değişimin % 74.8'inin deneysel işlemde kaynaklandığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, uygulanan deneysel işlemin, yani yapım eki öğretiminin, deney grubu ile kontrol grubu gelişim puanları arasında oluşan 16.61 puanlık ortalama başarı puanı farkının 12.42'lik kısmından sorumlu olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan diğer yöntemlerin sonuçlarına göre d : 3.30, g : 3.20 ve r : 0.85 olarak belirlenmiştir. Bu değerler yapım eki öğretiminin gelişim puanları üzerinde oldukça büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

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

Tablo 8.
Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Hazinesi Gelişim Farklılığına İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p*	n ²
Gruplar Arası						
Grup (Deney/Kontrol)	864.308	1	864.308	6.785	.016	.220
Hata	3057.462	24	127.394			
Gruplar İçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	2955.077	1	2955.077	234.303	.000	.907
Grup Ölçüm	897.231	1	897.231	71.140	.000	.748
Hata	302.692	24	12.612			

* p<0.05

Tablodaki değerler incelendiğinde, farklı gruplarda (deney-kontrol) olma ile farklı zamanlarda (uygulama öncesi-sonrası) ölçümü gösteren faktörlerin çalışma grubunun kelime hazinesi testi başarı puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1; 18)}=71.14$, $p .00<.05$). Bu bulgu, yapım ekleri öğretimi alan deney grubundaki öğrenenlerin gelişim puanlarındaki deneysel işlem öncesine göre gözlenen değişimin, kontrol grubundaki öğrenenlerinkinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Yani deney ve kontrol grubundaki katılımcıların gelişim puanları denemelere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, uygulanan deneysel işlemin bir neticesi olarak gelişim puanları değişmektedir. Buradan yola çıkarak deneklerin gelişim puanlarında gözlemlenen farklılıkların yapım ekleri öğretiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda yapım ekleri öğretiminin yabancı dil öğrenenlerin kelime hazinesinin geliştirilmesinde önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların ana dillerinin köken bakımından bağlı olduğu dil ailesinin kelime hazinesi özelinde elde edilen başarıda etkisi olup olmadığını tespit etmek için deney grubunun sontest puanları “*Dil ailesi değişkeni deney grubunun kelime hazinesi başarısı üzerinde etkili midir?*” araştırma sorusu doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 9.
Dil Ailesine Göre Deney Grubu Sontest Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Dil Ailesi	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	p*
Hint-Avrupa	3	59.00	2,646	Gruplar Arası	377.24	4	94.31	.004
Hami-Sami	3	64.33	4,509					
Bantu	3	51.67	1,528	Gruplar İçi	79.83	8	9.98	
Çin-Tibet	2	53.50	3,536					
Ural-Altay	2	65.00	2,828	Toplam	457.08	12		
Toplam	13	58.62	6,172					

* p<0.05

Uygulama grubundaki öğrenenlerin sontest puanları katılımcıların ana dillerinin ait olduğu dil ailesi bakımından ele alındığında, Bantu dil ailesinden gelen öğrenenlerin kelime hazinesi testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 51.67; Çin-Tibet dil ailesindekilerin 53.50; Hint-Avrupa dil ailesindekilerin 59; Hami-Sami dil ailesindekilerin 64.33; Ural-Altay dil ailesindekilerin 65; grup ortalamasının ise 58.62 puan şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerler farklı dil ailesindeki öğrenenlerin kelime hazinesi başarı testinden farklı derecelerde sonuçlar elde ettiğini göstermektedir. Buna göre; en yüksek başarıyı Ural-Altay dil ailesindeki öğrenenler yakalarken en düşük başarıyı elde edenler ise Bantu dil ailesindeki katılımcılar olmuştur. Ayrıca Bantu ve Çin-Tibet dil ailesinden gelen

öğrenenler grup ortalamasının altında, Hint-Avrupa, Hami-Sami ve Ural-Altay dil ailesindeki öğrenenler ise grup ortalamasının üstünde bir başarı puanına ulaşmışlardır. Deney grubundaki öğrenenlerin kelime hazinesi testi sontest puanlarında ortaya çıkan bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA analizine başvurulmuştur. Analiz sonucuna göre; dil ailesi değişkeninin sontest puanlarında oluşan farklılıkların ortaya çıkmasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu anlaşılmıştır (p .004<.05). Bu bulgu öğrenenlerin kelime hazinesi gelişiminin ana dillerin akrabalık özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç dil ailesinin yabancı dil öğretimi sürecinde dikkate alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Farklı dil ailesinde bulunmanın kelime hazinesi başarısını etkilediğinin anlaşılması üzerine bu farklılaşmanın hangi dil aileleri arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi de kullanılmıştır. Yapılan analizin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 10.*Dil Ailesine Göre Sontest Puanlarına İlişkin Tukey Testi Analiz Sonuçları*

	Dil Ailesi	Ortalamalar Farkı	p*
Hint-Avrupa	Hami-Sami	-5.333	.318
	Bantu	7.333	.115
	Çin-Tibet	5.500	.385
	Ural-Altay	-6.000	.313
Hami-Sami	Hint-Avrupa	5.333	.318
	Bantu	12.667*	.008
	Çin-Tibet	10.833*	.033
	Ural-Altay	-.667	.999
Bantu	Hint-Avrupa	-7.333	.115
	Hami-Sami	-12.667*	.008
	Çin-Tibet	-1.833	.965
	Ural-Altay	-13.333*	.011
Çin-Tibet	Hint-Avrupa	-5.500	.385
	Hami-Sami	-10.833*	.033
	Bantu	1.833	.965
	Ural-Altay	-11.500*	.039
Ural-Altay	Hint-Avrupa	6.000	.313
	Hami-Sami	.667	.999
	Bantu	13.333*	.011
	Çin-Tibet	11.500*	.039

* p<0.05

Tablodaki veriler incelendiğinde, dil ailesi değişkenine göre farklılaşan sontest puanlarının Hami-Sami dil ailesi ile Bantu ve Çin-Tibet dil aileleri arasında anlamlı şekilde değişim gösterdiği görülmektedir. Buna göre Hami-Sami dil ailesinden gelen öğrenenler Bantu ve Çin-Tibet dil ailesindeki öğrenenlere göre daha yüksek başarı elde etmişlerdir. Yine bu sonuçla aynı doğrultuda Ural-Altay dil ailesindeki öğrenenler Bantu ve Çin-Tibet dil ailesinden gelen öğrenenlerden daha başarılı sonuç elde ettikleri belirlenmiştir. Diğer dil ailelerinden gelen öğrencilerin puanları arasında da farklılıklar olmasına rağmen bu veriler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak yabancı dil öğrenenlerin ana dillerinin köken ve akrabalık özelliklerinin onların hedef dildeki kelime hazinesi gelişimleri ve başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Dilin işleyiş sisteminin önemli bir parçası olan yapım eklerinin öğretiminin çeşitli değişkenler üzerindeki sonuçlarının araştırıldığı bu çalışmada, deney grubunda yer alan katılımcıların ana dillerinin sahip olduğu yapısal özelliklerin kelime hazinesi özelinde elde edilen başarıda etkisi olup olmadığını tespit etmek için deney grubunun sontest puanları “Dillerin sahip olduğu yapısal özellikler deney grubunun kelime hazinesi başarı testi sontest puanları üzerinde etkili midir?” araştırma sorusu

doğrultusunda tek yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 11.

Dillerin Sahip Olduğu Yapısal Özelliklerin Deney Grubunun Sontest Puanları Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Yapısına Göre Diller	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	p*
Tek Heceli	3	55.33	3.215	Gruplar Arası	226.81	2	113.41	.032
Çekimli	5	57.80	3.768					
Eklemeli	5	63.20	6.181	Gruplar İçi	230.27	10	23.03	
Toplam	13	58.62	6.172	Toplam	457.08	12		

* p<0.05

Uygulama grubundaki öğrenenlerin sontest puanları katılımcıların ana dillerinin yapısal özellikleri bakımından ele alındığında, tek heceli dilleri konuşan öğrenenlerin kelime hazinesi testi sontest puanlarının aritmetik ortalaması 55.33; çekimli dilleri konuşanların 57.8; eklemeli dilleri konuşanların 63.2 ve grup ortalamasının 58.62 puan şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerler yapısal olarak farklı dilleri konuşan öğrenenlerin kelime hazinesi başarı testinden farklı derecelerde puan aldıklarını göstermektedir. Buna göre; en düşük başarıyı tek heceli dilleri konuşanlar elde ederken en yüksek başarıyı eklemeli dilleri konuşanlar yakalamıştır. Ayrıca tek heceli ve çekimli dilleri konuşanlar deney grubunun kelime hazinesinden elde ettiği grup ortalamasının altında, eklemeli dilleri konuşanlar ise grup ortalamasının üzerinde bir başarı puanına ulaşmışlardır. Deney grubundaki öğrenenlerin kelime hazinesi testi sontest puanlarında ortaya çıkan bu sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA analizine başvurulmuştur. Analiz sonucuna göre; öğrenenlerin ana dillerinin yapısal özellikleri sontest puanlarında oluşan farklılıkların ortaya çıkmasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu anlaşılmıştır (p .032<.05). Bu bulgu öğrenenlerin kelime hazinesi gelişiminin ana dillerin biçimsel özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Bu durumda morfoloji eğilimli bir dil olan Türkçenin öğreniminde öğrencilerin ana dillerinin biçimsel özelliklerinin onların kelime öğrenimlerini etkilediği söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç, dillerin yapısal özelliklerinin yabancı dil öğretimi sürecinde dikkate alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Farklı dil yapısında bir zihinsel işleyişe sahip olmanın kelime hazinesi başarısını etkilediğinin anlaşılması üzerine bu farklılaşmanın hangi yapıdaki diller arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi de işe koşulmuştur.

Tablo 12.

Dillerin Sahip Olduğu Yapısal Özelliklerin Deney Grubunun Sontest Puanları Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Analiz Sonuçları

Yapısına Göre Diller	Yapısına Göre Diller	Ortalamalar Farkı	p*
Tek Heceli	Çekimli	-5.467	.306
	Eklemeli	-10.867*	.028
Çekimli	Tek Heceli	5.467	.306
	Eklemeli	-5.400	.225
Eklemeli	Tek Heceli	10.867*	.028
	Çekimli	5.400	.225

* p<0.05

Tablodaki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrenenlerin ana dillerinin sahip olduğu yapısal özelliklere göre farklılaşan sontest puanlarının tek heceli dil yapısındaki dillerin konuşurları ile eklemeli dil yapısındaki dillerin konuşurları arasında anlamlı şekilde değişim gösterdiği görülmektedir. Buna göre; eklemeli dilleri konuşan öğrenenlerin tek heceli dilleri konuşanlara göre daha yüksek başarı elde ettikleri belirlenmiştir. Çekimli dil yapısındaki dillerin konuşurları ile tek heceli ve eklemeli dillerin konuşurları arasında da başarı puanı açısından farklılık olmasına karşın bu puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farka işaret etmediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşuru

oldukları ana dillerinin yapısal özelliklerinin onların hedef dildeki kelime hazinesi gelişimleri ve başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kelime Hazinesinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yapım eki öğretiminin sonuçlarının araştırıldığı bu çalışmada gerçekleştirilen analizler neticesinde yapım eki öğretiminin kelime hazinesi üzerinde önemli derecede etkili olduğu ve başarıyı artırdığı belirlenmiştir. Bu noktada yapılan öğretimin alt boyutlarının ortaya çıkarılmasının çalışma bulgularının öğretim sürecine yansiyabilmesi için gereklilik arz ettiği düşünülmektedir. Bu nedenle deney grubundan kelime hazinesi başarı testi çerçevesinde öntest ve sontest uygulamalarında elde edilen verilerin detaylı bir incelemesi yapılmıştır. Bu inceleme “Deney grubundaki öğrenenlerin yapım ekleri konusunda kelime hazinesi bakımından gösterdikleri gelişimin boyutları nelerdir?” araştırma sorusu doğrultusunda deney grubundaki öğrenenlerin uygulama öncesinde öğretime dâhil edilen eklerden türetilmiş olan kelimelerden kaçını bildiklerini, uygulama sonrasında bunlardan kaçını öğrendiklerini ve ekler yardımıyla kelime hazinelerine kattıkları kelime sayısını kapsamaktadır. Bu incelemeye konu olan veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 13.

Öğretilen Yapım Eklerinin Kelime Hazinesinin Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Analiz Sonuçları

Yapım Eki	Ö.T.K.S.	Öntest	Sontest	Gelişim	Gelişim Yüzdesi	Öntest S.O.K.S	Sontest S.O.K.S	Gelişim S.O.K.S
+CA	12	18	28	10	25.64	5,54	8,62	3,08
+CI / +CU	12	15	31	16	41.02	4,62	9,54	4,92
+CIk / +CUk	10	26	37	11	28.20	6,67	9,49	2,82
+DAş	10	17	31	14	35.89	4,36	7,95	3,59
+II / +IU	12	21	31	10	25.64	6,46	9,54	3,08
+IIk / +IUk	12	16	28	12	30.76	4,92	8,62	3,69
+(I)ncl / +(U)ncU	11	17	24	7	17.94	4,79	6,77	1,97
+sAI	12	12	25	13	33.34	3,69	7,69	4
+slz / +sUz	12	23	33	10	25.64	7,08	10,2	3,08
-Ak	11	18	32	14	35.89	5,08	9,03	3,95
-ç	11	13	32	19	48.71	3,67	9,03	5,36
-GAn	12	19	30	11	28.20	5,85	9,23	3,38
-GI	12	14	29	15	38.46	4,31	8,92	4,62
-GIIn / -GUn	12	23	36	13	33.34	7,08	11,1	4
-I / -U	12	15	32	17	43.58	4,62	9,85	5,23
-(y)Icl / -(y)UcU	12	25	31	6	15.38	7,69	9,54	1,85
-k / -(I)k / -(U)k	12	15	27	12	30.76	4,62	8,31	3,69
-m / -(I)m / -(U)m	12	14	24	10	25.64	4,31	7,38	3,08
-mAn	10	15	28	13	33.34	3,85	7,18	3,33
-tl / -tU / -(I)ntl / -(U)ntU	12	19	33	14	35.89	5,85	10,2	4,31
+AI	8	19	33	14	35.89	3,9	6,77	2,87
+I	9	17	31	14	35.89	3,92	7,15	3,23
+IA	12	23	29	6	15.38	7,08	8,92	1,85
+IAAn	12	15	30	15	38.46	4,62	9,23	4,62
+IAş	12	29	37	8	20.51	8,92	11,4	2,46

► Ö.T.K.S. Ölçülen Toplam Kelime Sayısı ► S.O.K.S. Sahip Olunan Ortalama Kelime Sayısı

Tablodaki verilere bakıldığında, deney grubunda yer alarak yapım eklerini öğrenen katılımcıların tamamının öğretimi yapılan 25 yapım ekiyle türetilmiş kelimelerde ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Öntestten sonteste kadar öğrenenlerin en çok sırasıyla -ç fiilden isim yapım eki, -ı fiilden isim yapım eki,

+Cl isimden isim yapım eki, +An isimden fiil yapım eki, -Gl fiilden isim yapım eki, -tl/-tU fiilden isim yapım eki, sAl isimden isim yapım eki ve -GIn fiilden isim yapım eki ile türetilen kelimelerde gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Öğretilen yapım ekine bağlı en az ilerleme görülen kelimelerin ise sırasıyla –(y)lcl/(y)UcU fiilden isim yapım eki, +la isimden fiil yapım eki ve +(l)ncI / +(U)ncU isimden isim yapım eki vasıtasıyla türetilen kelimeler olduğu tespit edilmiştir. Kelime hazinesinde yapım ekine bağlı en yüksek gelişim oranı % 48.71, en düşük gelişim oranı ise % 15.38 olarak saptanmıştır. Deney grubundaki öğrenenlerin yapım ekleriyle türetilmiş kelimeler kapsamında kelime hazinesi gelişimlerinin ortalama oranının ise % 31.18 olduğu anlaşılmıştır.

Gerçekleştirilen analizler neticesinde yapım ekleriyle türetilmiş olan kelimelerden öntest ve sontest aşamasında yapım eki başına ortalama ne kadarının çalışma grubu tarafından bilindiği ve grupların yapım eki başına ortalama kaç kelimedede ilerleme kaydettiğini gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Hazinesine İlişkin Ortalama Değerler (Yapım Eki Başına)

	Öntestte Bilinen Ortalama Kelime Sayısı	Sontestte Bilinen Ortalama Kelime Sayısı	Gelişen Ortalama Kelime Sayısı
Deney	5.34	8.86	3.52
Kontrol	5.36	6.38	1.02
Fark	0.2 ^k	2.48 ^d	2.5 ^d

► **d:** Deney grubu lehine ► **k:** Kontrol grubu lehine

Tablodaki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrenenlerin yapım eki öğretimini almadan önce gerçekleştirilen öntest sırasında yapım eki başına test edilen ortalama 11.36 kelimededen 5.34 kelimeyi bildiği, deneysel uygulama ile birlikte yürütülen B2 düzeyinin sonunda ise aynı kelimelerden ortalama 8.86 sözcüğü kelime hazinesinde bulundurduğu görülmektedir. Öntest ile sontest arasındaki sürede deney grubundaki katılımcılar ortalama 3.52 kelime bir ilerleme kaydetmişlerdir. Yapım eki öğretimi almayan kontrol grubundaki öğrenenler öntest sırasında test edilen 11.36 kelimededen ortalama 5.36 kelimeyi bildiği, B2 kurunun sonunda gerçekleştirilen sontestte ise grubun bildiği ortalama kelime sayısının ortalama 6.38 kelimeye ulaştığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenenler de tıpkı deney grubundaki öğrenenler gibi sontestte kelime hazinesi bakımından gelişim göstermişlerdir. Ancak bu gelişim yapım eki öğretimini alan deney grubunda ortalama 3.52 kelimeye tekabül ederken kontrol grubunda bu değer ortalama 1.02 kelime bir ilerleme şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre B2 kuru süresince deneysel uygulama işlemi olan yapım eki öğretimi dışında aynı dersleri alan iki grup arasında oluşan ortalama 2.5 kelime fark, yapım eki öğretiminin öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisinin büyüklüğünü ve gücünü ortaya koymaktadır. Bu sonuç deneysel uygulamaya dâhil edilen her bir yapım ekinin öğrenenlerin kelime hazinesine ortalama 2.5 kelime daha fazla katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğer yapım ekleri gerçek dil öğretim sürecine eklenirse Türkçe öğrenen bireylerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi sürecinde yapım eklerinin getirebileceği potansiyel faydanın ne denli olabileceğine ışık tutmaktadır.

Uygulanan deneysel işlemin çalışma grubunun yapım ekleriyle türetilmiş sözcükleri içeren kelime hazinesi üzerindeki etkisini ve kelime hazinesi testi kapsamında ölçülen 284 kelimededen ne kadarının uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu tarafından bilindiği ve uygulama sonrasında ne kadarının öğrenildiğini gösteren tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 15.*Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Hazinesine İlişkin Toplam Değerler*

	Öntestte Bilinen Toplam Kelime Sayısı	Sontestte Bilinen Toplam Kelime Sayısı	Gelişim Kaydedilen Toplam Kelime Sayısı
Deney	133.5	221.5	88
Kontrol	133.9	159.6	25.6
Fark	0.4 ^k	61.9 ^d	62.4 ^d

► **d:** Deney grubu lehine ► **k:** Kontrol grubu lehine

Tablodaki verilere bakıldığında, öntestin uygulandığı süreçte 284 kelimenin test edildiği kelime hazinesi başarı testinden deney grubundaki 13 katılımcının ortalama 133.5, kontrol grubundaki 13 katılımcının ise ortalama 133.9 kelimeyi bildiği görülmektedir. Deney grubunun aldığı yapım eki öğretiminin yanı sıra B2 kurunun gerektirdiği dersleri tamamlayan her iki grubun sontest sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrenenlerin kelime bilgisinin ortalama 221.5 kelimeye, kontrol grubundakilerin kelime bilgisinin ise ortalama 159.6 kelimeye ulaştığı belirlenmiştir. Yapım eki öğretimini alan ve almayan iki grup da kelime hazinesi bakımından ilerleme kaydetmiş, bu ilerleme deney grubun için ortalama 88, kontrol grubu için ortalama 25.6 kelime olarak ortaya çıkmıştır. İki grup arasında 284 kelime üzerinden yapılan değerlendirmede birey başına deney grubu lehine 62.4 kelimelik bir fark oluşmuştur. Başka bir ifadeyle, yapım eki öğretimini alan öğrenenler bu eğitimi almayan öğrenenlerden ortalama 62.4 kelime daha fazla öğrenmişlerdir. Yalnızca deney grubundan elde edilen veriler ele alındığında, deneysel uygulama süreci sonundan gösterilen ortalama 88 kelimelik gelişim, yapım eki öğretiminin öğrenenlerin kelime hazinesini % 30.98 oranında artırdığını göstermektedir. Kontrol grubunun da kelime hazinesinde kaydettiği ilerleme de göz önünde bulundurulduğunda, iki grup arasında ortaya çıkan ortalama 62.4 kelimelik gelişim farkı, yapım eki öğretiminin kelime hazinesinin % 21.97 oranında artmasında etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu iki oran birlikte değerlendirildiğinde, 25 yapım eki şeklinde tasarlanan öğretimin kelime hazinesine yapım eki başına % 1.06 oranında ek katkı sağlayacağı anlamına gelmektedir. Bu bulgularının ışığında, eğer bu araştırma çerçevesinde eğitimi yapılan yapım eklerinin tamamı yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecine dâhil edilirse öğrenenlerin hâlihazırda uygulananlarla sahip oldukları kelime hazinesinin % 26.5 oranında genişleyeceği tahmin edilmektedir.

Sonuç, Tartışma, Değerlendirme ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde yabancı dil öğretimi iletişim temeli üzerine kurulmakta ve bu süreçte esas olarak temel dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. Her ne kadar dil öğretim süreci bu becerilerin merkeze oturtulduğu bir anlayışta tasarlansa da dil bilgisi ve dil bilgisinin bileşenleri de farklı yaklaşımlar ve çeşitli yöntemlerle ve değişen yoğunluktaki uygulamalarla yabancı dil eğitiminin bir parçası olmaya devam etmektedir. Çünkü ana dili eğitiminden farklı olarak yabancı dil öğrenenlerin hedef dildeki dil bilgisi kurallarını öğrenmesi gerekmektedir. Birey öğrenmeye çalıştığı yabancı dilin dil bilgisi yapı ve kurallarını öğrenmezse bu dili hiçbir zaman doğru ve etkili kullanamaz, hedef dilde yetkin kullanıcı olamaz. Örneğin, herhangi bir kip ekinin karşıladığı zamanı, bu ekin işlevlerini ve çeşitli durumlarda ortaya çıkan farklı biçimsel görünümünü bilmeyen bir kişi belli bir noktaya kadar iletişimi eksik de olsa gerçekleştirirse bile yabancı dil öğreniminin temel hedefi olan dili tüm becerilerde etkin, doğru ve yetkin kullanma amacına ulaşamaz. Bu nedenle de dil bilgisi yabancı dil öğretiminde kaçınılmaz olarak yer almayı sürdürmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde dil bilgisi öğretiminin yerine bakıldığında, öğrenenlerin Türkçeyi anlama ve anlatma sırasında kullanabilmelerine yardım edecek olan dil bilgisel yapı ve kuralların başlangıç seviyesinden itibaren öğretim sürecinde yer aldığı ve eklemeli bir dil olan Türkçenin dil bilgisi kurallarının eklerle işlerlik kazandığı gerçeğinden yola çıkarak eklerin iki temel özelliğinden biri olan bağımlılaştırma işlevini yerine getiren çekim eklerinin öğretimine büyük önem verildiği görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci ve bu süreçte kullanılan öğretim

setleri incelendiğinde, eklerin üstlendiği ikinci temel görev olan türetme işlevini sağlayan eklerin ise öğretim sürecinde yeterince yer almadığı belirlenmiştir. İşte bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde öğretimine yeterince yer verilmeyen bu eklerin yani yapım eklerinin öğretime dâhil edilmesi durumunda öğrenenlere hedef dilde getireceği katkılar araştırılmış, bu doğrultuda yapım eki öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Deney grubundaki öğrenenlerin öntestten elde ettikleri başarı puanları ile sontestten aldıkları puanlar arasında sontest lehine 23.38 puanlık bir fark oluşmuştur. Yani deney grubundaki katılımcıların kelime hazinesi uygulama boyunca geçen sürede birey başına ortalama 23.38 puanlık gelişim göstermiştir. İki test uygulamasından elde edilen puanlar arasında ortaya çıkan bu farkın, gerçekleştirilen t testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p .00<.05). Başka bir ifadeyle, deney grubundaki katılımcıların kelime hazinesi başarı testinden yapım eklerini öğrenmeden önce elde ettikleri başarı ile yapım eklerini öğrendikten sonra elde ettikleri başarı arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden yola çıkarak deneysel işlem olarak uygulanan yapım eki öğretiminin deney grubunda yer alan öğrenenlerin kelime hazinesinin gelişimi üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubundaki öğrenenlerin öntestten aldıkları ortalama başarı puanları ile sontestten aldıkları başarı puanları arasında sontest lehine 6.77 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Öntest ile sontest puanları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p .00<.05). Bu sonuçlar kontrol grubundaki öğrenenlerin kelime hazinelerinin de deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği süre zarfında ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrenenlerin dil seviyelerinin B2'den C1'e doğru ilerlemesi ve bu süreçte doğal olarak yeni kelime öğrenmeye devam etmeleri etkili olmuştur.

Hem yapım eklerini öğrenen deney grubunun hem de bu eğitimi almayan kontrol grubunun kelime hazinesi başarı testinden elde ettikleri başarı puanlarında ilerleme göstermesi, hem deney ve kontrol gruplarından hangisinin daha başarılı olduğunun ortaya çıkarılmasını hem de kelime hazinesinde gözlemlenen gelişimin ne kadarının deneysel uygulamadan kaynaklandığının belirlenmesini gerektirmiştir. Çalışma grubundaki katılımcıların kelime hazinesi başarı testi öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında deney grubu lehine 16.56 puanlık bir fark olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen ANCOVA analizi sonucu da gruplar arasında oluşan 16.56 puanlık başarı farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu (p .00<.05) ve uygulanan deneysel işlemin kelime hazinesi başarı puanlarının artmasında etkili olduğunu göstermiştir. Yapılan analiz sonuçları derinlemesine incelendiğinde iki grup arasındaki 16.56 puanlık başarı farkının % 85.8'inin deneysel uygulama sonucu ortaya çıktığı, yani yapım eki öğretiminin bu farkın 14.21 puanlık kısmından sorumlu olduğu anlaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin deneysel uygulama öncesinde öntestten elde ettikleri başarı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu bilindiğinden, katılımcıların yalnızca sontest puanları dikkate alınarak gerçekleştirilen t testi sonucu da deney grubundaki öğrenenlerin kontrol grubundaki öğrenenlere göre daha başarılı olduğunu teyit etmektedir (p .00<.05). Yapım eki öğretiminin bu başarı üzerindeki etkisinin büyüklüğünü istatistiksel olarak belirlemek için yapılan etki büyüklüğü ölçümlerine göre deneysel işlemin sontest puanları üzerinde (d: 2.37, g: 2.29 ve r: 0.76) çok büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenenlerin öntest ile sontest uygulaması arasında geçen sürede kelime hazinesi bakımından gösterdikleri gelişim puanları üzerinde gerçekleştirilen analizler neticesinde iki grup arasında ortalama 16.61 puanlık başarı farkı olduğu ve bu başarı farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (p .00<.05). Yapım eki öğretiminin grupların 16.61 puana tekabül eden farklılıkta bir gelişim kaydetmesi üzerinde % 74.8 oranında etkili olduğu ve bu gelişim farkının 12.42 puanlık kısmından yapım eki öğretiminin sorumlu olduğu belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen analizler neticesinde elde edilen sonuçlar yapım eki öğretiminin kelime hazinesinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu ve deney grubundaki öğrenenlerin bu sayede kontrol grubundaki

öğrenenlere göre kelime hazinesi testinden daha yüksek başarı elde ettiklerini ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğrenenlerin elde ettikleri bu başarıda ana dillerinin bulunduğu dil ailesinin bir etkisi veya yardımı olup olmadığını belirlemek için deney grubunun sontest puanları tek yönlü ANOVA analizi ile incelenmiş ve dil ailesinin deney grubundaki öğrenenlerin başarıları üzerinde bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır ($p < .004 < .05$). Deney grubundaki öğrenenler arasında oluşan dil ailesi kaynaklı başarı puanı farklarının hangi dil aileleri arasında ortaya çıktığını tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Tukey testine başvurulmuş ve ulaşılan sonuçlar özellikle Hami-Sami ve Ural-Altay dil ailesinden gelen öğrenenlerin Bantu ve Çin-Tibet dil ailesinden gelen öğrenenlere göre kelime hazinesi bakımından daha yüksek başarı elde ettiklerini göstermiştir.

Deney grubundaki öğrenenlerin kelime hazinesi bakımından daha üstün başarı göstermesinde ana dillerin yapısal özelliklerinin ve işleyiş sisteminin herhangi bir etkisi veya yardımının olup olmadığını tespit etmek için deney grubunun sontest puanları tek yönlü ANOVA analizi ile incelenmiş ve öğrenenlerin konuşuru oldukları ana dillerin yapısal özelliklerinin uygulama grubunun elde ettiği başarı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu anlaşılmıştır ($p < .032 < .05$). Deney grubundaki katılımcıların puanları arasında oluşan ana dillerinin yapısal özellikleri kaynaklı puan farklarının hangi yapıdaki diller arasında ortaya çıktığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testlerinden Tukey testi analiz sonuçlarına göre özellikle eklemeli dil konuşurlarının kelime hazinesi bakımından tek heceli dil konuşurlarına göre daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Kelime hazinesi başarı testinde yer alan 284 kelime 25 farklı yapım ekiyle türetilmiş sözcüklerden oluşmaktadır. Buna göre; yapım eki başına test edilen ortalama sözcük sayısı 11.36 kelime olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrenenlerin öntest ve sontestten elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların öntestte bu kelimelerden ortalama 5.34'ünü, kontrol grubundakilerin de ortalama 5.36'sını bildiği; sontestte ise deney grubunun bildiği kelime sayısının yapım eki başına ortalama 8.86 sözcüğe, kontrol grubunun bildiği kelime sayısının ortalama 6.38 sözcüğe ulaştığı belirlenmiştir. Deneysel uygulama sonrasında yapılan testte iki grubun da yapım eki başına ortak gelişim gösterdiği ortalama 1.02 kelime sontest sonunda bilinen ortalama kelime sayısından çıkartıldığında deney grubunun kontrol grubundan birey başına ortalama 2.5 kelime daha fazla öğrendiği tespit edilmiştir. Bu sonuç deneysel uygulamaya dâhil edilen her bir yapım ekinin öğrenenlerin kelime hazinesine ortalama 2.5 kelime katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Kelime hazinesi kapsamında geliştirilen başarı testi aracılığıyla test edilen 284 sözcük ile ilgili çalışma grubundaki öğrenenlerin elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların öntestte bu kelimelerden ortalama 133.5'ini kontrol grubundakilerin 133.9'unu bildiği; sontestte ise deney grubunun bildiği kelime sayısının kişi başına 221.5 sözcüğe, kontrol grubundakilerin bildiği kelime sayısının 159.6 sözcüğe ulaştığı belirlenmiştir. Deneysel uygulama sonrasında yapılan testte iki grubun da ortak gelişim gösterdiği ortalama 25.6 kelime, sontest sonunda bilinen toplam kelime sayısından çıkartıldığında deney grubunun kontrol grubundan birey başına 62.4 kelime daha fazla öğrendiği tespit edilmiştir. İki grup arasındaki ortaya çıkan fark, yapım eki öğretiminin kelime hazinesinin % 21.97 oranında artmasını sağladığını göstermektedir.

Yukarıda belirtilen sonuçlardan yola çıkarak genel bir değerlendirme yapıldığında, hem yapım eki eğitimi gören deney grubundaki öğrenenlerin hem de bu eğitimi görmeyen kontrol grubundaki öğrenenlerin kelime hazinesi genişlemiştir. Bu doğal dil öğrenim sürecinin bir sonudur. Ancak deneysel uygulama olarak manipüle edilen yapım eklerini öğrenen bireylerin kelime hazinesinde yapım eklerini öğrenmeyenlere göre daha fazla ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Üstelik iki grup arasında farklılaşan gelişim büyüklüğü azımsanmayacak boyutlarda ortaya çıkmıştır. Bu noktada rahatlıkla yapım eki öğretiminin Türkçe öğrenenlerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilirliği, hatta araştırma sonuçlarındaki göstergeler dikkate alındığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kelime öğretimiyle iç içe geçmiş bir yapım eki öğretimine mutlaka yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Öyle ki mevcut dil öğretimine göre kelime hazinesini yaklaşık % 22 oranında artırabileceği tespit edilen bir uygulamayı göz ardı etmek akla yakın bir yaklaşım olmayacaktır.

Türk alan yazınında Türkçedeki yapım eklerinin öğretiminin kelime hazinesi üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışma bugüne kadar gerçekleştirilmediğinden bu çalışmada elde edilen sonuçlar Türkçe açısından benzer çalışmalarla karşılaştırılamamıştır. Ancak dünya literatüründe özellikle İngilizce üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak yapım eki kelime hazinesi ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda bağımsız değişken olarak belirlenen yapım ekleri türetme eki, türetimsel ek bilgisi, morfoloji bilgisi, morfolojik analiz ve morfolojik farkındalık gibi konularla ilişkilendirilerek sözü edilen kavramların eğitimi/öğretimi yoluyla kelime hazinesinde meydana gelen değişim ve gelişimler irdelenmiştir. Bahsedilen araştırmaların bir kısmı ana dili eğitimi (İngilizce, Fince) bir kısmı yabancı dil öğretimi (İngilizce, İspanyolca, Arapça) bir kısmı da iki dilli öğrencilerin dil eğitimi (Çince-İngilizce, İspanyolca-İngilizce) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Dünya literatüründeki ilgili çalışmaların sonuçları ile (Bertram, Laine ve Virkkala, 2000; Bowers, 2012; Craven, 2010; Diaz, 2010; Fergusson, 2006; Gomez, 2009; Good, 2011; Green, 2012; Iyanaga, 2006; Khoury, 2008; Kieffer, 2009; Larsen ve Nippold, 2007; Maag, 2007; Miguel, 2013; Mochizuki ve Aizawa, 2000; Pacheco, 2005; Smith, 1998; White, Power, and White, 1989; Zhang, 2009) bu araştırma neticesinde kelime hazinesi çerçevesinde elde edilen sonuçlar birbiriyle örtüşmekte ve tutarlılık arz etmektedir. Tıpkı sözü edilen araştırmaların sonuçlarında olduğu gibi bu çalışmada da yapım eki eğitiminin kelime hazinesinin gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkarılmıştır. Daha isabetli bir karşılaştırma açısından benzer çalışmaların sonuçlarına, yalnızca yabancı dil öğretimi kapsamında gerçekleştirilen araştırmalarla sınırlandırılarak değinmek gerekirse Mochizuki ve Aizawa (2000) İngilizce öğrenen Japon öğrencilerle yürüttüğü çalışmada ek bilgisi ile kelime hazinesi arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirlemiştir. Pacheco (2005) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Porto Rikolu öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada ek bilgisini bir strateji olarak kullanmayı başaran öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenme, bilinmeyen kelimelerin anlamını doğru tahmin etme ve okuduklarını daha iyi anlama hususlarında gelişim kaydettiklerini tespit etmiş; bu nedenle de eklerin yabancı dil öğrenenlere farkındalık oluşturacak şekilde öğretilmesi gerektiğini söylemiştir. Iyanaga (2006) ek bilgisi ile kelime hazinesi büyüklüğü arasındaki ilişkiyi de incelediği bir çalışmada, bilinen yapım eki sayısı ile kelime hazinesi büyüklüğü arasında güçlü bir bağlantı bulunduğunu bildirmiştir. Khoury (2008) doğrudan kök ve ek bilgisi öğretiminin kelime edinimine katkısını belirlemek amacıyla Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen Amerikalı öğrenenler ile sürdürdüğü çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilerden daha yüksek puanlar elde ettiğini ve deney grubundaki öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamını doğru tahmin etme açısından önemli ölçüde başarılı olduğunu raporlamıştır. Zhang (2009) şekil bilgisi eğitiminin kelime öğretiminde kullanılabilecek etkili bir yol olup olmadığını tespit etmek için İngilizce öğrenen Çinli öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada, şekil bilgisi eğitimi alan öğrencilerin kelime bilgisi testinden daha yüksek başarı elde ettiklerini ortaya çıkarmış ve kelime öğretimi çalışmalarına morfolojik bilgi derslerinin eklenmesi gerektiği ancak bunun tek başına değil, diğer yöntemlerle birlikte kelime öğretimine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Craven 2010'daki çalışmada, İngilizcedeki morfolojik farkındalık eğitimiyle çalışmaya katılan öğrencilerin yeni kelimeleri öğrendiğini, kelimeleri morfolojik olarak analiz edebilme becerisi kazandıklarını ve morfolojik analizi kelime öğreniminde yararlı ve kullanışlı bir strateji olarak benimsediklerini belirlemiştir. Miguel (2013) ise yabancı dil olarak İspanyolca öğretiminde sözcük yapım bilgisinin nasıl öğretildiğini, sözcük yapım bilgisi ile öğrenciler kelime hazinesinin büyüklüğü arasında ilişki olup olmadığını ve öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmede sözcük yapım bilgisini kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, sözcük yapım bilgisi ile kelime hazinesi büyüklüğü arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu; katılımcıların yapım eklerini belirleme konusunda anlama becerilerinde daha başarılı olduklarını; yapım eklerinin üretim becerilerinde kullanımının yalnızca üst seviyelerdeki öğrenenler tarafından başarılılabildiğini ve bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmede yine yalnızca üst seviyedeki öğrencilerin yapım eki bilgisini işe koşabildiğini tespit etmiştir.

İngilizce, Arapça ve İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin bu dillerdeki yapım eki çerçevesinde değerlendirilebilecek bilgileri ile kelime hazineleri arasında belirlenen pozitif ilişki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerle yürütülen bu çalışmada da kendini göstermiştir. Dört farklı dilde de ulaşılan bu ortak sonuç, dil ayrımı gözetilmeksizin sözcük yapımında görev alan yapıların yabancı dil öğrenenlerin

dikkatine sunulması gerektiğine güçlü bir şekilde işaret etmektedir. Çünkü bahsedilen araştırmalardan elde edilen sonuçlar, sözcük yapım bilgisinin yabancı dil öğrenenlerin kelime hazinesi gelişimine yaptığı önemli katkının yanı sıra, bilinmeyen kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesinde de öğrenenlere bir fırsat sunarak bu sayede özellikle okuduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ve öğrenenlerin hedef dile hâkimiyetini artırdığını açık biçimde ortaya koymuştur.

Değerlendirme

Dil öğrenimin nihai amacı olan dili anlama ve anlatma becerilerinde etkili bir şekilde kullanabilme hedefine ancak bir dilin yapı taşı olan kelimeleri yeterince ve ihtiyacı oranında bilmekle ve bu kelimelerin işlenmesini sağlayan sistemleri öğrenip kullanmakla ulaşılabilir. Türkçede çekim ve türetim özellikleri olarak adlandırılan bu sistemleri yeterli ve etkili şekilde öğrenip kullanamayan bir yabancı dil öğrencisi hiçbir zaman dil öğrenim maksadını gerçek manada gerçekleştiremeyecektir. Hâlihazırda sürdürülen dil öğretim süreçlerinde Türkçenin çekim özellikleri üzerinde yoğunlaşılmasına rağmen türetim özelliklerinin ihmal edilmesi sebebiyle bu amaca ulaşmada zorluk yaşayan öğrenenler bu araştırma kapsamında öğretimi yapılan yapım ekleri sayesinde bilgi ve beceri repertuarlarına Türkçenin türetim özelliklerini de katma fırsatı yakalamışlardır. Bu sayede öğrenenler yalnızca hazır olarak bulunan ve ezberledikleri yapıları kullanmaya mahkûm kalmaktan kurtularak dilin yaratıcılık yönünü yansıtan türetim tarafını da tanıma imkânı bulmuş ve dile olan hâkimiyetlerini artırmışlardır.

Uygulama kapsamında yapım eklerinin biçim ve işlev özelliklerinin öğretimiyle, öğrenenlerin kelime hazinesinin mevcut dil öğretim sürecindekinden daha fazla genişlemesi ve bilinen kökler yardımıyla yeni sözcükler türetebilme ve metinlerdeki bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilme becerilerini kazanmaları sağlanmıştır. Ayrıca yapım eki bilgisi, öğrenenlerin yeni kelime öğrenimine de yardımcı olmuştur. Yapım eklerinin öğretimi sayesinde öğrencilerin yeni karşılaştıkları kelimeleri daha kolay öğrenebildikleri ve hâlihazırda bildikleri kelimelerle yeni öğrendikleri türemiş kelimeleri kök-yeni kelime ilişkisine dayanarak daha kolay ilişkilendirebildikleri görülmüştür.

Türkçedeki kelime türetme mantığı, bu süreçte kullanılan eklerin anlamla doğrudan bağlantılı olması, kelimelerin aynı kökten türemesi ve türetilen kelimeler arası ilişkilerin saydam olması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmede oldukça değerli ve kolay görülebilir ipuçları sunmakta; aynı zamanda bu özellikler yeni kelimelerin öğrenilmesini, hatırlanmasını ve zihinde belli bir mantığa oturtularak içselleştirilmesini kolaylaştırarak öğrenme kolaylığı sağlamaktadır. Bu araştırmaya katılan öğrenenler yapım eki öğretimi sayesinde bu fırsatlardan yararlanma imkânı elde etmişlerdir.

Türkçenin sondan eklemeli dil olmasının getirdiği en önemli iki özellik, Türkçedeki sözcüklerin yapım ekleri vasıtasıyla yeni anlamlar kazanması ve çekim ekleri aracılığıyla da bu kelimelerin cümle içerisinde işler hale gelmesidir. Türkçenin bu özellikleri yabancı dil öğretiminde kelime hazinesinin gelişimi ve yeni kelime öğretimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Ancak şu andaki Türkçe öğretim süreci incelendiğinde, işletim eklerinin öğretimine büyük önem verilirken türetim eklerinin ihmal edildiği görülmektedir. Bu çalışmaya birlikte yapım eklerinin öğretimine de zaman ayrıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime hazinesi gelişimi ve buna bağlı ortaya çıkan farklı kazanımlar da gözler önüne serilmiştir.

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

Yabancı dil öğretiminde en çok zorlanılan konulardan biri olan kelime öğretimi, Türkçenin sahip olduğu eklemeli dil yapısından kaynaklanan öğretim dostu yapı özellikleri sayesinde çok daha kolay hale

getirilebilir. Çünkü Türkçenin kuralların zihinde somutlaştırılmasını kolaylaştıran matematiksel yapısı, kelime köklerinin tek başına veya türemiş kelimeler içinde sabit kalması ve herhangi bir değişikliğe uğramaması, sözcük köklerine gelen yapım ve çekim eklerinin rahatlıkla ayırt edilebilmesi hem ana dilinde hem de yabancı dilde kelime öğrenimini kolaylaştırmakta ve bilinmeyen kelimelere anlam verme sürecini hızlandırmaktadır.

Türkçe öğretimi sürecinde çekim özelliklerinin öğretime gösterilen önem ve ayrıcalık yapılan bilimsel araştırmalara da tesir etmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında gerçekleştirilen akademik çalışmalar da aynı şekilde çekim ekleri üzerine yoğunlaşmıştır. İşte bu çalışma bugüne kadar herhangi bir araştırmaya konu olmamış olan yapım eklerinin öğretimi halinde elde edilebilecek katkıları da ortaya çıkararak gelecekte yapılacak olan araştırmalara kapı aralamıştır. Ayrıca araştırma, yapım eklerinin öğretimi, morfolojik farkındalık, kelime hazinesinin geliştirilmesi ile ilgili yapılacak araştırmalara örnek teşkil ederek bu konularda yapılacak araştırmaların sayısının artırılmasına da zemin hazırlamış ve Türk alan yazınındaki boşluğun doldurulmasında öncü bir rol üstlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında öğretimi yapılan yapım eklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime hazinesi gelişimleri bakımından oldukça etkili olması ve mevcut dil öğretime göre daha fazla kelime öğrenmelerini sağlaması üzerinde, Türkçede kök ile ek arasındaki ilişkinin saydam ve belirgin olması ve uygulanan eğitim sayesinde öğrenenlerin bu konuda farkındalık kazanması; Türkçenin en önemli türetim özelliği olan kök sözcüklerle türetilen yeni sözcükler arasında anlam bağının açık bir biçimde korunuyor olması ve bu bilginin öğrenenlere verilerek kelime öğretiminde bir yöntem olarak kullanılması; araştırma kapsamına dâhil edilen yapım ekleri ve bu ekleri ihtiva eden kelimelerin sıklığı yüksek olanlar arasından seçilmesi; uygulama öncesinde bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmede dışarı bağımlı olan öğrenenlerin öğretim sürecinde Türkçedeki kelimelerin anlamsal ilişki mantığını kavraması ve bu sayede özgüvenlerinin artması; yapısı gereği dil bilgisi kuralı gibi algılanan yapım eklerinin öğretim sırasında soyut olmaktan çıkarılarak kelimeler arasında somut bir ilişki oluşturduğunun gösterilmesi sebebiyle öğrenenlerin Türkçenin zorluğu ile ilgili algılarının olumlu yönde değişmesi; uygulama kapsamında kullanılan materyallerin kelimeler arasındaki anlam bağını vurgulayacak biçimde görsellerle zenginleştirilmesi ve kelime anlamlarının somutlaştırılması gibi nedenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında yapım eki öğretimiyle öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimine mevcut öğretim şekliyle daha fazla katkı sağlandığı belirlendiğinden yapım ekleri konusu öğretim programına eklenmeli ve ders kitaplarındaki yerini alması sağlanmalıdır. Bu araştırma kapsamında öğretimi yapılan ve yararı kanıtlanmış 25 yapım ekinin tamamı öğretim sürecine alınmasa bile en azından belli bir kısmı öğrenci yararı düşünülerek öğreticiler tarafından dikkate alınmalı, dersten arta kalan zamanlar yapım eki öğretimiyle değerlendirilmelidir.

Yapım eklerinin müfredata dâhil edilmesi halinde öğretim mutlaka amaçlı kelime öğretim çalışmalarıyla ilişkili bir şekilde tasarlanarak yürütülmelidir. Bu şekilde yapım eklerinin, klasik bir dil bilgisi etkinliği gibi algılanmaktan çıkartılarak öğrenenler tarafından daha eğlenceli, faydalı ve günlük yaşam pratiğinde işlerine yarayacak bir etkinlik şeklinde görülmesi sağlanmalıdır. Öğretim, yapım ekleriyle ilişkilendirilerek öğretilen kelimelerin öğrenenler tarafından anlatma becerilerinde kullanılmasını sağlayacak şekilde planlanmalı ve etkinlikler bu doğrultuda tasarlanmalıdır.

Yapım eklerine dil öğretim sürecinde yer vermek isteyen öğreticiler uygulama öncesinde en azından 2 saatlik bir uyum ve farkındalık programı yapmalı ve öğrenenleri öğrenecekleri konu ve içerikle ilgili bilgilendirmelidir. Ayrıca öğrenenler olağan dil derslerin ihmal edildiği konusunda endişeye kapılabileceğinden bu öğretiminin onların yararına olduğu telkin edilerek güvence verilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil gelişim seviyeleri düşünülerek yapım eki öğretiminin temel düzeylerden daha çok ileri seviyelerde yapılmasının veya yoğunlaştırılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Ancak sözcük yapım bilgisi farkındalığının basit kelimeler üzerinden temel seviyeden

İtibaren oluşturulmaya başlanması da yararlı olacaktır. Çünkü Türkçenin türemiş kelimeler arasında kaybolmayan anlam bağı özelliği ve bu konuda kazandırılan farkındalık öğrenenlerin anlama becerilerinde daha başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır.

Kelime hazinesini geliştirmede etkili olduğu anlaşılan yapım eki öğretimine öğretim sürecinde yer verilmek istenirse; öğretim sürecinde kullanılacak materyaller hazırlanırken mutlaka görsel öğelere yer verilmeli, bu materyallerde yer alacak sözcükler ise sıklığı yüksek ve günlük yaşamda karşılaşma ihtimali yüksek olanlar arasından seçilmelidir. Bu materyallerin geliştirilmesinde kavram haritası, farklı tipteki oyun türleri, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testleri gibi çeşitli araç ve tekniklerden yararlanılmasının öğretimin niteliğini artıracakı düşünülmektedir.

Yapım eklerinin öğretimi ve bu konudaki farkındalık eğitimi yapıcı karmaşık kelimelerin öğretiminde kullanılacak etkisi ve yararlılığı kanıtlanmış bir yoldur. Öğrencilerin zor bulunduğu ve öğreniminde zorlandığı kelimelerin zihinde somutlaştırılması bu yolla sağlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil başarıları üzerinde ana dillerinin etkili olduğudur. Buna göre; öğrenenlerden ana dillerinin bulunduğu kökenine ve yapısına göre dil kategorisi Türkçe ile aynı olanlar ve tarihi süreç içerisinde kelime alışverişinin yoğun olarak gerçekleştiği dillerden olanlar diğer öğrenenlere göre daha başarılı sonuçlar elde etmişlerdir. Bu sonucun öğretim merkezlerinde özellikle temel seviyede sınıflar oluşturulurken dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra aynı uygulama ve dersleri almasına karşın ana dillerinin Türkçeye uzak olmasından dolayı başarı yönünden geride kalanların bu dezavantajını gidermek için özellikle tek heceli yapıdaki diller ile Bantu dil ailesindeki dilleri konuşan öğrenenlere yönelik destekleyici öğretim materyalleri geliştirilmeli ve bu öğrenenlere gerekirse daha fazla süre Türkçe öğretimi yapılmalıdır.

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

Bu araştırma B2 kurundaki 26 yabancı dil olarak Türkçe öğrencisi ile birlikte yürütülmüştür. İlerleyen zaman içerisinde sonuçların genellenebilirliğini ve doğruluğunu artırmak için farklı seviyelerdeki öğrenenlerin yapım eki bilgisi ile kelime hazinesi ilişkisini inceleyen ve daha büyük bir çalışma grubu ile daha uzun bir öğretim süresini kapsayan yeni araştırmaların yapılması tavsiye edilmektedir.

Bu araştırmanın konusu, yöntemi ve genel kapsamından yola çıkarak ana dilinde yapılacak bir çalışmayla yapım eki öğretiminin kelime hazinesinin geliştirilmesindeki rolü ve etkisi araştırılabilir. Yine ana dili olarak Türkçe konuşanların ekler konusundaki bilgilerini ve farkındalıklarını belirleyerek ihtiyaç ve çözüm sunabilmek için ana dili konuşurlarına yönelik ek bilgisi farkındalık ölçeği geliştirilebilir.

Dil öğretiminin yapıldığı merkezlerde farklı dil öğretim setlerinin kullanılması, öğretici yeterlilikleri, merkezdeki destekleyici ek materyal niteliği ve sayısı gibi etkenler öğrenci başarısında rol oynayan öğrenen dışındaki unsurlardır. Bu unsurların yol açabileceği eksiklik ve olumsuzlukların önlenmesi için ders kitapları, ek materyaller ve öğreticilerin akredite olmak zorunda olacağı bir merkez kurulmalı ve bu hususlarla ilgili ortak ve somut ölçütler konularak tüm bileşenler tek elden denetlenmelidir. Böylelikle hepimizin paydaş olduğu Türkçe öğretiminin kalitesi artacaktır.

References

- Banguoğlu, T. (1995). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Başdaş, C. (2006). Türkçede Üçüncü Grup (Ara) Ekler. B. Üniversitesi (Dü.), I. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayında Sunulan Bildiri içinde (s. 1-6). Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Bertram, R., Laine, M., & Virkkala, M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, 4(41), 287-296.
- Bilgegil, K. (2009). *Türkçe Dilbilgisi*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Bowers, P. N. (2012). *Morphological instruction in the elementary classroom* (Doctoral dissertation). Ontario, Canada: Queen's University.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & 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.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demircan, Ö. (2004). *Türkiye Türkçesinde Ek – Kök Birleşmeleri*. Ankara: Papatya Yayınları.
- Diaz, I. (2010). *The effect of morphological instruction in improving the spelling, vocabulary, and reading comprehension of high school English language learners (ELLs)*. (Doctoral dissertation). California: TUI University.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak BYT.
- Fergusson, L. (2006). *The effects of explicit teaching of morphemic analysis on vocabulary learning and comprehension and its transfer effects to novel words*. (Master thesis). Wichita State University.
- Gomez, G. E. (2009). *The role of morphological awareness in bilingual children's first and second language vocabulary and reading*. (Doctoral dissertation). Toronto: University of Toronto.
- Good, J. E. (2011). *The effects of morphological awareness training on reading, spelling, and vocabulary skills*. (Doctoral dissertation). Arkansas: University of Central Arkansas.
- Green, J. D. (2012). *Suffix knowledge withing derivational morphological awareness in Spanish-English bilingual middle school students* (Doktoral Dissertation). Connecticut: University of Connecticut.
- Gülensoy, T. (2010). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Iyanaga, K. (2006). *Determinants of EFL learners' derivational suffix knowledge*. (Doctoral dissertation). Temple University.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (2005). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 141-153.
- Katz, L. A. (2004). *An investigation of the relationship of morphological awareness to reading comprehension in fourth and sixth graders*. (Doctoral dissertation). Michigan: University of Michigan.
- Khoury, G. (2008). *Vocabulary acquisition in Arabic as a foreign language: The root and pattern strategy*. (Doctoral dissertation). Boston University.
- Kieffer, M. J. (2009). *The development of morphological awareness and vocabulary knowledge in adolescent language minority learners and their classmates*. (Doctoral dissertation). Harvard University.

- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Wooley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25(2), 389-410 doi: 10-1007/s 11145-010-9276-5.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Larsen, J. A., & Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (38), 201-212. doi: 0161-1461/07/3803-0201.
- Maag, L. K. (2007). *Measuring morphological awareness in adult readers: Implications for vocabulary development*. (Doctoral dissertation). Florida: University of Florida.
- Mann, V., & Singson, M. (2003). *Linking morphological knowledge to English decoding ability: Large effects of little suffixes*. E. Assink, & D. S. (Eds.) içinde, *Reading complex words: Cross-language studies* (s. 1-25). Dordrecht: Kluwer.
- McCutchen, D., Green, L., & Abbott, R. D. (2008). Children's morphological knowledge: Links to literacy. *Reading Psychology*, 29(4), 289-314 doi: 10.1080/02702710801982050.
- Miguel, N. M. (2013). *Analyzing instruction and learning of derivational morphology in the Spanish foreign language classroom*. (Doctoral Dissertation). Pittsburg: University of Pittsburg.
- Mochizuki, M., & Aizawa, K. (2000). An affix acquisition order for EFL learners: An exploratory study. *System*, (28), 291-304.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onan, B. (2009). Eklemeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel (kognitif) zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 237-264.
- Pacheco, E. C. (2005). *Affixes as a strategy for vocabulary acquisition in a first year ESL college reading course*. (Doctoral dissertation). University of Puerto Rico.
- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge frame work. *Studies in Second Language Acquisition*, (19), 17-36.
- Smith, M. L. (1998). *Sense and sensitivity: an investigation into fifth grade children's knowledge of English derivational morphology and its relationship to vocabulary and reading ability*. (Doctoral dissertation). Harvard: Harvard University.
- Üstünova, K. (2004). Eklerin öğretimi üzerine bir iki söz. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 241-250.
- White, T., Power, M., & White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24(3), 283-304.
- Zhang, B. (2009). *Incorporating English morphological knowledge into ESL vocabulary teaching*. (Doctoral Dissertation). Idaho: ABD: Idaho State University.