



## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZCÜK ÖĞRENME MOTİVASYON VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üye. Yasemin KUŞDEMİR\*

### ÖZ

Motivasyon, öğrenme ve dil gelişiminde rol oynayan önemli bir unsur olarak kelime öğrenme sürecini de etkilemektedir. Kelime bilgisinin gelişiminde bireysel farklılıklar, güdülenme, istek ve gayelerin katkısı vardır. Kelime bilgisi ve okuma birbirini beslemekte, zengin kelime hazinesi anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma ilişki tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, Kırıkkale il merkezindeki 35 ilkokuldaki 2594 dördüncü sınıf öğrencisi; örneklemini ise, basit tesadüfi yöntemle seçilen 350 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sözcük öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek için Sözcük Öğrenme Motivasyon Ölçeği; okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kasım ve Aralık ayında toplanmıştır. Araştırmanın amacı öğretmen ve öğrencilere açıklanmış, öğrenciler ders saatleri içinde sınıf ortamında veri toplama araçlarını cevaplamışlardır. Öğrenci cinsiyeti, sınıf öğretmeninin cinsiyeti ve sınıf mevcudu değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama puanları arasında öğretmen cinsiyetine göre farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf mevcudu 15'in altında olan sınıflardaki öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonları orta; bulunduğu sınıfın mevcudu 30'un üzerinde olan öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonları ise yüksektir. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonu puanları, öğretmeni kadın olan öğrencilere göre daha yüksektir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve sözcük öğrenme motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuduğunu anlama, sözcük öğrenme, motivasyon

### INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' WORD LEARNING MOTIVATION AND READING COMPREHENSION LEVELS

#### ABSTRACT

Motivation is an important element that plays a role in learning and language development. Individual differences, motivation, wishes and goals contribute to the development of vocabulary. Individual differences, motivation, wishes and goals contribute to the development of vocabulary. Vocabulary and reading help each other develop their skills of understanding and telling rich vocabulary. This research carried out with the aim of realizing whether a relation between the primary school fourth graders' vocabulary learning motivation and reading comprehension levels exist or not, has been designed according to relational survey model. The research population consists of 2594 fourth graders at 35 primary schools located in the central district of Kırıkkale province; and its sample consists of 350 students chosen with the method of simple random sampling. In order to determine the vocabulary learning motivation of the students participating in the research, Vocabulary Learning Motivation Scale and Reading Comprehension Test to detect their reading comprehension levels were used. Data were collected in the months of November and December of the academic year

\* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, yaseminkusdemir@kku.edu.tr, ORCID No:0000- 0002-8687-3229

2018-2019. The objective of the research was explained to the teacher and students, and students answered the data collection instruments in the classroom environment, within the course hours. Student's gender, class teacher's gender and classroom size were regarded as variable. In the light of findings obtained from the research, female students' reading comprehension scores are higher than male students. It has been determined that the students' scores for vocabulary learning motivation and for reading comprehension vary by teacher's gender. Vocabulary learning motivation of the students in the classrooms with the size under 15 is medium; and vocabulary learning motivation of the students in the classrooms having a size above 30 is high. Vocabulary learning motivation scores of the students whose class teacher is male are higher than the ones whose teacher is female. There is not any statistically significant relation between the primary school fourth graders' scores for vocabulary learning motivation and for reading comprehension levels.

**Keywords:** Reading comprehension, vocabulary, motivation

### Giriş

İnsanın günlük yaşamındaki bir ihtiyaç ve iletişim sürecinin bir aracı olarak kelime bilgisi, ifade gücü, kavrama kabiliyeti ve öğrenme süreci üzerinde önemli role sahiptir. Kelime, seslerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bir dil birimi olarak bünyesinde anlamı barındırması sebebiyle sadece sesler topluluğu olarak düşünülmemelidir.

Kelime, anlama ve anlatma becerilerinin gerçekleştiricisi; sorun çözme, eleştirme, üretme, öğrenme ve öğretme gibi üst zihinsel becerilerin üreticisidir (Güney ve Aytan, 2014: 618). Kelimeler, düşünsel veya simgesel olan varlıkların ses ve yazı olarak karşılığıdır. İnsan, soyut veya somut varlık ve kavramları hafızasında depolarken bunların karşılığı olan simgeleri kullanır (Karatay, 2007: 143). Kelimeleri anlamak ve onları nasıl kullanacağını bilmek, alan bilgisinin ve genel kültürün önemli bir göstergesidir. Kelime bilgisi aynı zamanda öğrenme verimini de etkilemektedir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014: 268). Kelime, çözümlenme ve anlama arasındaki önemli bir ilişkidir. Bu haliyle kelime dağarcığı, yazar ve okuyucunun ortak tecrübelerinde deneyimlerinden paylaşılan kelimeler ve anlamlar olarak algılanmaktadır (Rupley, 2005). İnsanlar kendilerini yazılı veya sözlü olarak ifade ederlerken bildikleri kelime oranında bunu yaparlar. Kelime hazinesi ne kadar zenginse kendini ifade etmek de o oranda kolay olabilmektedir. Düşünce zenginliği, kelime ve kavram zenginliği ile mümkün olmaktadır. Dilde müstakil olarak bulunan bu birlikler dilin en güçlü unsurlarıdır. Kelimeler anlatımın temelidir. Bir dile hâkim olmak o dildeki temel kelime kadrosuna hâkim olmakla (İnce, 2006: 104) başlamaktadır.

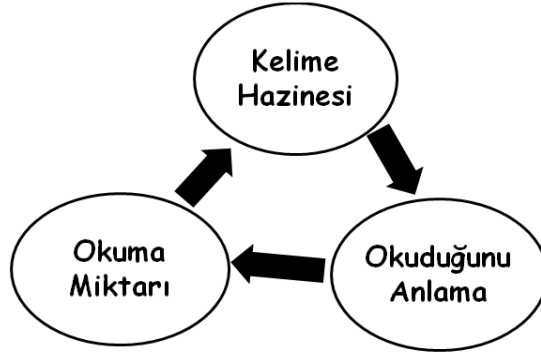
Geniş ve esnek bir kelime dağarcığına sahip olmak, eğitilmiş olmanın önemli bir parçasıdır. Okuma, kelime dağarcığının gelişimindeki esas yoldur. Okuyucular ne kadar çok okurlarsa kelime hazineleri ve bu kelimelerin altında yatan bilgi ağları da o kadar geniş ve zengin olacaktır (Bruning, Shraw ve Norby, 2014: 285). Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin kelime hazinesinin önemi büyüktür. Öğrencilerin anlama ve anlatımları yine bildikleri kelime oranına (Kurudayıoğlu, 2016: 521) göredir. İyi gelişmiş bir kelime bilgisi, okuma ve anlama için ön koşuldur. Kelimelerin okuma sürecindeki bu kilit konumu okuma veya okuma stratejileri kadar ilgi çekmemiştir.

Kelimelerin farklı anlamlarının bilinmesinin ve konuya uygun kelime bilgisine sahip olunmasının dil becerileri üzerinde etkili olması, eğitim-öğretim açısından kelime

bilgisinin önemini göstermektedir (Başkan, 2018: 300). İlkokul öğrencileri büyüdükçe, yeni kelimeler öğrenmeyle ilgili sorumlulukları artmaktadır. Tanımları, bağlamı ve kelime gruplarını kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Kelimelerin yapısına ilişkin farkındalık gelişirken kelime tanıma ve okuma kabiliyeti hususunda da bireysel farklılıklar gözlenmektedir (Nagy, 2007: 57-60). Dil farkındalığı, kelime bilgisi, kelime tanıma ve okuduğunu anlama arasında varsayılan nedensel ilişkiler (Nagy, 2005: 36) aşağıda sıralanmaktadır:

- Kelime bilgisi ve dil farkındalığı karşılıklı olarak birbirine katkı sağlamaktadır.
- Kelime hazinesi, kelime tanımayı olumlu etkilemektedir.
- Dil farkındalığı, kelime tanımayı geliştirmenin dışında farklı yollarla okuduğunu anlamaya da katkıda bulunabilir.

Şekil 1’de okuma, anlama ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyel döngü sunulmaktadır:



**Şekil 1. Okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişkiye yönelik işleyiş modeli**

(Nagy, 2005: 34)

Şekil 1’deki işleyiş kelimenin okumadaki rolüne vurgu yapmaktadır. Bu sürecin akıcı şekilde olabilmesi kelime hazinesinin gücüne; kelime hazinesinin gelişimi ise kelime öğrenmeye bağlıdır. Metindeki kelimelerin anlamlarını bilmemek, anlamada tıkanıklığa yol açabilir. Bir okuyucunun metin içinde bilmediği çok fazla kelime varsa, bilinmeyen kelimeleri bulmak için çok fazla zihinsel enerji harcamak zorunda kalacağından metni bir bütün olarak anlayamayacaktır (Pardo, 2004: 274). Okuyucunun anlamını bilmediği bir kelime ile karşılaşması, kelimeyi yeniden okumasını ve anlamı hatırlamaya çalışmasını gerektirmektedir. Bu süreç, anlamaya ve hafızaya dayanmaktadır. Hafıza ve anlama, kelimelerin anlamının metnin bağlamından çıkarımını zorunlu kılmaktadır. Bilinmeyen kelimelerin anlamlarının metnin bağlamından çıkarımının, metindeki çoğu kelimenin anlaşılması durumunda mümkün olabileceği unutulmamalıdır (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005, 240). Sınırlı kelime bilgisi olan çocuklar, okuma ve anlama becerilerinde zaman içerisinde diğerlerine göre daha geride kalmaktadırlar (Willis, 2008). Eğer amaç kelime öğretmek çocukların okuduğunu anlama düzeyini arttırmaksa bu, okul öncesi dönemdeki kelime çalışmalarıyla başlamaktadır (Nagy, 2005: 40). İlkokul ve ortaokula devam eden 414 öğrencinin katılımıyla yapılan araştırmanın bulguları, zaman içinde tutarlı kelime öğretiminin,

özellikle okula devam eden zayıf okuyucular için okuduğunu anlama gelişiminde ciddi destek sağlayabileceğini göstermektedir (Holahan ve diğ., 2018: 317). Nagy ve Herman (1984) kelime öğretimi ile ilgili bazı sınırlılıkları şöyle sıralamaktadırlar: Kelimelerin sayısı (okumada karşılaşılan bilinmeyen kelimeler, zaman içinde kelime bilgisinin gelişimi, kelime hazinesinde bireysel ve sosyo-ekonomik farklılıkların boyutu, öğrenilmesi zorunlu kelime listeleri, içerikle ilgili kelime öğrenme) ve anlamada başarısızlık. İlkokul üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine üç ay boyunca içeriğe dayalı çoklu kelime öğretiminin yapıldığı araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda hem istatistikî olarak hem de akademik olarak ilerleme olduğu belirlenmiştir. Özellikle başlangıçta okuduğunu anlama başarısı düşük olan öğrencilerin diğerlerine göre okuduğunu anlama kazanımlarının daha fazla olduğu fark edilmiştir (Nelson ve Stage, 2007). Kelime öğrenme ve okuma arasındaki ilişkiye vurgu yapan araştırmaların sonuçları dil becerilerinin gelişiminde kelime öğrenmenin önemini belirtmesi bakımından önemlidir. Kelime öğrenme, kelimeyi okuma, kelimeyi yazma, farklı alanlarda kullanma ve sözlük çalışmaları yapmanın dışında öğrencinin kelime farkındalığı, kelime öğrenme yeterliği, hafıza gücü, dikkat ve motivasyon ile ilgilidir. Kelime öğrenme, öğrenme ve öğretme etkinliklerinden önce bireyin bir kelimeyi öğrenmek istemesi ve çaba göstermesine bağlıdır.

### **Kelime Öğrenme Sürecinde Motivasyon**

Motivasyon, davranışların ne kadar başarılı olacağından ziyade, insanların neden böyle davrandıklarını açıklayan bir kavramdır (Csizér ve Dörnyei, 2005: 20). Öğrencinin istek ve arzularını, ilgi, merak ve gereksinimlerini eyleme dönüştüren ve eylemini de ısrarlı sonuç almaya yönelten en önemli itici güç olan motivasyon, eğitim-öğretim alanında üzerinde durulması gereken önemli bir unsurdur (Akpınar Dellal ve Günak, 2009: 23). Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir (Akbaba, 2006: 343). Öğrenme sürecinde öğrencilerin derslere daha çok dikkat ettikleri, ilgi duydukları, ödevlerini yaptıkları ve sınavları için çalıştıkları zaman motive oldukları; bu davranışları göstermedikleri zaman (Kumcağız, 2016: 367) yeteri kadar motive olamadıkları belirtilebilir. Başarılı bir öğrenme, sadece bilgiyi anlamayı değil aynı zamanda etkin ve güdülenmiş olmayı da kapsamaktadır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Sözcük öğrenme, dil becerilerinin gelişiminde önemli aşamalardan biridir. Bu noktada sözcük öğrenme motivasyonunu anlamak daha değer kazanmaktadır. Sözcük öğrenme motivasyonu; sözcük öğrenme isteği ve gerekliliği, amaç, beklentiler ve yetkinlikler ile ilgilidir. Bireyi kelime öğrenmeye iten gücü, pek çok unsur etkilemektedir. Bu unsurlar, kelime dağarcığının kişisel değerinin fark edilmesine ve içselleştirilmesine destek olabilmektedir. Sözcük öğrenme motivasyonunu etkileyen unsurlar genel olarak üç başlık altında toplanabilir (Willis, 2008: 84):

(1) İlgi Alanları:Yazma, konuşma, liderlik, siyaset (politika), yönetim, girişimcilik, eğitim ya da iletişim alanlarına ilgi duyan öğrenciler, uzmanlık alanına ilişkin sözcükleri öğrenmenin kendilerine bir anlam ifade ettiğini – içerisinde yaşadıkları dünya hakkında öğrenme ve onu betimleme yeteneği – deneyim ettikleri zaman motive olacaklardır.

(2) Analitik Öğrenme: Analitik öğrenme sürecinde, birey okuma, düşünme, analiz etme, tartışma ve problem çözme sürecinde kullandıkları kelimelerin anlama sürecini güçlendirdiğinin farkındadır.

(3) Bireysel Bağlantılar: Öğrencilerin günlük hayatta kullandıkları ve özel ilgi alanına giren konularla ilgili sözcükleri öğrenip kullanmaları da kelime ilgisini artırmaktadır. Örneğin futboldan hoşlanan bir öğrenci için futbol oynamak eğlencelidir ancak gol atmak, kale, penaltı veya top gibi kelimeleri de sıklıkla kullanır, futbol oynayarak futbolla ilgili kelimeleri öğrenme motivasyonu artar.

Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 1-8.sınıflar Türkçe öğretim programının özel amaçları arasında “*okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması*” ifadesi ile söz varlığına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca her sınıf düzeyinde gelişim, öğrenme özellikleri ve dersin temel hedefleri kapsamında sözcük öğrenmeye yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Türkçe derslerinde öğrencilerin yeni sözcükler öğrenebilmeleri ve bunları kullanabilmeleri için etkinlik ve çalışmalar yapılmaktadır. İlkokul Türkçe Öğretim programında sözcük öğrenme ile ilgili kazanımlar aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2018):

#### 1.Sınıf:

Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.

Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

#### 2.Sınıf

Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.

Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder

#### 3.Sınıf

Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

#### 4.Sınıf:

Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.

Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

İlkokullarda sınıf seviyesi yükseldikçe konu alanları (fen/sosyal dersleri) gündeme geldiğinden okuma materyallerindeki kelimeler daha soyut, alana özgü, nadir kullanılan ve çocuğun ön yaşantılarına daha az hitap ettiğinden kelime tanıma tek başına anlama ulaşmada (Akyol, 2018: 237) yetersiz kalmaktadır. Bu noktada ilkokuldan başlayarak dil becerilerinin gelişimi için kelime öğrenmeye özel zaman ayrılması ve emek verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kelime öğrenmenin kendi dil gelişim sürecine ilişkin farkındalığı, ilgisi ve isteği geliştirilmelidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Problem cümlesi, “ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada cevap aranan sorular şu şekilde sıralanmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu,
  - 1.1. cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
  - 1.2. sınıf öğretmeninin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
  - 1.3. sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi,
  - 2.1. cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
  - 2.2. sınıf öğretmeninin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
  - 2.3. sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sözcük öğrenme motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Bu araştırmada ilişkisel tarama modelinin kullanılmasının nedeni, sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki olup olmadığını anlama çabasıyla kaynaklanmaktadır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırma, Kırıkkale il merkezinde, kamuya ait ilkokullarda, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Kırıkkale il merkezindeki toplam 35 ilkokulda öğrenim gören 2594 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Basit tesadüfi yöntemle belirlenen örneklem, evrenden %95 güven aralığı  $\pm$  %5 örnekleme hatasıyla (Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 104) 350 öğrenci olarak

hesaplanmıştır. Araştırmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılmasının sebebi, araştırmaya konu olan okuduğunu anlama ve sözcük öğrenme becerilerinin bu öğrencilerin, zihinsel, duygusal ve dil gelişimi bakımından ilgili kazanımlara sahip olduğu varsayımından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 350 öğrenciden 176'sı (%50,29) kız, 174'ü (% 49,71) ise erkektir. Ayrıca 228 öğrencinin sınıf öğretmeni kadın, 122 öğrencinin sınıf öğretmeni ise erkektir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf mevcudu ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyetini öğrenmek için araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgiler Formu* kullanılmıştır. Bu form çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

İlkokul dördüncü öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları ile ilgili ölçme yapmak için Genç Ersoy ve Belet Boyacı (2018) tarafından geliştirilen "Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ)" kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve kapsamında Temel Bileşenler Analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin 24 maddelik son formunun toplam varyans açıklayıcılık yüzdesi %44,73 bulunmuş olup üç faktörlü (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, araçsal-amaçsal motivasyon) bir yapı ortaya çıkmış; ölçeğin faktör analizi bünyesindeki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.855$  olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirlik değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Çeliktürk Sezgin (2015) tarafından geliştirilen, 10 sorudan oluşan, "Okuduğunu Anlama Testi (OAT)" kullanılmıştır. Bu ölçekte her bir soru 0-10 arasında değişen bir değere göre puanlanmıştır, testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Değerlendirme ölçütleri şu şekildedir: Yetersiz (0-33); Geliştirilebilir (34-67); İyi (68-100).

### **Verilerin Toplama Süreci ve Çözümlemesi**

Araştırma verileri, ilişkisel tarama araştırmasının kesitsel araştırma desenine uygun olarak elde edilmiştir. Kesitsel araştırmalarda, veriler tek bir seferde veya nispeten kısa bir zaman içinde toplanır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 373). Veri toplama işlemi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kasım ve Aralık aylarında, 8 haftalık bir zaman diliminde gerçekleşmiştir. İlk aşamada Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerine açıklanmıştır. Veriler, gönüllü öğretmenlerin sınıflarında, öğretmenlerin uygun gördüğü ders saatleri içerisinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış, SÖMÖ'nün nasıl doldurulacağı izah edilmiştir. Bu işlem ortalama 20 dakikada tamamlanmıştır. Aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için farklı bir gün ve saatte OAT açık bir yönerge ile dağıtılarak uygulanmıştır. Bu işlemin süresi ise ortalama 40 dakika olmuştur.

Verilerin çözümlemesinde "SPSS-20" adlı istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde öncelikle ölçeklerden elde edilen puanlar hesaplanarak betimsel hesaplamalar ve dağılımlar incelenmiştir. Puanların dağılımlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  sınırlarına yakın olması, puanların normalden aşırı sapma göstermediği (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010) kabul

edilmiştir. Sözcük öğrenme motivasyonu ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarının öğrencilerin cinsiyeti, öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti ve sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda puan dağılımlarının ele alınan bağımsız değişkenin her bir kategorisinde normal olması durumunda, kategori sayısı iki ise ilişkisiz örneklem için t testi, kategori sayısı ikiden fazla ise ANOVA analizi kullanılmıştır. Ancak puan dağılımlarının bağımsız değişkenin her bir kategorisinde normal olmaması durumunda, kategori sayısı iki ise Mann Whitney U testi, kategori sayısı ikiden fazla ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

### Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeyinin incelendiği bu çalışmada öğrenci cinsiyeti, sınıf öğretmeninin cinsiyeti ve sınıf mevcudu değişken olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlamaya ilişkin puanların dağılımı belirlenen değişkenlere göre incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri sözcük öğrenme motivasyonu için sırasıyla -0,50 ve -0,49; okuduğunu anlama için sırasıyla -0,03 ve -0,50 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında değişmesi verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve bulgular Tablo 1’de sıralanmıştır.

Tablo 1. Sözcük Öğrenme Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Öğrenci Cinsiyetine Göre Dağılımı

Ölçekler	N	Cinsiyet	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama	176	Kız	22	92	58,33	15,87	251,75	-0,17	-0,64
	174	Erkek	14	96	50,22	15,89	252,42	0,11	-0,17
Sözcük Öğrenme Motivasyonu	176	Kız	24	100	51,74	14,26	203,30	-0,35	-0,47
	174	Erkek	24	71	52,80	12,21	149,10	-0,70	-0,65

Tablo 1’deki bulgulara göre sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarına ait dağılım cinsiyet değişkeninin tüm kategorilerinde normaldir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti de değişken olarak incelenmiştir. Tablo 2’de sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarının öğretmen cinsiyetine dağılımı sunulmuştur.

Tablo 2. Sözcük Öğrenme Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Öğretmen Cinsiyetine Göre Dağılımı



Ölçekler	Öğretmen Cinsiyeti	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama	Kadın	228	14	96	56,64	16,18	261,86	-0,16	-0,22
	Erkek	122	18	84	49,92	15,86	251,53	0,20	-0,74
Sözcük Öğrenme Motivasyonu	Kadın	228	24	72	49,81	13,77	189,74	-0,38	-1,25
	Erkek	122	26	100	56,87	10,93	119,36	-0,47	-2,10

Tablo 2'deki bulgulara göre, öğretmen cinsiyetine ait kategorilerde öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Okuduğunu anlama puanlarına ait dağılımın öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti değişkeninin tüm kategorilerinde normal olduğu belirtilebilir. Sözcük öğrenme motivasyonu puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında olmadığından sözcük öğrenme motivasyonu puanlarına ait dağılımın sınıf öğretmeni cinsiyetine göre normal olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 3'te sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarının öğrencilerin bulunduğu sınıfın mevcuduna göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. Sözcük Öğrenme Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Ölçekler	Sınıf Mevcudu	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama	15	50	18	92	57,28	18,77	352,29	0,00	-0,82
	16-20	27	26	90	53,26	16,98	288,35	0,37	-0,28
	21-25	92	22	84	50,29	15,93	253,77	0,10	-0,83
	26-30	157	14	96	55,44	15,24	232,15	-0,20	-0,26
	30+	24	15	90	57,21	17,50	306,17	-0,34	0,54
Sözcük Öğrenme Motivasyonu	15	50	24	69	48,30	14,31	204,87	-0,10	-1,53
	16-20	27	24	72	50,86	15,64	244,52	-0,35	-1,35
	21-25	92	26	100	52,34	13,12	172,16	0,03	0,54
	26-30	157	24	71	52,73	13,05	170,38	-0,82	-0,50
	30+	24	41	69	58,79	6,36	40,43	-0,88	1,31

Tablo 3'e göre okuduğunu anlama puanlarının sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı normallik göstermekte; sınıf mevcuduna göre sözcük öğrenme motivasyonu puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında olmadığından dağılımın normallik göstermediği belirlenmiştir.

### Sözcük Öğrenme Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İlişkisiz Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sözcük Öğrenme Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

t Testi	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
<b>Okuduğunu Anlama</b>	Kız	176	58,33	348	4,78	0,00
	Erkek	174	50,22			
<b>Sözcük Öğrenme Motivasyonu</b>	Kız	176	51,74	348	-0,75	0,46
	Erkek	174	52,80			

\*p<0,05

Tablo 4'teki bulgulara göre okuduğunu anlama düzeyi kız öğrencilerin lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{OA}=4,78$ ,  $p_{OA}=0,00$ ). Buna göre ilkökul dördüncü sınıfa devam eden kızların okuduğunu anlama düzeyi erkeklere daha yüksektir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi geliştirilebilir düzeydedir. Sözcük öğrenme motivasyonu puanlarının öğrenci cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). İlkokul dördüncü sınıfa devam eden kız ve erkek öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonu puanları benzerlik göstermektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarının, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan İlişkisiz Örneklem t-Testi ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5'te sıralanmıştır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeninin Cinsiyetine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

T Testi	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
<b>Okuduğunu Anlama</b>	Kadın	228	56,65	348	3,73	0,00*
	Erkek	122	49,92			
<b>Mann Whithney U</b>	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<b>Sözcük Öğrenme Motivasyonu</b>	Kadın	228	158,52	36142,50	-4,29	0,00*
	Erkek	122	207,23	25282,50		

Tablo 5'te okuduğunu anlama puanlarına yönelik uygulanan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları bulunmaktadır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre incelendiğinde öğretmeni kadın olan öğrencilerin lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t_{OA}=4,78$ ,  $p_{OA}=0,00$ ;  $p<0,05$ ). Sınıf öğretmeni kadın olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, öğretmeni erkek olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Ancak, Tablo 5'teki sözcük öğrenme motivasyonu puanlarına yönelik uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, sözcük öğrenme motivasyonu puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre, erkek öğretmeni olan öğrencilerin lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $Z_{SÖM}=-4,29$ ,  $p_{SÖM}=0,00$ ;  $p<0,05$ ). Sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonu puanları, öğretmeni kadın olan öğrencilere göre daha yüksektir. Araştırma kapsamında öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama puanlarının, sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan Kruskal Wallis Testi ve ANOVA Analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Okuduğunu Anlama	Gruplar arası	2364,95	591,24	4	2,24	0,07
	Gruplar içi	91108,55	264,08	345		
	Toplam	93473,50		349		
Kruskal-Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p
Sözcük Öğrenme Motivasyonu	15	50	152,71	4	6,85	0,14
	16-20	27	170,87			
	21-25	92	173,22			
	26-30	157	178,53			
	30+	24	217,15			

Tablo 6'da öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına yönelik uygulanan ANOVA analizi ve sözcük öğrenme motivasyonu puanlarına yönelik uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, hem okuduğunu anlama hem de sözcük öğrenme motivasyonu puanlarının sınıf mevcuduna göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Sınıf mevcuduna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve sözcük öğrenme motivasyonu puanları benzerlik göstermektedir. Araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, sözcük öğrenme motivasyonu puanları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Sözcük Öğrenme Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Puanları Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Sözcük Öğrenme Motivasyonu	
	r	,089
p	,095	
N	350	

Tablo 7'ye göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve sözcük öğrenme motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

### Tartışma ve Öneriler

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve sözcük öğrenme motivasyonları cinsiyet, sınıf öğretmeninin cinsiyeti ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Kelime öğrenme, kelime dağarcığı ve anlama arasındaki ilişki, araştırmacıların daima ilgisini çekmiştir. Fakat ulusal araştırmalar incelendiğinde özel olarak “sözcük öğrenme motivasyonu”nu inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan çalışmaların çoğunlukla yabancı dil öğrenme sürecinde kelime öğrenme (Çevik ve Koçer, 2012; Kaçar ve Zengin, 2009; Yıldız, 2017; Büyükahıska ve Çebi Kozallık, 2018; Memiş, 2018), Türkçe ve okuma eğitiminde kelime öğrenme ve kelime hazinesi (İpek ve Bilgin, 2007; Ayan ve Baş, 2015; Kansızoğlu, 2017; Varan, 2017; Oflaz, 2017; Dağ ve Mete, 2017; Çetinkaya, Öksüz, Öztürk, 2018) üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Kelime öğrenme ve kelime hazinesi ile ilgili yapılan çalışmalarda bileşenlerden biri de okuma ve anlama ile kelime arasındaki ilişkidir. Kelime bilgisi, okuduğunu anlama odaklı çalışmalarda ihmal edilen bir ortak olagelmıştır. Bu ihmal, kelime dağarcığının önemsiz olduğu varsayımından değil, anlama yetersizliğinin diğer yönlerine odaklanılması ile alakalıdır. Kelime anlamları, teorik gerekçelerle anlamada etkilidir. Ne kadar çok okuma yapılırsa, o kadar kelime bilgisi artmaktadır (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005: 240).

Bu araştırmaya 350 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. 350 öğrencinin sözcük öğrenme motivasyonunun orta düzeyde; okuduğunu anlama düzeyinin ise geliştirilebilir seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmada incelenen değişkenlerden biri de katılımcıların cinsiyetidir. Kız ve erkek öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonu puanları benzerlik göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre ilkokul dördüncü sınıfa devam eden kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuç farklı araştırmaların (Şapıcı ve Kuşdemir, 2018; Çetin, 2017; Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir, 2015; Karaarslan, 2015; Rüzgâr, 2014) sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeyinin öğrencilerin sınıf öğretmeninin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Katılımcı öğrencilerden 228'inin sınıf öğretmeni kadın; 122'sinin sınıf öğretmeni ise erkektir. Öğretmeni kadın olan öğrencilerin lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Sınıf öğretmeni kadın olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri erkek öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksektir. Öğretmen cinsiyetine göre sözcük öğrenme motivasyonu puanları değerlendirildiğinde öğretmeni erkek olan öğrencilerin lehine, istatistikî yönden anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmeni erkek olan öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonu puanları, öğretmeni kadın olan öğrencilere göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin öğrencilerin okuma

başarısındaki rolünü inceleyen ulusal araştırmaların sayısı ve sonuçları sınırlıdır. Ulaşılan diğer araştırma sonuçları (Kuşdemir ve Bulut, 2018; Şapcı ve Kuşdemir, 2018) sınıf öğretmeni erkek olan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak okuma ve kelime bilgisine yönelik cinsiyet değişkeninin ele alındığı standartlaştırılmış testlerle ve daha fazla öğrencinin katılacağı araştırmalara ihtiyaç vardır. Toplumsal cinsiyet rollerinin eğitime etkisi, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinde bir etken olarak cinsiyet, dil becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü, dil öğretim etkinliklerinde psikolojik ve sosyolojik etkenlerin ortaya çıkarılması için uzun süreli ve derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır. Bu sayede dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek tüm bileşenlerin anlaşılacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada incelenen değişkenlerden biri de sınıf mevcududur. Sınıf mevcuduna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve sözcük öğrenme motivasyonu puanları anlamlı farklılık göstermemektedir; bu puanların birbirine yakın seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Mevcudu 30'dan fazla olan sınıflardaki öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonunun diğerlerine göre biraz daha yüksek olduğu fark edilmiştir. Sulak ve Ehriz (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üst bilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeylerinin sınıf mevcudu arttıkça dikkat çekici bir şekilde arttığı gözlenmiştir. Mevcut arttıkça öğretmenin her öğrenciye bireysel olarak ulaşması zorlaşacağından öğrencilerin kendi bilişsel farkındalıklarını ve öğrenmelerini geliştirmeleri için öğretmenlerin daha çok üstbilişsel okuma stratejilerini kullandığı düşünülmektedir. İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma problemlerine yönelik yapılan başka bir araştırmada, aileler ve sınıf öğretmenleri çoğunlukla bu tür sorunların çözümü için sınıf mevcudunun azaltılmasının yararlı olacağını belirtmektedirler (Calp, 2012). Okuma ve yazma başarısında sınıftaki öğrenci sayısının bir etkisi olup olmadığına ilişkin uzun süreli gözlemlerin yapıldığı araştırmalar önerilebilir.

Yapılan bu araştırmanın genel amacına uygun olarak ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre örneklem grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözcük öğrenme motivasyonu puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Motivasyonun öğrenme yaşantısında ve özel olarak dil becerilerinin gelişimindeki rolü yadsınamaz. Kelime bilgisinin gelişiminde bireysel farklılıklar, güdülenme, inanç, ilgi, istek ve gayelerin de katkısı vardır. Kelime öğrenmek, kelimenin farklı anlamlarını fark edebilmeyi, anlatımlarda kelimeyi kullanmayı, kelimenin geçtiği bağlamdan anlamını keşfedebilmeyi, düşünce dünyasını zenginleştirmeyi de beraberinde getirmektedir. Kelime bilgisi ve okuduğunu anlamayı birlikte inceleyen çok fazla araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların bir kısmı kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki açıklamaya yöneliktir. Kelime öğretimi ile ilgili özel önlemler alındığında tüm öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır. Ayrıca, okuma-yazma zorluğu olan öğrenciler, kelime bilgisine eşdeğer kazanımlar elde etmektedirler (Elleman, Lindo, Morphy ve Compton, 2009: 34). Bu sonuç, çeşitli beceri ve yetenekler ile okuduğunu anlama arasındaki kesin ilişkinin gelişimsel olarak değişebileceğine dikkat çekmektedir. Kelime bilgisinin gelişimi, erken çocukluk döneminde daha merkezi ve canlı olabilir. İlkokul sınıflarında da temel

okuryazarlık eğitiminin sağlam bir bileşeni olarak yoğun ve zengin bir öğretim ortamı sağlanmalı, öğrenci yeni kelimeleri bulmak ve kullanmak için motive edilmelidir (Snow ve Kim, 2007: 136). Kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki yaşla birlikte değişiyor gibi görünmektedir: İlkokul ikinci sınıftan itibaren 200 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen ve iki yıl süren araştırmaya göre kelime hazinesinin dördüncü sınıf okuduğunu anlamadaki varyansın % 24'ünü, beşinci sınıfta okuduğunu anlamada varyansın % 43'ünü açıkladığı anlaşılmıştır (Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess ve Hecht, 1997). Kelime hazinesinin zenginleştirilmesi anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Temel kelime servetinin geliştirilmesi eğitim ve öğretimde kullanılacak araç-gerecin iyi tasarlanarak hazırlanması ile mümkündür (Karatay, 2007: 151). Yeni öğrenilen kelimelerle daha önceden bilinen kelimeler arasında ilişki kurmalarını sağlayacak etkinliklerin de yapılması ve buna özellikle dikkat çekilmesi gerekmektedir. Öğrenciler yeni kelime öğrenmeye teşvik edilmeli, oyunlar, ödüller, okuma-yazma etkinlikleri desteklenmelidir. Kelime bilgisini belirlemek amacıyla yapılabilecek tarama çalışmalarında motivasyonun etkisi de incelenebilir. Gerek ilkokul gerek ortaokul düzeyinde kelime öğrenmeyi etkileyen psikolojik ve bilişsel etkenler analiz edilmelidir. Yapılan incelemelerde ulusal ve uluslararası düzeyde doğrudan sözcük öğrenme istek ve motivasyonunu irdeleyen araştırma sonuçlarının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Kelime öğretiminde öğretmenlerin özen göstermesi gereken hususlardan biri de şudur: Öğrencilere okunan metinden seçilen kelimeleri sözlükten buldurmak yerine metindeki anlamı bağlamdan çıkarabilmeleri için bildikleri kelimeleri kullanabilmelerine yardımcı olmak. Özellikle ilk kez karşılaşılan metinlerdeki bilinmeyen kelimelerin okumaya başlamadan evvel öğretmen tarafından açıklanması gerekmektedir. Okuma ve anlama çalışmalarında önceden hazırlanmış özel bir kelime listesi vermek yerine metindeki anahtar kelimelerle çalışmak. Ayrıca öğrenilen kelimelerin hem yazılı hem de sözlü anlatımlarda kullanılması sağlanmalıdır.

## KAYNAKLAR

AKBABA, Sırrı, (2006). "Eğitimde Motivasyon", **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. S.13, s.343-361.

AKPINAR DELLAL, Nevide ve Günak, Duygu, (2009). "Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları." **Dil Dergisi**, S.143, s.20-41.

AKYOL, H.(2018). **Türkçe ilk okuma yazma öğretimi**.(16. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

AYAN, Selin ve BAŞ, Bayram, (2015). "Çizgi Filmler ile İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, C.III,S.4, s.84-99.

AYKAÇ, Nurullah,(2016). "Kelime Hazinesi, Önemi ve 2015 Türkçe Dersi Programında Kelime Hazinesinin Yeri", **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C.IV, S.34, s.519-527

- BAŞKAN, Ahmet, (2018). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kelime Bilgisi Kavramına İlişkin Algıları.” **Electronic Turkish Studies**, XII, S.11, s.297-316.
- BRUNING, Roger H., SCHRAW, Gregory J. ve NORBY, Monica, (2014).**Bilişsel Psikoloji ve Öğretim**. (Çeviri Editörü: Z.N. Ersözlü ve R. Ülker), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BÜYÜKAHISKA, Dilek, ÇEBİ KOZALLIK Rüveyda,(2018). “Yabancı Dil Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklıkları”, **Electronic Turkish Studies**, C.XII, S.19, s. 307-326.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇOKLUK, Ömay ve Köklü, Nilgün,(2010). **Sosyal Bilimler İçin İstatistik** (6. baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık
- CALP, Mihrali,(2012).“Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Ailelere Göre İlköğretim 2, 3, 4 ve 5. Sınıflardaki Okuma Yazma Problemlerinin Sebepleri, Çözüm Önerileri”, **Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi**, C.II, S.2, s.148-168.
- CARLISLE, Joanne F., FLEMING, Jane, (2003).“Lexical Processing Of Morphologically Complex Words In The Elementary Years”, **Scientific Studies of Reading**, S.7, s.239–253.
- CERAN, Esra., OĞUZGİRAY YILDIZ, Miray ve ÖZDEMİR, İlke.(2015).“İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi”, **Sakarya University Journal of Education**, C.5, S.3, s.151-166.
- CHRISTENSEN, Larry, B., JOHNSON, R. Burke ve TURNER, Lisa A. (2015). **Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz**. (Çeviri Editörü: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- COHEN, Louis, MANION, Lawrence ve MORRISON, Keith. (2007). **Research Methods In Education** (6.Baskı). New York: Routledge
- CSIZÉR, Kata ve DÖRNYEI, Zoltán.(2005).“The Internal Structure Of Language Learning Motivation And Its Relationship With Language Choice And Learning Effort”, **The Modern Language Journal**, C. LXXXIX, S.1, s.19-36.
- ÇELİKTÜRK SEZGİN, Zuhul.(2015).*Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇELİKTÜRK SEZGİN, Zuhul ve AKYOL, Hayati.(2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi. **İlköğretim Online Dergisi**, C.XVII, S.2, s.546-561.
- ÇETİN, Esra.(2017).*İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlamalarının sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- ÇETİNKAYA, Fatih. Çetin., ÖKSÜZ, Halil İbrahim ve ÖZTÜRK, Mustafa(2018). “Etkileşimli Okuma Ve Kelime Hazinesi”, **Journal of International Social Research**, C.11, S.60, s.705-715.

ÇEVİK, Kerim Kürşat ve KOÇER, Hasan Erdinç.(2012).“Mobil Cihaz Tabanlı Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Uygulaması”, **Journal of Technical-Online**, C.XI, S.2-2012, s.60-70.

DAĞ, Murat ve METE, Filiz.(2017). “İlköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma ve konuşma becerilerinde söz varlığı kullanımının başarı puanlarıyla ilişkisinin incelenmesi”. **Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.V, S.1, s.126-137.

ELLEMAN, Amy M., LINDO, Endia J., MORPHY, Paul ve COMPTON, Donald L. (2009). “The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis.” **Journal of Research on Educational Effectiveness**, C.II, S.1, s.1-44.

GENÇ ERSOY, Berrin. ve BELET BOYACI, Şerife Dilek. (2018). “Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.” **İlköğretim Online Dergisi**, C.17, S.1, s.255-267.

NAİL GÜNEY, Nail ve AYTAN, Talat(2014). “Aktif Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi: Tabu.” **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C.2, S.5, s.617-628.

HOLAHAN, John M., Ferrer, Emilio, Shaywitz, Bennett., Rock, Donald A., Kirsch, Irwin S., Yamamoto, Kentaro ve Shaywitz, Sally. E.(2018).“Growth İn Reading Comprehension And Verbal Ability From Grades 1 Through 9.” **Journal of Psychoeducational Assessment**, C.XXXVI, S.4, s.307-321.

İNCE, Halide Gamze (2006).*Türkçede kelime öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

İPEK, Nigar ve BİLGİN, Asude. (2007).“İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi.” **İlköğretim Online Dergisi**, C.VI, S.3, s.344-365.

KAÇAR, Işıl Günseli ve ZENGİN, Buğra. (2009).“İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme İle İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu.” **Journal of Language and Linguistic Studies**, C.V, S.1, s.55-89.

KAMIL, Michael L. ve HIEBERT, Elfrieda H.(2005). “Teaching and Learning Vocabulary Perspectives And Persistent Issues”, E. H. Hiebert, M.L. Kamil (Ed.) **Teaching And Learning Vocabulary: Bringing Research To Practice** içinde (s.1-23). New Jersey: Earlbaum.

KANSIZOĞLU, Hasan Basri.(2017).“Kelime Öğretim Yöntemlerinin Kelime Hazinesinin Gelişimindeki Etkisinin Karşılaştırılması: Meta Analitik Bir Değerlendirme.” **International Online Journal of Educational Sciences**, C.IX, S.3, s.821-841.

KARAARSLAN, Yeşim.(2015).*İlkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

KARASAR, Niyazi. (2005).**Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım



KARATAY, Halit. (2007). "Kelime öğretimi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. XXVII, S.1, s.141-153.

KUMCAĞIZ, H.(2016).*Motivasyon*. C. Şahin,(Ed.) **Eğitim psikolojisi** içinde (s.353-377) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

KUŞDEMİR, Yasemin ve BULUT, Pınar. (2018)."The Relationship Between Elementary School Students' Reading Comprehension And Reading Motivation", **Journal of Education and Training Studies**, C.VI, S.12, s.97-110.

MEB.(2018).**Türkçe Dersi Öğretim Programı, (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)** <http://mufredat.meb.gov.tr>

MEMİŞ, Muhammet Raşit.(2018). "Kelime Hazinesi ve Yabancı Dilde Kelime Öğretimi Üzerine", **Electronic Turkish Studies**, C.XIII, S.19, s.1273-1289.

NAGY, William E. (2007)."Metalinguistic awareness and the vocabulary comprehension connection." R.K. Wagner, A. E. Muse, K.R. Tannenbaum (Ed.) **Vocabulary Acquisition Implications For Reading Comprehension** içinde (s.52-77). New York, USA: The Guilford Press.

NAGY, William E.(2005).Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. E. H. Hiebert, M.L. Kamil (Ed.) **Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice** içinde (s.2-44) New Jersey: Earlbaum.

NAGY, William E. ve HERMAN, Patricia A.(1984). "Limitations Of Vocabulary Instruction", **Center for the Study of Reading Technical Report**, No. 326.

NELSON, Ron ve STAGE, Scott A.(2007). "Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction." **Education and Treatment Of Children**, C. XXX, S.1, s.1-22.

OFLAZ, Adnan.(2017)."Duygusal uyartı kullanımının öğrencilerin kelime hazinesi geliştirme sürecine ve kelime kalıcılık düzeyine etkileri", **Electronic Turkish Studies**, C.XII, S.17, s.245-274.

PARDO, Laura S.(2004). "What every teacher needs to know about comprehension. **The Reading Teacher**, C. LVIII, S.3, s.272-280.

PERFETTI, C.A., Landi, N., Oakhill J.(2005)."The acquisition of reading comprehension skill." M. J. Snowling, C. Hulme (Ed.) **The Science Of Reading: A Handbook** içinde (s.227-247). Malden, USA - Blackwell Publishing.

RUPLEY, William.(2005)."Introduction: Vocabulary knowledge: Its contribution to reading growth and development". **Reading & Writing Quarterly**, C.XXI, S.3, s.203-207.

RÜZGAR, Emin.(2014). "*Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi*." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SNOW, Catherine ve KIM, Young-Suk (2007). "Large Problem Spaces The Challenge Of Vocabulary For English Language Learners", **Vocabulary Acquisition**

***Implications For Reading Comprehension*** (Edt. R. K. Wagner- A. E. Muse - K. R. Tannenbaum), New York: The Guilford Press, 123-139.

SNOW, Catherine.(2002).**Reading For Understanding: Toward A Research And Development Program In Reading Comprehension**. Santa Monica, USA: RAND

SULAK, Süleyman ve Behriz, Abdullah,(2018).“Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerine Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin İncelenmesi”. **ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)**, C.VIII, S.2, s.393-407.

ŞAPCI, Dilek ve KUŞDEMİR, Yasemin, (2018).“İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. **Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, S.17, s.235-253.

TORGESEN, Joseph K., WAGNER, Richard K., RASHOTTE, Carol A., BURGESS, Stephen ve HECHT, Stephen, (1997). “Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to fifth-grade children”. **Scientific Studies of Reading**, C.I, S.2, s.161-185.

VARAN, Seda, (2017).İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Sözlüğünü Geliştirmede Eğitsel Oyunların Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

WILLIS, Judy, (2008).**Teaching The Brain To Read: Strategies For Improving Fluency, Vocabulary And Comprehension**. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development

YILDIZ, Deniz.(2015).*Ortaokul Yedinci Sınıf İngilizce Dersinde Okuma Öncesi Etkinliklerde Sözcük Bulutu Kullanımının Kelime Öğrenmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.