

33. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR¹

Senanur KARADAĐ²

Şule ÖZTÜRK³

APA: Vatansever Bayraktar, H. & Karadağ, S. & Öztürk, Ş. (2023). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 493-529. DOI: 10.29000/rumelide.1346218.

Öz

Bu çalışmanın genel amacı ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada ilkokul öğrencilerinin “sınıf düzeyi, Türkçe dersi başarı notu, okul öncesi eğitim alma, cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, her gün kitap okuma, kendine ait kitaplık olma, kitap okumaktan zevk alma” değişkenlerine göre farklılaşma durumu tespit edilmiştir. Çalışmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçesinde bulunan devlet ve özel okullarda öğrenim gören 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 518 kız, 521 erkek olmak üzere toplam 1039 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada veriler 24 maddelik “Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ)” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin genel toplam puanlarına göre sözcük öğrenme motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları Türkçe dersi başarı notu, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, baba mesleği, her gün kitap okuma ve kitap okumaktan zevk alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları okul türü, okul öncesi eğitim alma durumu, anne mesleği ve kendine ait kitaplık olması durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar kelimeler: İlkokul öğrencileri, sözcük, motivasyon, dil, sözcük öğrenme

Vocabulary learning motivation of primary school students

Abstract

The general purpose of this study is to examine primary school students' motivation to learn vocabulary in terms of various variables. In the study, primary school students' grade level, Turkish course success grade, pre-school education, gender, school type, mother and father education status, mother and father profession, reading books every day, own library, enjoying reading books according to the variables. differentiation has been detected. The model of the study was carried out according to the descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods. The

¹ Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği (İstanbul, Türkiye), hatice.bayraktar@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0458-3405 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346218]

² Sınıf Öğretmeni, MEB (İstanbul, Türkiye), senakaradag2000@gmail.com, ORCID ID : 0000-0003-1040-7560

³ Sınıf Öğretmeni, MEB (İstanbul, Türkiye), suleoztturk9@gmail.com, ORCID ID : 0000-0002-6464-4177

study group of the research consists of 2nd grade, 3rd grade and 4th grade students studying in public and private schools in Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü and Esenyurt districts. The sample consists of a total of 1039 primary school students, 518 girls and 521 boys, who were selected by the easily accessible sampling method from the universe. In the study, the data were obtained by using the 24-item "Vocabulary Learning Motivation Scale (PSÖS)". T-test, one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) and Scheffe test were used to analyze the data. As a result of the research, it was seen that primary school students' motivation to learn vocabulary was at a high level according to their general total scores. Vocabulary learning motivations of primary school students show a significant difference according to the variables of Turkish course success grade, grade level, gender, parental education status, father's profession, reading and enjoying reading books every day. Vocabulary learning motivations of primary school students do not show a significant difference according to the variables of school type, pre-school education status, mother's profession and own library.

Keywords: Primary school students, vocabulary, motivation, language, vocabulary learning

Giriş

Gündelik hayatta insanlar arası ilişkiler iletişim sayesinde gerçekleşmektedir. İletişimi sağlayan önemli yapılardan birisi dildir. Dil, Türk Dil Kurumuna göre; "*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Vardar' a (2007) göre dil; "*Belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi*" olarak tanımlanmaktadır. Senemoğlu (1989) dili "*İnsana özgü ve güçlü bir iletişim aracı olup toplumsallaşmış semboller kümesi*" olarak tanımlamaktadır. İnsanı tabiattaki diğer canlı varlıklardan ayıran, onu özgün yapan değerli hazinelerinden biri dildir. Dil gelişimi, doğum öncesinden başlamakta, doğumdan itibaren de gelişimini sürdürmektedir ve bu gelişimler dönemlere göre değişmektedir.

Okul öncesi dönemde, Piaget'e göre dil edinimi 4 evreden geçerek gelişir. Bunlar; agulama/babıldama evresi, tek sözcük dönemi, telegrafik konuşma ve ilk gramer evresidir. Agulama/babıldama dönemi ilk kez dille karşılaşılan dönemdir (Kol, 2011, s.14). Bu dönemde çeşitli sesler çıkartılır. Tek sözcük dönemi, anlamlı olarak konuşmaya başlanan dönemdir. Telegrafik dönemde cümle kurmaya başlanır. İlk gramer evresinde gramer yapıları öğrenilir ve daha uzun cümleler kurulur (Kol, 2011, s.15).

Vygotsky'ye göre ise dil edinimi 3 evreden geçerek gelişir. Bunlar; sosyal konuşma, benmerkezci konuşma ve içsel konuşmadır. Sosyal konuşma evresine göre çocuk başlangıçta konuşmamaktadır, çevresel şartlardan ötürü konuşmaya başlar (Erdener, 2009, ss. 90-91). Benmerkezci konuşma çocuğun sosyal yaşantısından bireysel yaşantısına olan geçişteki süreçtir (Tuna, 2006, s.13). Bu aşamada çocuk dili problem çözmede araç olarak kullanır. İçsel konuşmaya kadar olan evrelerdeki yaş aralığı okul öncesi döneme denk gelmektedir. İlkokul dönemine denk gelen içsel konuşma evresinde çocuk yüksek sesle konuşmaktan sessiz düşünerek kendi kendine konuşmaya geçer. Yani dışsal konuşmadan içsel bir konuşmaya geçiş olur. Bu kısımda Piaget ve Vygotsky'nin görüşleri ters düşmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006, s.273).

Çeşitli kuramcılar çocuklardaki dil edinimi süreçlerinin gerçekleşme biçimlerini farklı kuramsal bilgilerle açıklamaktadır (Temizyürek, 2008, s.170). Davranışçı, bilişsel, dilbilimsel- psikolinguistik, sosyal etkileşim ve bütüncül dil kuramı olmak üzere 5 tane dil öğrenme kuramı vardır (Özenc, 2020, s.15). Davranışçı kuramın savunucularından olan Skinner'e göre dil çevreyle olan etkileşimle öğrenilir. Dil, taklit ve tekrar yolu ile kazanılır. Çocuklar pekiştirecin olduğu durumlarda daha fazla taklit ederler

(Yılmaz, 2007, s.4). Bilişsel kuramcılara göre dil edinimi biyolojik süreçlerin üzerine inşa edilerek gerçekleşir. Bu inşa çevreyle etkileşim sonucunda olur. Piaget'e göre yeni bilgi var olan şemalara eklenir. Eğer bu bilgi var olan bilgilerden farklı ise beyin yeni bir şema oluşturur. Dilbilimsel-psikolinguistik kuramın, kuramcılardan olan Chomsky'e göre dil doğuştan gelmektedir. Çocuk kullanacağı dili, çevresine göre şekillendirir (Yılmaz, 2007, s.4). Sosyal etkileşim kuramına göre dil çevreyle olan etkileşimler sonucunda öğrenilir. Birey içinde bulunduğu role göre dili kullanmaktadır (Özenç, 2020, s.14). Bütüncül dil kuramına göre dil, bütünsel şekilde öğretilmelidir (Özenç, 2020, s.13). Bütüncül dil kuramcılarının göre dil parçalarına ayrılmamalıdır (Stahl ve Miller, 1989, akt. Özenç, 2020, s.14). Görüldüğü gibi dil kuramcılarının bazıları olan dilin doğuştan geldiğini, kimisi taklit ve tekrar yoluyla kazanıldığını, kimisi çevreyle etkileşim sonucunda oluştuğunu savunmaktadırlar. Dil ediniminde çevre ile etkileşim kaçınılmazdır. İletişimin bir parçası dilin ve dil gelişiminin çocuklara nasıl bir şekilde öğretilmesi gerektiği tartışılmalıdır. Bireyler arası iletişimde dil temel araçtır.

İnsan sosyal bir varlıktır ve sosyalleşmenin temelini iletişim oluşturur. Doğası gereği insan anlamak ve anlaşılma ister. Bu temel bir gereksinimdir. İnsan çevresindekilerle iletişim halinde olan bir canlıdır (Vatansever ve Doğan 2014, s.39). Anlama ve anlaşılma baz alındığında iletişim, sözlü ve sözsüz iletişim olarak ayrılır. Sözsüz iletişimde araç olarak bireylerin jest, mimik ve bedensel hareketleri kullanılır, bunlardan benzer anlamlar çıkarılır. Sözlü iletişimin temel aracı ise dildir (Kurudayıoğlu ve Dölek 2018, s.273). İletişimin temeli kelimelerden oluşur (Elkatmış 2019, s.175). İnsanın iletişim kurmak ve kendini ifade etmek için dili kullanması sözcükleri meydana getirmiştir. Türk Dil Kurumunun hazırladığı Güncel Türkçe Sözlükte (sozluk.gov.tr) "sözcük", "kelime" kavramı ile açıklanırken kelime ise "*Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat*" (TDK, 2023) olarak tanımlanmaktadır. Sözcükler iletişimi başlatır ve sonlandırır. Seslerin anlamlandırılmasıyla sözcükler meydana gelir. Bireyin kullandığı tüm sözcüklere sözcük dağarcığı denir (Vardar 2007, s.182). Söz dağarcığının iki boyutu vardır. Bunlar alıcı dil ve ifade edici dildir. Alıcı dilde duyma ve anlama aşamaları gerçekleştirilir. Ses beyne iletilir ve anlaşılması sağlanır. İfade edici dilde konuşma ve aktarım vardır. Ne söyleyeceğine karar verir ve seslendirme yapılır. Bu iki süreç bireylerin başkalarıyla iletişim kurmasını sağlar.

Çocuğun iletişim kurduğu ve öğrenme ortamı olan ilk yer ailesidir. Bu nedenle sözcük öğrenimi ve gelişiminde aile ortamı büyük önem taşır. Doğum öncesi ve sonrası çocuğun üzerinde etkisi en çok olan kişi annedir (Karadağ 2005, s.27). Özellikle çocuğun konuşma becerisinin ve kelime hazinesinin gelişimi annenin çocuğuyla sık sık konuşması ve çocuğunun sorduğu sorulara sıklıkla mantıklı cevaplar vermesiyle de ilgilidir. Aile ortamında kullanılan kelimeler ne kadar farklı türde olursa anne babayı rol model alan çocukların kelime hazinesinin de gelişmesi daha kolay olabilir. Bu bakımdan aile içinde ebeveynler, kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmeli ve doğru anlamlandırmalıdır. Çocuğun anlamını bilmediği kelimeleri yaşına uygun bir biçimde tanımlamalıdır.

Sözcük gelişiminde önemli etkenlerden biri de okumadır. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında aileye büyük bir görev düşer. Aile çocuğa okumayı sevdirmeli ve iyi bir rol model olmalıdır. Okuma alışkanlığı ne kadar erken yaşta başlarsa sözcük dağarcığı o kadar kolay gelişebilir. Ayrıca çocuk okudukça kelime bilgisini artar, okuduğunu anlaması daha rahat gerçekleşebilir ve iletişim becerileri gelişebilir. İlk okuma yazma öğretim yöntemleri arasında kelime yöntemi de yer alır. "*İlkokuma yazma öğretiminde öğrencinin çevresinde bulunan nesnelerin adlarının karşılığı olan sözcükler verilerek başlanan kelime yönteminde, kelimeler bir anlam teşkil eder. Her kelimenin öğrencinin hatırlayabileceği özel bir biçimi vardır. Her yeni kelime cümlecik veya cümle içinde tekrar edilir*" (Gray, 1975'den; aktaran Vatansever Bayraktar, 2021).

Her ne kadar aile ve çevre ortamlarında sözcük öğrenimi meydana gelse de öğrenimin, doğru ve planlı bir biçimde geliştiği ortam okuldur (Maden, 2020, s.35). Bu durumda aile ve öğretmenler plan ve program dâhilinde dil gelişimini desteklemeli ve kelime dağarcığını genişletmelidir (Kurudayıoğlu ve Dölek 2018, s.274). Söz dağarcığının geniş olması çocuğun akademik ve bilişsel becerilerini geliştirir. İlk okuma ve yazma sürecini kolaylaştırır. Okuma ve konuşma süreçlerinden zevk almasını sağlar. Anlama ve kavramayı kolaylaştırır.

Kelimeler hayatımızın her yerinde yer alır ve kullanılır. İşlevi insanlar için önemlidir. Kelimelerin kendisi olduğu gibi kullanımı ve kelime bilgisi de önem arz etmektedir. Metni anlamak için içinde geçen kelimeleri bilmek ve anlamak gerekir (Irvin 1990; akt. Elkatmış, 2019). Kelime bilgisinin ve dağarcığının genişletilmesinde en önemli rollerden biri sözcük öğretimidir (Ersoy ve Boyacı, 2018, s. 257). Aile, yakın çevre ve okul sözcük öğretiminin gerçekleştiği ortamlardır. Birey, öğrendiği kelimeleri anlamlı bir şekilde kullanmalı ve günlük hayatıyla ilişkilendirebilmelidir. Yeni öğrendiği kelimeler ve dağarcığındaki diğer kelimelerle ilişkiler kurmalıdır. Öğrendiği her yeni kelime birey için yeni bir duygu ve bilgidir. Söz dağarcıkları bireylerin zihinlerindeki dünyadır. Her bireyin sözcük kapasitesi kadar dünyası vardır. Sözcük öğrenimi insana akademik başarıyı ve sosyalleşmeyi kazandırır. Derslerde başarı durumunu olumlu yönde etkilemektedir (Karataş, 2007, s.146)

Kelime öğretiminde eğitimin ve okulların önemli bir sorumluluğu vardır. Türkçe dersinin önemli alanlarından biri de sözcük öğretimidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak alanlara ayrılmıştır. Öğrencinin bu alanlarda başarılı olabilmesi için bireyin iyi bir kelime bilgisine sahip olması gerekmektedir. İlkokul 1. sınıfta kelimelerle ilk tanışma, harfleri öğrenme ile başlar. Kelime öğretileri ilk olarak görsellerle başlanır. Harf öğrenimleri tamamlandıktan sonra sessiz okuma ve yeni kelime öğrenimleri başlar. İkinci sınıfta kelime öğrenimi çeşitlendirilir. Zıt anlam, eş anlam ve eş sesli anlamlar devreye girer. Dördüncü sınıfta ise öğrenciler artık sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrar. Birbirinden ayırt edebilir. Bu süreçte öğrencinin sözcük dağarcığı zenginleşir ve yeni kelimelerle tanışır.

Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçlarında “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” maddesi yer almaktadır (MEB, 2019). Bu da Türkçe Öğretim Programı’nda kelime hazinesinin zenginleştirilmesine verilen önemi göstermektedir. Öğrencinin kelime bilgisinin artırılması Türkçe dersi eğitim sürecinin bir sonucudur. (Kurudayıoğlu ve Dölek 2018, s.293) Sözcük dağarcığının yetersiz olması durumunda birey kelimeleri anlama anlamlandırma, yorumlama, düşünme gibi becerilerini kullanmakta zorlanmaktadır (Ersoy ve Boyacı, 2018, s. 257). Bu durum akademik başarısını olumsuz etkiler. Kelime öğretimi derinlemesine öğretilmeli ve öğrenciye kelimeleri anlamlı bir biçimde kullanması sağlatılmalıdır.

Kelime öğrenme, doğumdan ölüme kadar değişken özellikler gösteren bir süreçtir. Fakat okul çağıyla birlikte öğretim programları ve kazanımlar dâhilinde sistematik bir şekilde öğrenciye verilmeye başlar. Bu sürecin iki ana faktörü Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenleridir (Elkatmış 2019, s.190-191). Kelime öğretiminde ilk öncelik öğrencinin merkeze alınmasıdır. Bu sayede kelime öğretiminde öğrenci aktif kılınmış olur. Çocuklara kelimeleri niçin öğretildiği kavratılmalıdır. Anlamını bilmedikleri kelimeler görsellerle tanıtılabilir. Geleneksel metotlar kullanmak yerine kavram haritaları, etkinlikler ve hikâyelerle öğretim yöntemlerini kullanmak daha etkili olmaktadır (Başoğlu, Kaplan ve Okur 2014, s.55). Yeni öğrenilen kelimeler zıt ve eş anlamları ile ilişkilendirilebilir. Kalıcılaştırmak için drama yaptırılarak kelimenin canlandırılması yapılabilir. Bilinenden bilinmeyene ilkesi benimsenmelidir.

Anlamını bilmedikleri kelimeleri öğretirken bildikleri nesnelere üzerinden o kelimelere çağrışım yapılmalıdır. Günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeli ve yeni öğrendikleri kelimelerinin kalıcılığını sağlamak için kullanımlarını arttırmaları sağlanmalıdır. Kelime öğretiminin işlenişi parçadan bütüne şeklinde olmalıdır. Öğrenciler sırasıyla sesleri, harfleri, heceleri, kelimeleri, daha sonra o kelimelerin içinde geçen cümleleri ve son olarak cümlelerin oluşturduğu paragrafları anlamlandırabilmelidir. Böylece parçadan bütüne giderek, kelimeleri anlayıp son olarak metni anlayabilirler. En önemlisi kelime öğrenmek, sevdirilmelidir. Bilmedikleri kelimelere merak uyandırmalı, ilgileri artırılmalıdır. Serbest okuma etkinlikleri yaptırılmalı ve öğretmen öğrencilere rol model olmalıdır. Öğretmen kitap okumaya ve sözlük kullanımına öğrencileri özendirilmelidir. Kitap okumaya karşı motivasyonu olan bir öğrenci, okumayı kendiliğinden sürdürmek isteyecektir.

Motivasyon bireye enerji veren, hedef davranışın istekli hale gelmesini sağlayan en büyük faktörlerden biridir (Akbaba, 2006, s.343). Motivasyon kavramını, davranışa enerji ve yön veren ve bireylerin belirli amaçlara yönelmesini sağlayan güçler olarak tanımlamak mümkündür. Motivasyon kavramının temelinde davranışların tetiklenmesi, yönlendirilmesi ve sürdürülmesi yatar. Motivasyonun temel amacı, baskı ve zorlama olmadan bireylerin istekli, verimli ve etkin çalışmalarını sağlamaktır. İnsanlar temel beklentileri karşılandığı sürece daha verimli çalışacak, motivasyonları da yüksek olacaktır. Motivasyon ile performans arasında doğru orantı vardır. Öğrencinin motivasyonu ne kadar yüksekse, performans da o derece yüksek olacaktır (Vatansver Bayraktar, 2015). Okullarda sıklıkla görülen problemlerden biri de öğrencilerin bazıları derse çok istekliyken bazılarının hiç isteğinin olmamasıdır. İsteksiz olan öğrencilere buna çözüm bulmak yerine genelde bu problemde kaçmayı seçerler. Bu durumda isteklendirme devreye girmektedir. Yeterince isteklendirilmeyen bir öğrenci, kendini öğrenmeye açık hale getirmez. Öğrenmede motivasyon kavramının etkisi çok mühimdir. Öğrenciler genelde sevdikleri ve ilgi duyduğu dersleri daha kolay öğrenir ve daha başarılı olur. Çünkü o dersi anlamaya karşı bir isteği vardır. İstekle beraber öğrenmeye hazır hale gelir. Sonuç olarak öğrenci ne kadar motive olursa akademik anlamda o kadar başarılı olur.

Öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğine ve başarı düzeylerini yükseltmelerine yardımcı olabileceğine inanılmaktadır (Ashton & Webb, 1986; Tschannen-Moran et al., 2002'den Akt. Vatansver Bayraktar, 2016). Vatansver Bayraktar ve Akın (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ne kadar olumlu ve iyi olursa bu gücü ve enerjiyi ilkökul öğrencilerine de daha iyi yansıtabileceklerdir. Böylece öğrencilerinin dersler ile ilgili akademik başarıları, sözcük öğrenme motivasyonları vb. daha iyi olabilecektir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde “*ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi*” (Kuşdemir, 2019); “*ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*” (Maden, 2020); “*ilköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi*” (Başoğlu, Kaplan ve Okur, 2014) konularında çalışmalara rastlanmıştır. Ancak örneklem grubu İstanbul'dan oluşan ve ilkökul 2,3,4. sınıfların sözcük öğrenme motivasyonlarının birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri, kolay iletişim kurabilmeleri açısından önem taşıyan sözcük öğrenme motivasyonu bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonunu inceleme amacıyla yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın temel amacı ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları Türkçe dersi başarı notu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
9. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları anne mesleği değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
10. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları baba mesleği değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
11. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları kendisine ait kitaplık olup olmama durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
12. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları her gün kitap okuma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
13. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları kitap okumaktan zevk alma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlayan bu çalışma var olan durumu olduğu gibi değiştirmeden ortaya koymayı amaçladığından çalışmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi

amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000: 78).

Çalışma grubu

Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmaçı çevresinde kolay ve hızlı ulaşabileceği katılımcılar üzerinden verileri toplar (Baltacı, 2018 s.259). Araştırmanın örneklemini Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçesinde bulunan devlet ve özel okullarda öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu; 518 kız, 521 erkek olmak üzere toplam 1039 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan ilkokul öğrencilerinin kişisel bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan İlkokul Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

| Demografik Bilgiler | Değişkenler | Frekans | Yüzde -% |
|--------------------------------|----------------------|---------|----------|
| Cinsiyet | Kız | 518 | 49,9 |
| | Erkek | 521 | 50,1 |
| Sınıf Düzeyi | 2.sınıf | 269 | 25,9 |
| | 3.sınıf | 312 | 30 |
| | 4.sınıf | 458 | 44,1 |
| Türkçe Dersi Başarı Notu | Geliştirilmeli | 34 | 3,3 |
| | İyi | 257 | 24,7 |
| | Çok İyi | 748 | 72 |
| Okul Türü | Devlet Okulu | 1019 | 98,1 |
| | Özel Okul | 20 | 1,9 |
| Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu | Evet | 602 | 57,9 |
| | Hayır | 437 | 42,1 |
| Anne Eğitim Durumu | Okuma yazma bilmiyor | 92 | 8,9 |
| | İlkokul | 268 | 25,8 |
| | Ortaokul | 252 | 24,3 |
| | Lise | 237 | 22,8 |
| | Üniversite | 190 | 18,3 |
| Baba Eğitim Durumu | Okuma yazma bilmiyor | 54 | 5,2 |
| | İlkokul | 185 | 17,8 |
| | Ortaokul | 261 | 25,1 |

| | | | |
|----------------------------------|----------------|------|------|
| | Lise | 262 | 25,2 |
| | Üniversite | 277 | 26,7 |
| Anne Mesleği | Ev hanımı | 769 | 74 |
| | İşçi | 108 | 10,4 |
| | Memur | 7 | ,7 |
| | İşçi Emeklisi | 6 | ,6 |
| | Memur Emeklisi | 8 | ,8 |
| | Öğretmen | 24 | 2,3 |
| | Serbest Meslek | 57 | 5,5 |
| | Diğer | 60 | 5,8 |
| | Baba Mesleği | İşçi | 440 |
| Memur | | 44 | 4,2 |
| İşçi Emeklisi | | 40 | 3,8 |
| Memur Emeklisi | | 7 | ,7 |
| Öğretmen | | 17 | 1,6 |
| Serbest Meslek | | 185 | 17,8 |
| Kendine Ait Kitaphık Olma Durumu | Evet | 749 | 72,1 |
| | Hayır | 290 | 27,9 |
| Her Gün Kitap Okuma Durumu | Evet | 779 | 75 |
| | Hayır | 260 | 25 |
| Kitap Okumaktan Zevk Alma Durumu | Evet | 982 | 94,5 |
| | Hayır | 57 | 5,5 |
| Toplam | | 1039 | 100 |

Tablo 1’de araştırmaya katılan ilkökul öğrencileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde %49,9 kızlardan (n=518); %50,1 erkeklerden (n=521) oluştuğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde %25,9 (n=269) 2. sınıf, %30 (n=312) 3. sınıf, %44,1 (n=458) 4. sınıf olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri son dönem Türkçe dersi başarı notu değişkenine göre incelendiğinde %3,3 (n=34) geliştirilmeli; %24,7 (n=257) iyi, %72 (n=748) çok iyi olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri okul türü değişkenine göre incelendiğinde %98,1 (n=1019) devlet okulunda, %1,9 (n=20) özel okulda öğrenim gördüğü görülmektedir. İlkokul öğrencileri okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre incelendiğinde %57,9 (n=602) evet; %42,1 (n=437) hayır olduğu görülmektedir.

İlkokul öğrencileri anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde %8,9 (n=92) okuma yazma bilmiyor, %25,8 (n=268) ilkokul, %24,3 (n=252) ortaokul, %22,8 (n=237) lise, %18,3 (n=190) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde %5,2 (n=54) okuma yazma bilmiyor, %17,8 (n=185) ilkokul, %25,1 (n=261) ortaokul, %25,2 (n=262) lise, %26,7 (n=277) üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrencileri anne mesleği değişkenine göre incelendiğinde %74 (n=769) ev hanımı, %10,4 (n=108) işçi, %7 (n=7) memur, %6 (n=6) işçi emeklisi, %8 (n=8) memur emeklisi, %2,3 (n=24) öğretmen, %5,5 (n=57) serbest meslek, %5,8 (n=60) diğer meslek grubu olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri baba mesleği değişkenine göre incelendiğinde %42,3 (n=440) işçi, %4,2 (n=44) memur, %3,8 (n=40) işçi emeklisi, %7 (n=7) memur emeklisi, %1,6 (n=17) öğretmen, %17,8 (n=185) serbest meslek, %29,5 (n=306) diğer meslek grubu olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin kendine ait kitaplık olma durumu değişkenine göre incelendiğinde %72,1 (n=749) evet; %27,9 (n=290) hayır olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin her gün kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde %75 (n=779) evet; %25 (n=260) hayır olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin kitap okumaktan zevk alma durumu değişkenine göre incelendiğinde %94,5 (n=982) evet; %5,5 (n=57) hayır olduğu görülmektedir.

Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını incelemek amacıyla Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Ersoy ve Boyacı (2018) tarafından oluşturulmuştur. Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. Ölçek maddelerine verilecek olan cevaplar üçlü likert tipindedir. Ölçek maddelerinin cevaplarının değerlendirilmesi şu şekildedir: “Bana Uygun”, “Bana Kısmen Uygun”, “Bana Uygun Değil”. Ölçek içsel motivasyon, dışsal motivasyon, araçsal-amaçsal motivasyon olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin varyans açıklayıcılık yüzdesi %44,73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.855$ olarak belirlenmiştir (Ersoy ve Boyacı, 2018).

Veriler, kâğıt üzerine basılmış ve formlar aracılığıyla toplanılmıştır.

Veri analizi

Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA testi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Bağımsız iki değişkenler için t testi, ikiden fazla bağımsız değişkenler için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Cinsiyet, okul türü, okul öncesi eğitim alma durumu, kendisine ait kitaplığı olma durumu, her gün kitap okuma durumu, kitap okumaktan zevk alma durumu değişkenleri için t testi kullanılmıştır. Türkçe dersi başarı notu, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği değişkenleri için tek yönlü varyans analizi ANOVA testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümünde ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon düzeylerine ve ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının “cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi başarı notu, okul türü, okul öncesi eğitim alma, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, kendine ait kitaplık olma, her gün kitap okuma, kitap okumaktan zevk alma” değişkenlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu

| Ölçek Alt Boyutları | N | En düşük | En yüksek | X | ss |
|---------------------------------------|------|----------|-----------|------|------|
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | 1039 | 1,00 | 3,00 | 2,62 | ,367 |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | 1039 | 1,00 | 3,00 | 2,44 | ,413 |
| Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu | 1039 | 1,00 | 3,00 | 2,58 | ,396 |
| Toplam | 1039 | 1,00 | 3,00 | 2,55 | ,332 |

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının içsel motivasyon alt boyutunda $X=2,62$; dışsal motivasyon alt boyutunda $X=2,44$, araçsal-amaçsal faktörler alt boyutunda $X=2,58$ ve sözcük öğrenme motivasyonları genel toplamının $X=2,55$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde değer aldığı tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları, içsel motivasyon alt boyutunda $X=2,62$ ile en yüksek değer aldığı gözlenirken, en az değeri $X=2,44$ ile dışsal motivasyon alt boyutunda aldığı görülmektedir.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren T Testi Sonucu

| Ölçek Alt Boyutları | Cinsiyet | N | X | ss | t Testi | | |
|---------------------------------------|----------|-----|------|------|-----------|------|------|
| | | | | | t | Sd | p |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Kız | 518 | 2,65 | ,360 | 2,392 | 1037 | ,017 |
| | Erkek | 521 | 2,59 | ,371 | | | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Kız | 518 | 2,42 | ,418 | -1,325 | 1037 | ,186 |
| | Erkek | 521 | 2,46 | ,409 | | | |
| Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu | Kız | 518 | 2,59 | ,378 | 1,090 | 1037 | ,276 |
| | Erkek | 521 | 2,57 | ,414 | | | |
| Toplam | Kız | 518 | 2,56 | ,319 | ,930 | 1037 | ,353 |

| | | | |
|-------|-----|------|------|
| Erkek | 521 | 2,54 | ,344 |
|-------|-----|------|------|

Tablo 3 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon ($t(1037) = -1,325, p > 0.05$), amaçsal faktörler ($t(1037) = 1,090, p > 0.05$) alt boyutları ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t(1037) = 0,930, p > 0.05$).

İlkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($t(1037) = 2,392, p < 0.05$) alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Cinsiyeti kız olan ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarından içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | | |
|---|---------|------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|--------------|
| Boyut | Grup | N | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | Anlamlı fark |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | 2.Sınıf | 269 | 2,73 | ,358 | G.Arası | 5,50 | 2 | 2,75 | | | |
| | 3.Sınıf | 312 | 2,61 | ,359 | G.İçi | 134,35 | 1036 | ,13 | 21,204 | 0.00* | 2-3,2-4 |
| | 4.Sınıf | 458 | 2,55 | ,361 | Toplam | 139,85 | 1038 | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,62 | ,367 | | | | | | | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | 2.Sınıf | 269 | 2,59 | ,423 | G.Arası | 8,89 | 2 | 4,44 | | | |
| | 3.Sınıf | 312 | 2,43 | ,382 | G.İçi | 169,01 | 1036 | ,16 | 27,247 | 0.00* | 2-3,2-4,3-4 |
| | 4.Sınıf | 458 | 2,36 | ,406 | Toplam | 177,90 | 1038 | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,44 | ,413 | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---------|------|------|------|----------------|--------|------|------|--------|-------|-----------------|
| Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu | 2.Sınıf | 269 | 2,69 | ,392 | G.Arası | 4,88 | 2 | 2,44 | | | |
| | 3.Sınıf | 312 | 2,56 | ,394 | G.İçi | 158,68 | 1036 | ,15 | 15,941 | 0.00* | 2-3,2-4 |
| | 4.Sınıf | 458 | 2,53 | ,388 | Toplam | 163,56 | 1038 | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,58 | ,396 | | | | | | | |
| Toplam | 2.Sınıf | 269 | 2,68 | ,343 | G.Arası | 6,36 | 2 | 3,18 | | | |
| | 3.Sınıf | 312 | 2,54 | ,318 | G.İçi | 108,25 | 1036 | ,10 | 30,452 | 0.00* | 2-3, 2-4,3-4 |
| | 4.Sınıf | 458 | 2,48 | ,314 | Toplam | 114,61 | 1038 | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,55 | ,332 | | | | | | | |

Tablo 4'teki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($F(2-1036)= 21,204, p<0.05$), dışsal motivasyon ($F(2-1036)= 27,247, p<0.05$), araçsal amaçsal faktörler ($F(2-1036)= 15,941, p<0.05$) alt boyutlarında ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($F(2-1036)= 30,452, p<0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe testi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. İllkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının sınıf düzeyine göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucu

| Alt Boyut | (I) sınıf_düzeysi | (J) sınıf_düzeysi | X (I-J) | sh | p |
|------------------------------|-------------------|-------------------|----------|--------|------|
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | 2.Sınıf | 3.Sınıf | ,11959* | ,02996 | ,000 |
| | | 4.Sınıf | ,18001* | ,02766 | ,000 |
| | 3.Sınıf | 2.Sınıf | -,11959* | ,02996 | ,000 |
| | | 4.Sınıf | ,06042 | ,02644 | ,074 |
| | 4.Sınıf | 2.Sınıf | -,18001* | ,02766 | ,000 |
| | | 3.Sınıf | -,06042 | ,02644 | ,074 |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | 2.Sınıf | 3.Sınıf | ,15345* | ,03361 | ,000 |
| | | 4.Sınıf | ,22879* | ,03103 | ,000 |
| | 3.Sınıf | 2.Sınıf | -,15345* | ,03361 | ,000 |
| | | 4.Sınıf | ,07535* | ,02965 | ,040 |
| | 4.Sınıf | 2.Sınıf | -,22879* | ,03103 | ,000 |
| | | 3.Sınıf | -,07535* | ,02965 | ,040 |

| | | | | | | |
|--|---------|---------|----------|---------|--------|------|
| Araçsal amaçlar Faktörler Alt Boyutu | 2.Sınıf | 3.Sınıf | ,13788* | ,03256 | ,000 | |
| | | 4.Sınıf | ,16539* | ,03006 | ,000 | |
| | 3.Sınıf | 2.Sınıf | -,13788* | ,03256 | ,000 | |
| | | 4.Sınıf | ,02751 | ,02873 | ,632 | |
| | 4.Sınıf | 2.Sınıf | -,16539* | ,03006 | ,000 | |
| | | 3.Sınıf | -,02751 | ,02873 | ,632 | |
| | Toplam | 2.Sınıf | 3.Sınıf | ,13469* | ,02690 | ,000 |
| | | | 4.Sınıf | ,19323* | ,02483 | ,000 |
| 3.Sınıf | | 2.Sınıf | -,13469* | ,02690 | ,000 | |
| | | 4.Sınıf | ,05854* | ,02373 | ,048 | |
| 4.Sınıf | | 2.Sınıf | -,19323* | ,02483 | ,000 | |
| | | 3.Sınıf | -,05854* | ,02373 | ,048 | |

Tablo 5'te görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının sınıf düzeyine göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, içsel motivasyon ve araçsal-amaçsal faktörler alt boyutunda, gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu anlamlı farklılık 2. sınıf ile 3. sınıflar arasında, 2. sınıflar lehine; 2. sınıf ile 4. sınıflar arasında, 2. sınıflar lehinedir. 2. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları araçsal-amaçsal faktörler ve içsel motivasyon alt boyutlarında 3 ve 4. sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının sınıf düzeyine göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, genel toplamda ve dışsal motivasyon alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu anlamlı farklılık 2. sınıf ile 3. sınıflar arasında, 2. sınıflar lehine; 2.sınıf ile 4. sınıflar arasında, 2. sınıflar lehine; 3. sınıf ile 4. Sınıflar arasında, 3. sınıflar lehinedir. 2. Sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları, toplam puan ve dışsal motivasyon alt boyutunda 3 ve 4. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. 3. Sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları, toplam puan ve dışsal motivasyon alt boyutunda 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 6. İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Notu Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

| | | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|--------------------|---|-----------|-----------|--------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------|
| Boyut | Grup | N | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | Anlamlı fark |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Geliştirilmel i | 34 | 2,4 5 | ,38 6 | G.Arası | 1,477 | 2 | ,738 | | | |
| | İyi | 257 | 2,5 9 | ,36 4 | G.İçi | 138,37 6 | 1036 | ,134 | 5,52 8 | 0.04 * | Çok iyi- Geliştirilmel i |
| | Çok İyi | 748 | 2,6 4 | ,36 5 | Topla m | 139,85 3 | 1038 | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,6 2 | ,36 7 | | | | | | | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Geliştirilmel i | 34 | 2,4 5 | ,33 9 | G.Arası | ,258 | 2 | ,129 | | | |
| | İyi | 257 | 2,4 6 | ,37 7 | G.İçi | 177,64 1 | 1036 | ,171 | ,754 | ,471 | |
| | Çok İyi | 748 | 2,4 3 | ,42 8 | Topla m | 177,90 0 | 1038 | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,4 4 | ,41 3 | | | | | | | |
| Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu | Geliştirilmel i | 34 | 2,4 8 | ,45 9 | G.Arası | ,499 | 2 | ,250 | | | |
| | İyi | 257 | 2,5 6 | ,38 8 | G.İçi | 163,06 9 | 1036 | ,157 | 1,58 6 | ,205 | |

| | | | | | | | | | |
|-------|---------------|-----|-----|-----|---------------|--------|------|------|------|
| | Çok İyi | 748 | 2,5 | ,39 | Topla | 163,56 | 1038 | | |
| | | | 9 | 6 | m | 8 | | | |
| | Toplam | 103 | 2,5 | ,39 | | | | | |
| | | 9 | 8 | 6 | | | | | |
| | Geliştirilmel | 34 | 2,4 | ,34 | G.Aras | ,367 | 2 | ,183 | |
| | i | | 5 | 3 | r | | | | |
| | İyi | 257 | 2,5 | ,31 | G.İçi | 114,25 | 1036 | ,110 | 1,66 |
| | | | 4 | 9 | | 0 | | | 4 |
| Topla | Çok İyi | 748 | 2,5 | ,33 | Topla | 114,61 | 1038 | | |
| m | | | 6 | 5 | m | 7 | | | |
| | Toplam | 103 | 2,5 | ,33 | | | | | |
| | | 9 | 5 | 2 | | | | | |

Tablo 6'daki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon ($F(2-1036) = ,754$, $p > 0.05$), araçsal-amaçsal faktörler ($F(2-1036) = 1,586$, $p > 0.05$) alt boyutlarında ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ($F(2-1036) = 1,664$, $p > 0.05$).

İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2-1036) = 5,528$, $p < 0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe analizi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının Türkçe dersi başarı notuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucu

| Alt Boyut | (I) Türkçe dersi başarı notu | (J) Türkçe dersi başarı notu | X (I-J) | sh | p |
|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|----------|--------|------|
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Geliştirilmeli | İyi | -,14169 | ,06669 | ,105 |
| | | Çok İyi | -,18972* | ,06409 | ,013 |
| | İyi | Geliştirilmeli | ,14169 | ,06669 | ,105 |
| | | Çok İyi | -,04803 | ,02643 | ,192 |
| | Çok İyi | Geliştirilmeli | ,18972* | ,06409 | ,013 |
| | | İyi | ,04803 | ,02643 | ,192 |

Tablo 7'de görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının Türkçe dersi başarı notuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda,

içsel motivasyon alt boyutunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu anlamlı farklılık Türkçe dersi başarı notu çok iyi olanlar ile geliştirilmeli olanlar arasında Türkçe dersi başarı notu çok iyi olanlar lehinedir. Türkçe dersi başarı notu çok iyi olan ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarında içsel motivasyonları ders başarı notu geliştirilmeli olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 8. İlkokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasında Farklılaşma Durumunu Gösteren T Testi Sonucu

| Ölçek Alt Boyutları | Okul Türü | N | X | ss | t Testi | | |
|---------------------------------------|--------------|------|------|------|---------|------|------|
| | | | | | t | Sd | p |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Devlet Okulu | 1019 | 2,62 | ,366 | ,759 | 1037 | ,428 |
| | Özel Okul | 20 | 2,55 | ,402 | | | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Devlet Okulu | 1019 | 2,44 | ,412 | 1,495 | 1037 | ,135 |
| | Özel Okul | 20 | 2,30 | ,489 | | | |
| Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu | Devlet Okulu | 1019 | 2,58 | ,394 | 1,067 | 1037 | ,286 |
| | Özel Okul | 20 | 2,49 | ,508 | | | |
| Toplam | Devlet Okulu | 1019 | 2,55 | ,330 | 1,288 | 1037 | ,198 |
| | Özel Okul | 20 | 2,46 | ,415 | | | |

Tablo 8 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin okul türüne göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($t(1037) = ,792$, $p > 0.05$), dışsal motivasyon ($t(1037) = 1,495$, $p > 0.05$), araçsal amaçsal faktörler ($t(1037) = 1,067$, $p > 0.05$) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(1037) = 1,288$, $p > 0.05$). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarında okul türünün bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Anlamsız farkın çıkma sebebi okul türü sayıları arasındaki belirgin fark da olabilir.

Tablo 9. İlkokul Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasında Farklılaşma Durumunu Gösteren T Testi Sonucu

| Ölçek Alt Boyutları | Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu | N | X | ss | t Testi | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|-----|------|------|---------|------|------|
| | | | | | t | Sd | p |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 602 | 2,63 | ,362 | 1,201 | 1037 | ,230 |
| | Hayır | 437 | 2,60 | ,372 | | | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 602 | 2,46 | ,409 | 1,604 | 1037 | ,109 |
| | Hayır | 437 | 2,41 | ,419 | | | |
| Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 602 | 2,59 | ,397 | ,686 | 1037 | ,493 |
| | Hayır | 437 | 2,57 | ,395 | | | |
| Toplam | Evet | 602 | 2,56 | ,328 | 1,445 | 1037 | ,149 |
| | Hayır | 437 | 2,53 | ,337 | | | |

Tablo 9 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($t(1037)= 1,201, p>0.05$), dışsal motivasyon ($t(1037)= 1,604, p>0.05$), araçsal amaçsal faktörler ($t(1037)= ,686, p>0.05$) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(1037)= 1,445, p>0.05$).

Tablo 10. İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

| | | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|------------------------------|----------------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------------|-----------|----------|----------|--|
| Boyut | Grup | N | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | Anlamlı fark |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Okuma yazma bilmiyor | 92 | 2,57 | ,399 | G.Arası | 4,536 | 4 | 1,134 | | | |
| | İlkokul | 268 | 2,68 | ,337 | G.İçi | 135,317 | 1034 | ,131 | 8,665 | 0.00* | İlkokul-üniversite; ortaokul-üniversite; lise-üniversite |
| | Ortaokul | 252 | 2,63 | ,365 | Toplam | 139,853 | 1038 | | | | |
| | Lise | 237 | 2,65 | ,353 | | | | | | | |
| | Üniversite | 190 | 2,49 | ,379 | | | | | | | |
| Toplam | 1039 | 2,62 | ,367 | | | | | | | | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Okuma yazma bilmiyor | 92 | 2,45 | ,423 | G.Arası | 2,445 | 4 | ,611 | | | |
| | İlkokul | 268 | 2,48 | ,401 | G.İçi | 175,455 | 1034 | ,170 | 3,602 | ,006* | İlkokul-üniversite; ortaokul-üniversite |
| | Ortaokul | 252 | 2,48 | ,399 | Toplam | 177,900 | 1038 | | | | |
| | Lise | 237 | 2,42 | ,426 | | | | | | | |
| | Üniversite | 190 | 2,35 | ,417 | | | | | | | |
| Toplam | 1039 | 2,44 | ,414 | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|------|------|------|----------------|---------|------|------|-------|--|
| | Toplam | 1039 | 2,44 | ,413 | | | | | | |
| | Okuma yazma bilmiyor | 92 | 2,55 | ,425 | G.Arası | 1,853 | 4 | ,463 | | |
| Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu | İlkokul | 268 | 2,63 | ,364 | G.İçi | 161,716 | 1034 | ,156 | 2,962 | ,019* |
| | Ortaokul | 252 | 2,58 | ,400 | Toplam | 163,568 | 1038 | | | İlkokul- üniversite |
| | Lise | 237 | 2,59 | ,388 | | | | | | |
| | Üniversite | 190 | 2,51 | ,423 | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,58 | ,396 | | | | | | |
| | Okuma yazma bilmiyor | 92 | 2,53 | ,351 | G.Arası | 2,925 | 4 | ,731 | | |
| Toplam | İlkokul | 268 | 2,60 | ,302 | G.İçi | 111,692 | 1034 | ,108 | 6,769 | ,000* |
| | Ortaokul | 252 | 2,57 | ,334 | Toplam | 114,617 | 1038 | | | İlkokul- üniversite; ortaokul- üniversite; lise- üniversite |
| | Lise | 237 | 2,56 | ,332 | | | | | | |
| | Üniversite | 190 | 2,45 | ,339 | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,55 | ,332 | | | | | | |

Tablo 10'daki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($F(4-1034)= 8,665$, $p<0.05$), dışsal motivasyon ($F(4-1034)= 3,602$, $p<0.05$), araçsal amaçsal faktörler ($F(4-1034)= 2,962$, $p<0.05$) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(4-1034)= 6,769$, $p<0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe analizi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının anne eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucu

| Alt Boyut | (I) Anne eğitim durumu | (J) Anne eğitim durumu | X (I-J) | sh | p |
|------------------------------|------------------------|------------------------|----------|--------|-------|
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Okuma yazma bilmiyor | İlkokul | -,11122 | ,04371 | ,167 |
| | | Ortaokul | -,05866 | ,04407 | ,778 |
| | | Lise | -,07441 | ,04444 | ,591 |
| | | Üniversite | ,07902 | ,04595 | ,565 |
| | İlkokul | Okuma yazma bilmiyor | ,11122 | ,04371 | ,167 |
| | | Ortaokul | ,05256 | ,03174 | ,602 |
| | | Lise | ,03681 | ,03226 | ,861 |
| | | Üniversite | ,19024* | ,03431 | ,000 |
| | Ortaokul | Okuma yazma bilmiyor | ,05866 | ,04407 | ,778 |
| | | İlkokul | -,05256 | ,03174 | ,602 |
| | | Lise | -,01575 | ,03273 | ,994 |
| | | Üniversite | ,13768* | ,03476 | ,004 |
| | Lise | Okuma yazma bilmiyor | ,07441 | ,04444 | ,591 |
| | | İlkokul | -,03681 | ,03226 | ,861 |
| | | Ortaokul | ,01575 | ,03273 | ,994 |
| | | Üniversite | ,15343* | ,03523 | ,001 |
| | Üniversite | Okuma yazma bilmiyor | -,07902 | ,04595 | ,565 |
| | | İlkokul | -,19024* | ,03431 | ,000 |
| | | Ortaokul | -,13768* | ,03476 | ,004 |
| | | Lise | -,15343* | ,03523 | ,001 |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Okuma yazma bilmiyor | İlkokul | -,02436 | ,04978 | ,993 |
| | | Ortaokul | -,02711 | ,05018 | ,990 |
| | | Lise | ,03142 | ,05060 | ,984 |
| | | Üniversite | ,10389 | ,05232 | ,414 |
| | İlkokul | Okuma yazma bilmiyor | ,02436 | ,04978 | ,993 |
| | | Ortaokul | -,00275 | ,03615 | 1,000 |
| | | Lise | ,05577 | ,03673 | ,680 |
| | | Üniversite | ,12825* | ,03907 | ,030 |
| | Ortaokul | Okuma yazma bilmiyor | ,02711 | ,05018 | ,990 |
| | | İlkokul | ,00275 | ,03615 | 1,000 |
| | | Lise | ,05853 | ,03727 | ,651 |

| | | | | | |
|--------|----------------------|----------------------|----------|--------|-------|
| | | Üniversite | ,13100* | ,03958 | ,028 |
| | | Okuma yazma bilmiyor | -,03142 | ,05060 | ,984 |
| | Lise | İlkokul | -,05577 | ,03673 | ,680 |
| | | Ortaokul | -,05853 | ,03727 | ,651 |
| | | Üniversite | ,07247 | ,04011 | ,515 |
| | Üniversite | Okuma yazma bilmiyor | -,10389 | ,05232 | ,414 |
| | | İlkokul | -,12825* | ,03907 | ,030 |
| | | Ortaokul | -,13100* | ,03958 | ,028 |
| | | Lise | -,07247 | ,04011 | ,515 |
| | Okuma yazma bilmiyor | İlkokul | -,08731 | ,04779 | ,503 |
| | | Ortaokul | -,03492 | ,04817 | ,971 |
| | | Lise | -,04241 | ,04858 | ,943 |
| | | Üniversite | ,03737 | ,05023 | ,968 |
| | İlkokul | Okuma yazma bilmiyor | ,08731 | ,04779 | ,503 |
| | | Ortaokul | ,05239 | ,03470 | ,685 |
| | | Lise | ,04491 | ,03526 | ,805 |
| | | Üniversite | ,12468* | ,03751 | ,027 |
| | Ortaokul | Okuma yazma bilmiyor | ,03492 | ,04817 | ,971 |
| | | İlkokul | -,05239 | ,03470 | ,685 |
| | | Lise | -,00748 | ,03578 | 1,000 |
| | | Üniversite | ,07229 | ,03800 | ,460 |
| | Lise | Okuma yazma bilmiyor | ,04241 | ,04858 | ,943 |
| | | İlkokul | -,04491 | ,03526 | ,805 |
| | | Ortaokul | ,00748 | ,03578 | 1,000 |
| | | Üniversite | ,07977 | ,03851 | ,369 |
| | Üniversite | Okuma yazma bilmiyor | -,03737 | ,05023 | ,968 |
| | | İlkokul | -,12468* | ,03751 | ,027 |
| | | Ortaokul | -,07229 | ,03800 | ,460 |
| | | Lise | -,07977 | ,03851 | ,369 |
| | Okuma yazma bilmiyor | İlkokul | -,07728 | ,03971 | ,436 |
| | | Ortaokul | -,04320 | ,04003 | |
| | | Lise | -,03247 | ,04037 | ,884 |
| | | Üniversite | ,07863 | ,04175 | ,958 |
| Toplam | İlkokul | Okuma yazma bilmiyor | ,07728 | ,03971 | ,471 |
| | | Ortaokul | ,03409 | ,02884 | ,436 |

| | | | | |
|------------|----------------------|----------|--------|------|
| | Lise | ,04482 | ,02931 | ,845 |
| | Üniversite | ,15592* | ,03117 | ,674 |
| Ortaokul | Okuma yazma bilmiyor | ,04320 | ,04003 | ,000 |
| | İlkokul | -,03409 | ,02884 | ,884 |
| | Lise | ,01073 | ,02974 | ,845 |
| | Üniversite | ,12183* | ,03158 | ,005 |
| Lise | Okuma yazma bilmiyor | ,03247 | ,04037 | ,958 |
| | İlkokul | -,04482 | ,02931 | ,674 |
| | Ortaokul | -,01073 | ,02974 | ,998 |
| | Üniversite | ,11110* | ,03200 | ,017 |
| Üniversite | Okuma yazma bilmiyor | -,07863 | ,04175 | ,471 |
| | İlkokul | -,15592* | ,03117 | ,000 |
| | Ortaokul | -,12183* | ,03158 | ,005 |
| | Lise | -,11110* | ,03200 | ,017 |

Tablo 11’de görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının anne eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, genel toplamda ve içsel motivasyon alt boyutunda, gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu anlamlı farklılık annesi ilkokul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi ilkokul mezunu olanlar lehine; annesi ortaokul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi ortaokul mezunu olanlar lehine; annesi lise mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi lise mezunu olanlar lehinedir. Annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan ilkokul çocuklarının sözcük öğrenme genel motivasyonları ve içsel motivasyonları annesi üniversite mezunu olan ilkokul çocuklarından daha yüksek çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının anne eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, dışsal motivasyon alt boyutunda gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu anlamlı farklılık annesi ilkokul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi ilkokul mezunu olanlar lehine; annesi ortaokul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi ortaokul mezunu olanlar lehinedir. Annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan ilkokul çocuklarının sözcük öğrenme dışsal motivasyonları annesi üniversite mezunu olan ilkokul çocuklarından daha yüksek çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının anne eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, araçsal-amaçsal faktörler alt boyutunda gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu anlamlı farklılık annesi ilkokul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi ilkokul mezunu olanlar lehinedir. Annesi ilkokul mezunu olan ilkokul çocuklarının sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin araçsal-amaçsal faktörler alt boyutu puanları, annesi üniversite mezunu olan ilkokul çocuklarından daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 12. İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

| | | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|------------------------------|----------------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|-----------|----------|----------|--|
| Boyut | Grup | N | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | Anlamlı fark |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Okuma yazma bilmiyor | 54 | 2,56 | ,407 | G.Arası | 2,545 | 4 | ,636 | | | |
| | İlkokul | 185 | 2,67 | ,346 | G.İçi | 137,308 | 1034 | ,133 | 4,792 | 0.01* | İlkokul-üniversite; ortaokul-üniversite; lise-üniversite |
| | Ortaokul | 261 | 2,65 | ,362 | Toplam | 139,853 | 1038 | | | | |
| | Lise | 262 | 2,64 | ,334 | | | | | | | |
| | Üniversite | 277 | 2,55 | ,395 | | | | | | | |
| Toplam | 1039 | 2,62 | ,367 | | | | | | | | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Okuma yazma bilmiyor | 54 | 2,47 | ,427 | G.Arası | 1,786 | 4 | ,447 | | | |
| | İlkokul | 185 | 2,46 | ,397 | G.İçi | 176,113 | 1034 | ,170 | 2,622 | ,034* | |
| | Ortaokul | 261 | 2,46 | ,388 | Toplam | 177,900 | 1038 | | | | |
| | Lise | 262 | 2,46 | ,428 | | | | | | | |
| | Üniversite | 277 | 2,37 | ,426 | | | | | | | |
| Toplam | 1039 | 2,44 | ,413 | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|------|------|------|----------------|---------|------|------|-------|--|
| Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu | Okuma yazma bilmiyor | 54 | 2,48 | ,454 | G.Arası | 2,402 | 4 | ,600 | | |
| | İlkokul | 185 | 2,62 | ,390 | G.İçi | 161,167 | 1034 | ,156 | 3,852 | ,004* |
| | Ortaokul | 261 | 2,60 | ,373 | Toplam | 163,568 | 1038 | | | Lise- üniversite |
| | Lise | 262 | 2,61 | ,382 | | | | | | |
| | Üniversite | 277 | 2,51 | ,415 | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,58 | ,396 | | | | | | |
| Toplam | Okuma yazma bilmiyor | 54 | 2,51 | ,368 | G.Arası | 2,098 | 4 | ,525 | | |
| | İlkokul | 185 | 2,59 | ,316 | G.İçi | 112,519 | 1034 | ,109 | 4,821 | ,001* |
| | Ortaokul | 261 | 2,58 | ,322 | Toplam | 114,617 | 1038 | | | İlkokul- üniversite; ortaokul- üniversite; lise- üniversite |
| | Lise | 262 | 2,58 | ,315 | | | | | | |
| | Üniversite | 277 | 2,48 | ,350 | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,55 | ,332 | | | | | | |

Tablo 12'deki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($F(4-1034)= 4,792$, $p<0.05$), dışsal motivasyon ($F(4-1034)= 2,622$, $p<0.05$), araçsal-amaçsal faktörler ($F(4-1034)= 3,852$, $p<0.05$) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(4-1034)= 4,821$, $p<0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe analizi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının baba eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucu

| Alt Boyut | (I) Baba eğitim durumu | (J) Baba eğitim durumu | X (I-J) | sh | p |
|------------------------------|------------------------|------------------------|---------|--------|-------|
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Okuma yazma bilmiyor | İlkokul | -,11114 | ,05636 | ,422 |
| | | Ortaokul | -,09422 | ,05448 | ,560 |
| | | Lise | -,08790 | ,05446 | ,626 |
| | | Üniversite | ,01023 | ,05421 | 1,000 |
| | İlkokul | Okuma yazma bilmiyor | ,11114 | ,05636 | ,422 |
| | | Ortaokul | ,01692 | ,03502 | ,994 |
| | | Lise | ,02324 | ,03499 | ,979 |
| | | Üniversite | ,12137* | ,03460 | ,016 |
| | Ortaokul | Okuma yazma bilmiyor | ,09422 | ,05448 | ,560 |
| | | İlkokul | -,01692 | ,03502 | ,994 |
| | | Lise | ,00632 | ,03187 | 1,000 |
| | | Üniversite | ,10445* | ,03144 | ,027 |
| | Lise | Okuma yazma bilmiyor | ,08790 | ,05446 | ,626 |
| | | İlkokul | -,02324 | ,03499 | ,979 |
| | | Ortaokul | -,00632 | ,03187 | 1,000 |
| | | Üniversite | ,09813* | ,03140 | ,045 |
| Üniversite | Okuma yazma bilmiyor | -,01023 | ,05421 | 1,000 | |
| | İlkokul | -,12137* | ,03460 | ,016 | |
| | Ortaokul | -,10445* | ,03144 | ,027 | |
| | Lise | -,09813* | ,03140 | ,045 | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Okuma yazma bilmiyor | İlkokul | ,00263 | ,06383 | 1,000 |
| | | Ortaokul | ,00766 | ,06170 | 1,000 |
| | | Lise | ,00228 | ,06168 | 1,000 |
| | | Üniversite | ,09767 | ,06139 | ,639 |
| | İlkokul | Okuma yazma bilmiyor | -,00263 | ,06383 | 1,000 |
| | | Ortaokul | ,00504 | ,03966 | 1,000 |
| | | Lise | -,00035 | ,03963 | 1,000 |
| | | Üniversite | ,09505 | ,03919 | ,209 |
| | Ortaokul | Okuma yazma bilmiyor | -,00766 | ,06170 | 1,000 |
| | | İlkokul | -,00504 | ,03966 | 1,000 |
| | | Lise | -,00538 | ,03609 | 1,000 |

| | | | | |
|--------------------------------------|----------------------|---------|--------|-------|
| | Üniversite | ,09001 | ,03560 | ,173 |
| | Okuma yazma bilmiyor | -,00228 | ,06168 | 1,000 |
| Lise | İlkokul | ,00035 | ,03963 | 1,000 |
| | Ortaokul | ,00538 | ,03609 | 1,000 |
| | Üniversite | ,09539 | ,03557 | ,127 |
| | Okuma yazma bilmiyor | -,09767 | ,06139 | ,639 |
| Üniversite | İlkokul | -,09505 | ,03919 | ,209 |
| | Ortaokul | -,09001 | ,03560 | ,173 |
| | Lise | -,09539 | ,03557 | ,127 |
| | İlkokul | -,13598 | ,06107 | ,292 |
| Okuma yazma bilmiyor | Ortaokul | -,11724 | ,05902 | ,414 |
| | Lise | -,13096 | ,05900 | ,296 |
| | Üniversite | -,03097 | ,05873 | ,991 |
| | Okuma yazma bilmiyor | ,13598 | ,06107 | ,292 |
| İlkokul | Ortaokul | ,01873 | ,03794 | ,993 |
| | Lise | ,00502 | ,03791 | 1,000 |
| | Üniversite | ,10501 | ,03749 | ,098 |
| | Okuma yazma bilmiyor | ,11724 | ,05902 | ,414 |
| Araçsal amaçlar Faktörler Alt Boyutu | Ortaokul | -,01873 | ,03794 | ,993 |
| | Lise | -,01372 | ,03453 | ,997 |
| | Üniversite | ,08627 | ,03406 | ,171 |
| | Okuma yazma bilmiyor | ,13096 | ,05900 | ,296 |
| Lise | İlkokul | -,00502 | ,03791 | 1,000 |
| | Ortaokul | ,01372 | ,03453 | ,997 |
| | Üniversite | ,09999 | ,03402 | ,072 |
| | Okuma yazma bilmiyor | ,03097 | ,05873 | ,991 |
| Üniversite | İlkokul | -,10501 | ,03749 | ,098 |
| | Ortaokul | -,08627 | ,03406 | ,171 |
| | Lise | -,09999 | ,03402 | ,072 |
| | İlkokul | -,07839 | ,05102 | ,670 |
| Okuma yazma bilmiyor | Ortaokul | -,06505 | ,04932 | ,783 |
| | Lise | -,06681 | ,04930 | ,766 |
| Toplam | Üniversite | ,03079 | ,04907 | ,983 |
| | Okuma yazma bilmiyor | ,07839 | ,05102 | ,670 |
| İlkokul | Ortaokul | ,01334 | ,03170 | ,996 |

| | | | | |
|------------|----------------------|----------|--------|-------|
| | Lise | ,01158 | ,03168 | ,998 |
| | Üniversite | ,10919* | ,03132 | ,017 |
| Ortaokul | Okuma yazma bilmiyor | ,06505 | ,04932 | ,783 |
| | İlkokul | -,01334 | ,03170 | ,996 |
| | Lise | -,00176 | ,02885 | 1,000 |
| | Üniversite | ,09585* | ,02846 | ,023 |
| Lise | Okuma yazma bilmiyor | ,06681 | ,04930 | ,766 |
| | İlkokul | -,01158 | ,03168 | ,998 |
| | Ortaokul | ,00176 | ,02885 | 1,000 |
| | Üniversite | ,09761* | ,02843 | ,019 |
| Üniversite | Okuma yazma bilmiyor | -,03079 | ,04907 | ,983 |
| | İlkokul | -,10919* | ,03132 | ,017 |
| | Ortaokul | -,09585* | ,02846 | ,023 |
| | Lise | -,09761* | ,02843 | ,019 |

Tablo 13'te görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının baba eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, genel toplamda ve içsel motivasyon alt boyutunda gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu anlamlı farklılık babası ilkokul mezunu olanlar ile babası üniversite mezunu olanlar arasında babası ilkokul mezunu olanlar lehine; babası ortaokul mezunu olanlar ile babası üniversite mezunu olanlar arasında babası ortaokul mezunu olanlar lehine; babası lise mezunu olanlar ile babası üniversite mezunu olanlar arasında babası lise mezunu olanlar lehinedir. Babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan ilkokul çocuklarının sözcük öğrenme genel motivasyonları ve içsel motivasyonları babası üniversite mezunu olan ilkokul çocuklarından daha yüksek çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının baba eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, dışsal motivasyon ve araçsal-amaçsal faktörler alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 14. İlkokul Öğrencilerinin Anne Mesleğine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | | |
|---|----------------|------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|--------------|
| Boyut | Grup | N | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> | Anlamlı fark |
| İçsel Motivasyonun Alt Boyutu | Ev hanımı | 769 | 2,63 | ,364 | G.Arası | 1,793 | 7 | ,256 | 1,913 | ,064 | |
| | İşçi | 108 | 2,65 | ,369 | G.İçi | 138,060 | 1031 | ,134 | | | |
| | Memur | 7 | 2,38 | ,343 | Toplam | 139,853 | 1038 | | | | |
| | İşçi emeklisi | 6 | 2,54 | ,354 | | | | | | | |
| | Memur emeklisi | 8 | 2,62 | ,338 | | | | | | | |
| | Öğretmen | 24 | 2,60 | ,274 | | | | | | | |
| | Serbest meslek | 57 | 2,48 | ,422 | | | | | | | |
| | Diğer | 60 | 2,61 | ,357 | | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,62 | ,367 | | | | | | | |
| Dışsal Motivasyonun Alt Boyutu | Ev hanımı | 769 | 2,43 | ,410 | G.Arası | 1,413 | 7 | ,202 | 1,180 | ,312 | |
| | İşçi | 108 | 2,51 | ,455 | G.İçi | 176,486 | 1031 | ,171 | | | |
| | Memur | 7 | 2,26 | ,341 | Toplam | 177,900 | 1038 | | | | |
| | İşçi emeklisi | 6 | 2,31 | ,445 | | | | | | | |
| | Memur emeklisi | 8 | 2,50 | ,462 | | | | | | | |
| | Öğretmen | 24 | 2,46 | ,402 | | | | | | | |
| | Serbest meslek | 57 | 2,35 | ,394 | | | | | | | |
| | Diğer | 60 | 2,45 | ,391 | | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,44 | ,413 | | | | | | | |
| Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu | Ev hanımı | 769 | 2,58 | ,390 | G.Arası | 2,623 | 7 | ,375 | 2,401 | ,019* | |
| | İşçi | 108 | 2,63 | ,395 | G.İçi | 160,945 | 1031 | ,156 | | | |
| | Memur | 7 | 2,17 | ,647 | Toplam | 163,568 | 1038 | | | | |
| | İşçi emeklisi | 6 | 2,56 | ,408 | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--------|----------------|-------------|-------------|-------------|---------|---------|------|-----|-------|------|---|
| | Memur emeklisi | 8 | 2,72 | ,237 | | | | | | | |
| | Öğretmen | 24 | 2,60 | ,365 | | | | | | | |
| | Serbest meslek | 57 | 2,45 | ,433 | | | | | | | |
| | Diğer | 60 | 2,57 | ,400 | | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,58 | ,396 | | | | | | | |
| Toplam | Ev hanımı | 769 | 2,55 | ,328 | G.Arası | 1,639 | 7 | ,23 | | | |
| | İşçi | 108 | 2,60 | ,354 | G.İçi | 112,978 | 1031 | ,11 | 2,136 | ,038 | * |
| | Memur | 7 | 2,30 | ,358 | Toplam | 114,617 | 1038 | | | | |
| | İşçi emeklisi | 6 | 2,47 | ,313 | | | | | | | |
| | Memur emeklisi | 8 | 2,60 | ,249 | | | | | | | |
| | Öğretmen | 24 | 2,56 | ,297 | | | | | | | |
| | Serbest meslek | 57 | 2,43 | ,365 | | | | | | | |
| | Diğer | 60 | 2,55 | ,301 | | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,55 | ,332 | | | | | | | |

Tablo 14'teki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin anne mesleğine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($F(7-1031)= 1,913, p>0.05$) ve dışsal motivasyon ($F(7-1031)= 1,180, p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlkökul öğrencilerinin anne mesleğine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin araçsal-amaçsal faktörler ($F(7-1031)= 2,401, p<0.05$) alt boyutunda ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(7-1031)= 2,136, p<0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe analizi uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 15. İlkökul Öğrencilerinin Baba Mesleğine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | | |
|---|---------------|-----|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|--------------|
| Boyut | Grup | N | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> | Anlamlı fark |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | İşçi | 440 | 2,66 | ,362 | G.Arası | 1,917 | 6 | ,320 | | | |
| | Memur | 44 | 2,62 | ,335 | G.İçi | 137,936 | 1032 | ,134 | 2,391 | ,027 | |
| | İşçi emeklisi | 40 | 2,59 | ,366 | Toplam | 139,853 | 1038 | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|------------------------------|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|---------|---------|---------|------|-------------|-------------|
| | Memur emeklisi | 7 | 2,36 | ,555 | | | | | | |
| | Öğretmen | 17 | 2,54 | ,443 | | | | | | |
| | Serbest meslek | 185 | 2,57 | ,388 | | | | | | |
| | Diğer | 36 | 2,60 | ,350 | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,62 | ,367 | | | | | | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | İşçi | 440 | 2,49 | ,410 | G.Arası | 2,548 | 6 | ,425 | | |
| | Memur | 44 | 2,46 | ,315 | G.İçi | 175,351 | 1032 | ,170 | 2,500 ,021* | |
| | İşçi emeklisi | 40 | 2,48 | ,423 | Toplam | 177,900 | 1038 | | | |
| | Memur emeklisi | 7 | 2,23 | ,588 | | | | | | |
| | Öğretmen | 17 | 2,44 | ,455 | | | | | | |
| | Serbest meslek | 185 | 2,37 | ,419 | | | | | | |
| | Diğer | 306 | 2,39 | ,413 | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,44 | ,413 | | | | | | |
| | Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu | İşçi | 440 | 2,62 | ,393 | G.Arası | 1,667 | 6 | ,278 | |
| | | Memur | 44 | 2,49 | ,465 | G.İçi | 161,902 | 1032 | ,157 | 1,771 ,102 |
| İşçi emeklisi | | 40 | 2,56 | ,384 | Toplam | 163,568 | 1038 | | | |
| Memur emeklisi | | 7 | 2,34 | ,499 | | | | | | |
| Öğretmen | | 17 | 2,58 | ,383 | | | | | | |
| Serbest meslek | | 185 | 2,54 | ,407 | | | | | | |
| Diğer | | 306 | 2,57 | ,381 | | | | | | |
| Toplam | | 1039 | 2,58 | ,396 | | | | | | |
| Toplam | | İşçi | 440 | 2,59 | ,334 | G.Arası | 1,830 | 6 | ,305 | |
| | | Memur | 44 | 2,54 | ,308 | G.İçi | 112,786 | 1032 | ,109 | 2,791 ,011* |
| | İşçi emeklisi | 40 | 2,55 | ,351 | Toplam | 114,617 | 1038 | | | |
| | Memur emeklisi | 7 | 2,31 | ,543 | | | | | | |
| | Öğretmen | 17 | 2,51 | ,351 | | | | | | |
| | Serbest meslek | 185 | 2,50 | ,343 | | | | | | |
| | Diğer | 306 | 2,53 | ,310 | | | | | | |
| | Toplam | 1039 | 2,55 | ,332 | | | | | | |

Tablo 15'teki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin baba mesleğine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($F(6-1032)= 2,391, p>0.05$) ve araçsal-amaçsal faktörler ($F(6-1032)= 1,771, p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlkokul öğrencilerinin baba mesleğine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon ($F(6-1032)= 2,500, p<0.05$) alt boyutunda ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(6-1032)= 2,791, p<0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe analizi uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 16. İlkokul Öğrencilerinin Kendine Ait Kitaplık Olma Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasında Farklılaşma Durumunu Gösteren T Testi Sonucu

| Ölçek Alt Boyutları | Kendine Ait Kitaplık Olma Durumu | N | X | ss | t Testi | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|-----|------|------|---------|------|------|
| | | | | | t | Sd | p |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 749 | 2,63 | ,351 | 1,680 | 1037 | ,093 |
| | Hayır | 290 | 2,59 | ,403 | | | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 749 | 2,43 | ,406 | -,558 | 1037 | ,577 |
| | Hayır | 290 | 2,45 | ,432 | | | |
| Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 749 | 2,58 | ,384 | ,612 | 1037 | ,541 |
| | Hayır | 290 | 2,57 | ,427 | | | |
| Toplam | Evet | 749 | 2,56 | ,318 | -,770 | 1037 | ,442 |
| | Hayır | 290 | 2,54 | ,364 | | | |

Tablo 16 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin kendine ait kitaplık olma durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($t(1037)= 1,680, p>0.05$), dışsal motivasyon ($t(1037)= -,558, p>0.05$), araçsal amaçsal faktörler ($t(1037)= ,612, p>0.05$) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(1037)= ,770, p>0.05$).

Tablo 17. İlkokul Öğrencilerinin Her Gün Kitap Okuma Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasında Farklılaşma Durumunu Gösteren T Testi Sonucu

| Ölçek Alt Boyutları | Her Gün Kitap Okuma Durumu | N | X | ss | t Testi | | |
|---------------------------------------|----------------------------|-----|------|------|---------|------|------|
| | | | | | t | Sd | p |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 779 | 2,66 | ,341 | 7,160 | 1037 | ,000 |
| | Hayır | 260 | 2,48 | ,405 | | | |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 779 | 2,46 | ,404 | 3,454 | 1037 | ,001 |
| | Hayır | 260 | 2,36 | ,432 | | | |
| Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 779 | 2,62 | ,383 | 5,563 | 1037 | ,000 |
| | Hayır | 260 | 2,46 | ,412 | | | |
| Toplam | Evet | 779 | 2,59 | ,314 | 6,455 | 1037 | ,000 |
| | Hayır | 260 | 2,44 | ,358 | | | |

Tablo 17 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin her gün kitap okuma durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($t(1037)= 7,160, p<0.05$), dışsal motivasyon ($t(1037)= 3,454, p<0.05$), araçsal amaçsal faktörler ($t(1037)= 5,563, p<0.05$) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(1037)= 6,455, p<0.05$). Bu anlamlı farklılık her gün kitap okuyan öğrenciler lehinedir. Her gün kitap okuyan ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 18. İlkokul Öğrencilerinin Kitap Okumaktan Zevk Alma Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasında Farklılaşma Durumunu Gösteren T Testi Sonucu

| Ölçek Alt Boyutları | Kitap Okumaktan Zevk Alma Durumu | N | X | ss | t Testi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|-----|------|------|---------|------|------|---------------------------------------|------|-----|------|------|-------|------|------|-------|----|------|------|---------------------------------------|------|-----|------|------|-------|------|------|-------|----|------|------|--------|------|-----|------|------|-------|------|------|
| | | | | | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İçsel Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 982 | 2,63 | ,351 | 5,471 | 1037 | ,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 57 | 2,36 | ,506 | | | | Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 982 | 2,45 | ,407 | 3,228 | 1037 | ,001 | Hayır | 57 | 2,27 | ,488 | Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 982 | 2,59 | ,391 | 2,920 | 1037 | ,004 | Hayır | 57 | 2,43 | ,456 | Toplam | Evet | 982 | 2,56 | ,321 | 4,842 | 1037 | ,000 |
| Dışsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 982 | 2,45 | ,407 | 3,228 | 1037 | ,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 57 | 2,27 | ,488 | | | | Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 982 | 2,59 | ,391 | 2,920 | 1037 | ,004 | Hayır | 57 | 2,43 | ,456 | Toplam | Evet | 982 | 2,56 | ,321 | 4,842 | 1037 | ,000 | Hayır | 57 | 2,35 | ,439 | | | | | | | | |
| Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu | Evet | 982 | 2,59 | ,391 | 2,920 | 1037 | ,004 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 57 | 2,43 | ,456 | | | | Toplam | Evet | 982 | 2,56 | ,321 | 4,842 | 1037 | ,000 | Hayır | 57 | 2,35 | ,439 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Toplam | Evet | 982 | 2,56 | ,321 | 4,842 | 1037 | ,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 57 | 2,35 | ,439 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 18 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin kitap okumaktan zevk alma durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ($t(1037)= 5,471, p<0.05$), dışsal motivasyon ($t(1037)= 3,228, p<0.05$), araçsal amaçsal faktörler ($t(1037)= 2,920, p<0.05$) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(1037)= 4,842, p<0.05$). Bu anlamlı farklılık kitap okumaktan zevk alan öğrenciler lehinedir. Kitap okumaktan zevk alan ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç ve tartışma

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir. Yapılan çalışmada ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının genel toplamı yüksek düzeyde çıkmıştır. Maden'in (2020) ortaokul öğrencilerine yaptığı çalışmasında sözcük öğrenme motivasyonları iyi düzeyde çıkmıştır. Kuşdemir'in (2019) ilkokul dördüncü sınıflara uyguladığı çalışmasında sözcük öğrenme motivasyonları orta düzeydedir. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerine yaptıkları çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları yüksek düzeyde çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda motivasyon düzeylerinin farklı olma sebebi uygulanan çalışma gruplarının seviyelerinin birbirinden farklı olması olabilir. Aynı zamanda kullanılan veri toplama araçlarının da yorum için yapılacak puan ortalamalarının farklı olması olabilir.

Birinci alt problem olan ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının cinsiyet değişkenine bakıldığında genel ölçekte anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Ölçeğin içsel motivasyon alt boyutuna bakıldığında ise kız öğrencilerin lehine olan bir anlamlılık söz konusudur. Kuşdemir'in (2019) ilkokul

dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelendiği çalışmada aynı ölçek kullanılmış ve çalışmada cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuduğunu anlama düzeyinde kızların ortalaması erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Maden'in (2020) ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını incelediği çalışmada anlamlı bir fark vardır. Bu fark erkek öğrencilerin lehinedir. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Saraçlı Çelik'in (2019) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisinin incelediği çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Okuma motivasyonları incelendiğinde ise kız öğrencilerinin ortalaması daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde bazı araştırmalar, kızların sözcük öğrenme motivasyonunun daha yüksek olduğunu gösterirken diğer araştırmalar erkeklerin motivasyonlarının daha yüksek çıktığını göstermektedir. Buradan yola çıkarak cinsiyetin sözcük öğrenme motivasyonu üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ancak bireysel farklılıkların motivasyonlarını etkilediği söylenebilir.

İkinci alt problem olan ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesinde anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin içsel motivasyon ve araçsal amaçsal faktörler alt boyutunda 2.sınıfların sözcük öğrenme motivasyonları 3. ve 4.sınıftan daha yüksek çıkmıştır. Dışsal motivasyon alt boyutunda ve ölçek toplamında 2.sınıfların sözcük öğrenme motivasyonları 3. ve 4.sınıftan, 3.sınıfların sözcük öğrenme motivasyonu 4.sınıflardan daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin her alt boyutunda 2.sınıfların motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Maden'in (2020) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasına göre sözcük öğrenme motivasyonu için sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Ortaokul öğrencilerinde 8. sınıf hariç öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe sözcük öğrenmeye yönelik motivasyonları yükselmektedir. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği çalışmasına göre sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı fark vardır. 8.sınıf hariç öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okuma motivasyonları düşmektedir. İki çalışmada tam tersine olan farklılığın sebebi olarak bir grubun sınav kaygısı yaşarken diğer grubun sınav için daha fazla motive olarak motivasyonlarının arttığı yorumu yapılabilir. Daha düşük sınıflardaki öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olma sebebi olarak bu sınıf düzeyi öğrencilerinin genellikle daha meraklı ve keşfetmeye açık olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin okuma yazmayı bilerek başladığı ilk sınıf 2.sınıftır ve okumaya daha motive ve heyecanla başladığı düşünülebilir. Bu yüzden sözcük öğrenme ve okuma motivasyonları daha yüksek olabilir.

Üçüncü alt probleme göre ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları okul türü değişkeni incelendiğinde devlet okulu ve özel okulda öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarına ilişkin anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Bu sonuç, sözcük öğrenme motivasyonunun okul türünden bağımsız olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonunu arttırmak için öğretmenlerin, okul türüne göre farklı öğretim yöntemleri seçmek zorunda olmadıkları anlamına gelir. Yapılan literatür taraması sonucunda bu konuda okul türü değişkeninin incelendiği başka bir çalışma bulunamamıştır.

Dördüncü alt problem olan Türkçe dersi başarı notu değişkeni incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonu içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Bu fark geliştirmeli ve çok iyi puanlamaları arasındadır ve çok iyi lehinedir. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) çalışmasına göre ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ve Türkçe dersi başarı notu arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark 3 orta ve 5 pek iyi ile 4 iyi ve 5 pek iyi notları arasındadır. Saraçlı Çelik'in (2019) 4. sınıf

öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerini incelediği çalışmasında Türkçe ders notları arasında olumlu bir ilişki vardır. Öğrencilerin Türkçe ders notları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri de artmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile Türkçe dersi başarı notu arasında doğrudan bir ilişki vardır. Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları arttıkça motivasyonlarının da arttığı görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonunu artırmak için öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olmalarını sağlamak için daha fazla çaba sarf etmesinin gerektiğini gösterir. Türkçe dersinin beceri, tutum ve davranışlarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu beceri, tutum ve davranışları kazanan öğrencilerin başarıları yüksek olduğu gibi motivasyonları da yüksek düzeydedir.

Beşinci alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim almaları ve sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği çalışmasında da okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur. Bozgün ve Kösterelioğlu'nun (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonunu incelediği çalışmasında okul öncesi eğitim almaları ve yazma motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın sonuçlarına ve literatürdeki çalışmalara dayanarak okul öncesi eğitim almış veya almamış olmanın, öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Anlamlı farklılığın olmamasının sebebi okul öncesi eğitim almanın veya almamanın öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonunu etkilemek için yeterli bir farklılık yaratmamış olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Altıncı alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonuna ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ölçeğin her üç alt boyutunda da annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin motivasyon düzeyleri daha düşük seviyede çıkmıştır. Bozgün ve Kösterelioğlu'nun (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonunu incelediği çalışmasında anne eğitim durumu ile ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Saraçlı Çelik'in (2019) ilkokul dördüncü sınıflara uyguladığı çalışmasında doğru ve sessiz sözcük okuma akıcılığı düzeyleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Bu çalışmada ise gruplar arası anlamlı farklılıkta eğitim düzeyi daha yüksek olan annelerin çocuklarının akıcılık düzeyleri daha yüksektir. Ergül ve diğerlerinin (2020) çalışmasında anne eğitim düzeylerine göre çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların (lisansüstü ve lisans mezunu) becerilerini geliştirmedeki ilerleme anne eğitim düzeyi düşük olan çocuklardan (ilkokul, ortaokul) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulguların sonucunda eğitim seviyesi daha düşük olan annelerin çocuklarının motivasyon düzeylerinin üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek çıkması, eğitim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarının okul başarılarının iyi olmasını arzulaması bu yüzden çocuklarının sözcük öğrenmesine daha çok önem vermeye çalışması şeklinde yorumlanabilir.

Yedinci alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonuna ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ölçek genel motivasyon ve içsel motivasyon alt boyutunda üniversite mezunu olan babaların çocuklarının motivasyon düzeyleri; ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan babaların çocuklarının motivasyon düzeylerine göre daha düşük seviyede çıkmıştır. Saraçlı Çelik'in (2019) ilkokul dördüncü sınıflara uyguladığı çalışmasında doğru ve sessiz sözcük okuma akıcılığı düzeyleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Bu çalışmada gruplar arası anlamlı farklılıkta eğitim düzeyi daha yüksek olan babaların çocuklarının akıcılık düzeyleri daha yüksektir. İki çalışmanın bulgularının

aynı olmamasının sebebi olarak incelenen durumun farklı olması gösterilebilir. Daha fazla eğitim alan kişinin konuşması daha iyi olabileceğinden çocuğunun da akıcılık bağlamındaki düzeyi daha iyi olabilir.

Sekizinci alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin anne meslekleri incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonuna ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin genel motivasyonu ve araçsal amaçsal faktörler alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farka bakılmak için yapılan test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Saraçlı Çelik'in (2019) ilkokul dördüncü sınıflara uyguladığı çalışmasında öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ile anne mesleği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Burada önemli olanın annenin mesleğinin ne olduğundan ziyade çocuğuyla olan alakasıdır yorumu yapılabilir.

Dokuzuncu alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin baba meslekleri incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Ölçeğin genel motivasyonu ve dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farka bakılmak için yapılan test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Saraçlı Çelik'in (2019) ilkokul dördüncü sınıflara uyguladığı çalışmasında öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ile baba mesleği arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İncelenen gruplara bakıldığında memur olan babaların çocuklarının doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri; çalışmayan, serbest meslek icra eden ve işçi olan babaların çocuklarının düzeylerine göre daha yüksektir. Esnaf ve memur grupları karşılaştırıldığında ise sonuç esnaf olan babaların lehinedir.

Onuncu alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının kendine ait kitaplık olma durumu değişkeni incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyon düzeylerinin öğrencilerin kendilerine ait kitaplıkları olması arasında anlamlı bir fark yoktur. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasına göre de evinde kitaplık olan öğrencilerde okuma motivasyonlarına yönelik anlamlı bir fark yoktur. Saraçlı Çelik'in (2019) 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerini incelediği çalışmasında öğrencilerin evinde kitaplık olması durumunun okuma düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olmasına rağmen anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin kitaplıkları olmasına rağmen oradaki kitapları okumamalarından ötürü fark anlamlı çıkmamış olabilir.

On birinci alt problem olan ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının her gün kitap okuma durumuna göre değişmesi incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık her gün kitap okuyanların lehinedir. Elde edilen sonuçlar, ilkokul öğrencilerinin düzenli kitap okuma alışkanlığı geliştirmelerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını arttırabileceğini göstermektedir. Bozgün ve Kösterelioğlu'nun (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonunu incelediği çalışmasında da sonuçlar günlük çok ya da biraz kitap okuyanların lehinedir. Çok kitap okuyan öğrencilerin yazma motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Durualp ve Çiçekoğlu'nun (2013) 6-8. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmasında en yüksek puanın her gün kitap okuyan öğrencilerin aldığı sonucuna varılmıştır. Erdoğan, Gülay ve Uzuner'in (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerinin incelenmesinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sebeplerinin arasında okuma çalışmalarını düzenli bir şekilde gerçekleştirmemeleri sonucu bulunmuştur. Yapılan çalışma ve incelenen literatür taraması sonucunda her gün veya düzenli kitap okumanın başarıyı ve motivasyonu arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle, okullarda ve evlerde öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için teşvik edici çalışmalar yapılması gerekmektedir.

On ikinci alt problem olan ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları ile kitap okumaktan zevk alma durumu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark kitap okumaktan zevk alan öğrenci lehinedir. Bağcı'nın (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile kitap okumayı sevme durumları arasında anlamlı bir fark vardır. Kitap okumayı çok seven öğrencilerin, biraz seviyorum ve sevmiyorum cevabını veren öğrencilere göre okumaya yönelik tutumları daha olumludur. Kitap okumaktan zevk alan çocuk kitap okumaya devam eder ve böylece sözcük öğrenmeye ilişkin motivasyonu da daha yüksek düzeyde çıkar.

Öneriler

Uygulayıcılar için öneriler

1-İlkokulda öğrenim gören kız öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Erkek öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonlarını artırıcı çalışmalar, etkinlikler yapılabilir.

2-Öğretmenler, öğrencilere sözcükleri öğrenmenin eğlenceli ve keyifli olabileceğini göstermek için oyunlar ve yarışmalar düzenleyebilirler.

3-Öğretmenler öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitaplar seçerek, kelime öğrenme ve kitap okuma sürecini eğlenceli hale getirilebilir.

4-Kelimeleri resimlerle birleştirerek, öğrencilerin kelimelerin anlamlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olunabilir.

5-Öğretmenler öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri kullanarak kendi öykülerini yazmalarını sağlayarak, sözcüklerin kullanımını pekiştirebilirler.

6-Öğretmenler öğrencilere sözcüklerin kullanıldığı gerçek hayattaki durumlara dair örnekler vererek sözcüklerin önemini ve kullanımını açıklayabilirler.

Araştırmacılar için öneriler

1-Bu çalışma nicel bir çalışmadır. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları hem nitel hem nicel olarak birlikte incelendiği çalışmalar yapılabilir.

2-İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları farklı değişkenlere göre incelenebilir.

3-İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları ile belirlenen parametre arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Aydın Yılmaz, Z., (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2018-2033.
- Başoğlu, N., Kaplan, T. & Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademe sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Bozgün, K., & Kösterelioğlu, M. A. (2022). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 119-135.
- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Elkatmış M. (2019). Kelime Bilgisi, Hasan Kavruk, Hasan Kurnaz (Ed.), *Türkçe Öğretimi* içinde (s.175-199), Nobel Yayıncılık
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A., & Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718.
- Ergül, C., Tülü, B. K., Demir, E., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., & Kudret, Z. B. (2020). Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 269-292.
- Ersoy, B. G., & Boyacı, Ş. D. B. (2018). Sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği (SÖMÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(1), 255-267.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel Yayıncılık
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi/Turkish Journal of Social Research*, 19(3) 53-70.
- Kurudayıoğlu M. & Dölek O. (2018). Kelime Öğretimi, Bilginer Onan, Mustafa Onu Kan (Ed.), *İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi* içinde (s.273-324), Nobel Yayıncılık
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 962-979.
- Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 34-48.
- MEB.(2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr>

- Özenç, E. G. (2020). Dil öğretimi-çocuklarda dil gelişimi. (Edit. Özenç, E. G., ve Özenç, M.) *Kuramda uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s.1-18). Ankara: Pegem Akademi
- Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi*, Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22.
- TDK, (2023). <https://sozluk.gov.tr/>; (27.01.2023).
- Tuna, S. (2006). *Vygotsky ve Piaget'de düşünme/düşünce-dil ilişkisi*, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2.Baskı). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vatansever Bayraktar, H., & Doğan, C. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma becerilerinin değerlendirilmesi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi/IZU Journal of Social Science*. 2(4), 37-50.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 10(3), 1079-1100, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>
- Vatansever Bayraktar, H. (2016). Examination of the self-efficacy of primary school teacher candidates towards first reading-writing education, *Higher Education Studies*, 6(4), 119-130.
- Vatansever Bayraktar, H. & Akın E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi, *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 24, 37 - 63.
- Vatansever Bayraktar, H. & Girgin, S. (2021). İlkokul döneminde ilkokuma ve yazma öğretimi, (Ed.) Hatice Vatansever Bayraktar, Kamil Arif Kırkç, *Kuramdan uygulamaya ilkokul eğitiminde güncel öğrenme ve öğretim konuları içinde* (s.21-52), İstanbul: Efe Akademi Yayınevi