



## Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması<sup>1</sup>

### Vocabulary Learning Motivation Scale (VLMS): A Validity and Reliability Study

Berrin Genç Ersoy, TED Üniversitesi, [berrin.genc@tedu.edu.tr](mailto:berrin.genc@tedu.edu.tr)  
Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, [sdbelet@anadolu.edu.tr](mailto:sdbelet@anadolu.edu.tr)

**Öz.** Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin (SÖMÖ) geliştirilmesinde kuramsal ve deneysel form birlikte kullanılmıştır. Literatür taraması ve öğrenci yazılı anlatımları doğrultusunda ölçek maddesi olmaya aday ifadeler belirlenmiş ve 40 maddeden oluşan aday ölçek formu düzenlenmiştir. Kapsam geçerliği çalışması sonucunda dört ölçek maddesi ölçekten çıkarılarak 36 maddelik ikincil form üzerinde yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla ölçek 182 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve kapsamında Temel Bileşenler Analizi gerçekleştirilmiş; faktör döndürme yöntemi olarak ise Varimax seçilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin 24 maddelik son formunun toplam varyans açıklayıcılık yüzdesi %44,73 bulunmuş olup üç faktörlü (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, araçsal-amaçsal motivasyon) bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin faktör analizi bünyesindeki Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=0.855$  olarak saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar SÖMÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Sözcük Öğrenme, Motivasyon, Sözcük Öğrenme Motivasyonu

**Abstract.** The purpose of this study is to develop scale to determine primary school students' vocabulary learning motivations. Both theoretical and experimental methodology was implemented for the development process of Vocabulary Learning Motivation Scale (VLMS). A literature analysis was conducted and written expressions of primary school students were used in the 40-item draft scale. Four items were excluded by the end of the content validity study, and 182 fourth grade primary school students were presented a 36-item second form for the structural validity study. An exploratory factor analysis within the context of Principal Component Analysis was conducted, and was accompanied by Varimax method. The results of the factor analysis show that 24-item form of the scale explained a 44,73 per cent of the total variance, and three components (intrinsic motivation, extrinsic motivation, instrumental-purposive motivation) stood out in the structure. Cronbach Alpha coefficient was found  $\alpha=0.855$ , The results show that VLMS is a valid and reliable instrument.

**Keywords:** Vocabulary learning, motivation, vocabulary learning motivation.

<sup>1</sup> Bu çalışma "Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi" isimli doktora tezinden üretilmiştir ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca 1607E587 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

## SUMMARY

### **Introduction**

Knowing how the changing motivational status of the students affect their vocabulary learning helps redesign the vocabulary instruction process and to adapt adequate strategies, methods, etc. to the vocabulary learning requirements of the learners. Thus, determination of vocabulary learning motivation of the students is significant for the vocabulary learning processes of the learners. The objective of the present study is to develop a scale to determine the vocabulary learning motivations of elementary school students.

### **Method**

Study participants included 182 fourth grade students who attended two different primary public schools in Eskisehir province in the 2015-2016 academic year. In the development of the Vocabulary Learning Motivation Scale (VLMS), theoretical and experimental forms were used in conjunction. In the development of the theoretical form, initially the related literature was reviewed and studies on development analysis of Likert-type scales and scales on motivation, motivation scales related to Turkish instruction, motivation scales related to learning were examined. After the literature review, 31 students, who attended the fourth grade in the elementary school, were instructed to write "a poem, essay or story on their thoughts about vocabulary learning" to determine the elements that motivate students to learn vocabulary. Based on the literature review and written statements of the students, the scale item candidate statements were determined and a draft scale form that included 40 items was designed. The items with positive and negative statements on the draft scale were randomly distributed, and a 3-point Likert scale was preferred due to the age group of the participants. Accordingly, the statements "It suits me", "It partially suits me" and "It does not suit me" were used in the scale.

VLMS validity-reliability tests included content and face validity study, construct validity study (exploratory factor analysis), Cronbach Alpha internal consistency test. Candidate items were first shared with ten field specialists and they were asked to evaluate each item for fitness, clarity, comprehensibility in measuring motivation and inclusion of motivation in vocabulary instruction and propose further items if necessary. Based on expert opinion, seven scale items were revised and four scale items were removed from the scale. Thus, a 36-item second form was created.

Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to demonstrate the construct validity of the scale. The scale was applied to 182 students who attended fourth grade in two separate public elementary schools. In the EFA process, the data were entered into the software and the negative statements were reverse-coded. To determine whether the sample size was adequate, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value and the Barlett Sphericity Test that were available in the analysis results were considered. KMO value was high enough (.835) before the factor and item reduction operations, while The Barlett Sphericity Test also provided a significant result ( $\chi^2_{(630)} = 2354.841, p < .001$ ). The common factor variances ranged between .47 and .70, while general acceptance criterion of .30 and above was fulfilled. Principal Components Analysis, which is often preferred to determine the factor structure of a scale, and Varimax method, as factor rotation method, were selected.

### **Results**

Items that have a common factor variance of less than .30 and create problems in item to item correlation were removed from the scale during the EFA item reduction process. Then, by examining the construct of the scale before the determination of a number of factors, the overlapping items were noted. When the scale was considered as a three-factor structure, the KMO value increased to .848 and the Barlett Sphericity Test again yielded significant results. In the new construct, certain items were removed from the scale due to overlapping and / or no load. In the final form of the scale, the load values ranged between .445 and .827. The first factor, internal motivation explained 26,63% of the variance, the second factor, external motivation

explained 11,82% of the variance, and the third factor, instrumental-objective factors explained 6,27% of the variance and the total variance explained was 44,73%. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was  $\alpha = .84$  for the 36-item form. The scale had good internal consistency based on the specified criteria.

Reliability analysis value for the 36-item form when the items were removed varied between .84 and .86, while Cronbach Alpha reliability analysis coefficient of the final 24-item form was  $\alpha = .855$  and reliability analysis values for the 36-item form when the items were removed ranged between .84 and .86. VLMS was finalized based on the abovementioned analyses.

### ***Discussion and Conclusion***

The study results demonstrated that the scale had the adequate validity and reliability to measure vocabulary learning motivation of elementary school students. It was suggested that the scope of the scale should be expanded by testing it for different educational levels in future studies. In case the possible sub-variables that could distinguish motivation from other variables within the scope of theoretical form would be considered, the existing structure could be revised with further validity-reliability studies. In the experimental form, in addition to the written expressions that included vocabulary learning motivation used in the present study, structured interviews that would support the composition study and provide indicators for the item pool could be conducted. VLMS would be used in new studies that would include different cognitive and psychosocial variables that are associated with vocabulary learning, contributing to the literature.

## **GİRİŞ**

Sosyal bir varlık olan insan diğer varlıklar ile etkileşimde bulunarak iletişim kurar. İletişim, duygu ve düşüncelerin aktarımı olarak düşünüldüğünde dilin iletişimdeki önemi bir kat daha artmaktadır. Nitekim insan sahip olduğu dili sayesinde düşünmekte ve yine dili sayesinde düşüncelerini aktarabilmektedir. Dil, insanlar arasındaki iletişimi ve bireyin toplumla bütünleşip kendini ifade edebilmesini sağlayan en önemli araçtır. Dil, bireye düşünce üretebilme, düşüncelerini dışa vurma, bilgi edinme, geçmişini hatırlama, geleceğine yön verme, kişiliğini kazanma, hayatını sürdürme gibi birçok açıdan yardımcı olmaktadır (Özbay, 2010). Düşüncelerin oluşumu ve aktarımında ise dilin en küçük yapısı olarak varsayılan sözcükler önem taşımaktadır. İnsanlar sahip olduğu sözcük bilgisi ölçüsünde düşüncelerini başkalarına yansıtır ve söz varlığını açığa vurur. Söz varlığı bu yönüyle anlama, anladığını yorumlama ve başkalarıyla iletişimi sürdürmeyi sağlar. Bunun aksine yeterli düzeyde söz varlığına sahip olmayan bireylerin ise iletişim becerilerini geliştirmede, anlama ve anladığını yorumlama gibi düşünme becerilerini kullanmada zorlanacakları açıktır.

Bireyin doğumuyla başlayan dil gelişimi süreci onun yaşamı boyunca kullanacağı söz varlığı oluşumunun başlangıcıdır. Aile ve yakın çevreyle etkileşim ile başlayan söz varlığını geliştirme süreci öğrenme yaşantısı ile gelişimini sürdürür. Söz varlığının geliştirilmesi sürecinde gerçekleşen en önemli etkinliklerden biri de kuşkusuz sözcük öğretimidir. Gerçekleştirilen sistemli bir sözcük öğretimi ile bireylerin yeni sözcükler öğrenmeleri, bildikleri sözcükler arasında anlamsal ve bağlamsal ilişkiler kurmaları, yeni öğrendikleri sözcüklerle önceden bildikleri sözcükleri ilişkilendirmeleri ve söz varlığındaki sözcükleri yazılı ve sözlü iletişim unsurlarıyla ifade etmeleri sağlanır. Ancak sistemli olmayan gelişigüzel gerçekleştirilen bir sözcük öğretimi sürecinin ise söz varlığını zenginleştirmekten uzak bir çaba olacağı söylenebilir. Söz varlığını geliştirme sürecinin öncelikle kuramsal temellere oturtularak, izleyen süreçte sistemli bir işleyiş çerçevesinde uygun strateji, yöntem ve materyaller geliştirilmesi sözcük öğretimi için önemli hareket noktalarıdır.

Araştırma sonuçları; duyuşsal özelliklerin dil öğretiminde etkili olduğunu ve öğretme-öğrenme sürecinde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Erdem & Gözüküçük, 2013,

s.15). Tutum, ilgi, değer, öz-yeterlik gibi birçok faktörden oluşan duyuşsal özelliklerden bir diğeri de motivasyondur. Motivasyon harekete geçme, yön, güç, devamlılık ve amaca yönelik hareketleri kapsayan kavramsal bir düzendir (Brophy, 2004). Bir başka deyişle motivasyon amaçsal davranışları ve niyeti harekete geçirir (Ryan & Deci, 2000). Amaçsal davranışlar ulaşılmaya çalışılan, arzu edilen durumu ve ulaşılması gereken hedeflerle ilgili tercihleri tarif eden değerlerdir. Amaçsal değerlere ulaşmaya yardımcı olan arzu edilen davranış kalıpları ise araçsal davranışlar olarak ifade edilmektedir (Rokeach, 1973). Bu bağlamda motivasyon söz konusu amaçsal ve araçsal davranışları harekete geçiren bir dürtü konumundadır.

Motivasyonu açıklamaya çalışan çeşitli kuramlar içsel ve dışsal motivasyonun öğrenmede ki rolünü ortaya çıkarmaktadır (Steers & Porter, 1991; Williams & Burden, 1997). İçsel motivasyon, öğrenme ihtiyacı ve başarıma duygusunun doğal ortamlar içerisinde geliştiğı motivasyon tipidir (Ryan & Deci, 2000). İçsel motivasyonda bireyin kendi değerleri doğrultusunda; ilgi, merak ve zevk gibi içsel doyum için eylemde bulunma hali ve içsel düzenleme söz konusudur. Bunun yanında dışsal motivasyon, bireyin yaşadığı sosyal bağlam tarafından uygulanan dışsal zorlamaları içsel düzenlemeler yardımıyla kendi benliği ile uyumlu hale getirmesi ve bu düzenlemelerin sonucuna göre de bireyin dışsal bir nedensellik ile eylemde bulunma durumundaki motivasyon türünü ifade eder (Durmaz & Akkuş, 2016; Ryan & Deci, 2000'den). Yine, Ryan ve Deci'ye (2000) göre motivasyonsuzluk ise isteksizliği ortaya çıkarır başarısızlık durumunda ya da istenen sonuçlara ulaşmak için kendini yetersiz hissettiğı zaman ortaya çıkar.

Bir davranışın gerçekleştirilmesinde süreklilik, ilgi duyma, isteklilik, odaklanma ve çaba gibi olumlu davranışlar oluşmasını sağlayan motivasyon (Akpınar Dellal & Günak, 2009) öğrenme sürecinde, öğrencilerin ilgilerini çeken bir konuya ya da duruma yönelerek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlayan, onları öğrenmeye istekli hâle getiren itici güçtür (Arıkal & Yorgancı, 2012, s.1). Söz konusu güçle öğrenenler öğrenme sürecinde başarıya ulaşabilirler (Byrnes, 2011; Martin, 2001; Pintrich & De Groot, 1990; Randhawa & Gupta, 2000; Wolters, 1999). Bir başka deyişle motivasyonu yüksek olan öğrencinin öğrenmesi üst düzeydedir (Senemoğlu, 2007) ve akademik başarısının yükselmesine katkı sağlar (Alderman, 2004).

Öğrenen motivasyonu tüm öğrenme süreçlerinde olduğu gibi dil öğrenmedeki yeri bağlamında da oldukça önemlidir (Gardner, 2001). Dil öğrenmede motivasyonu etkileyen değişkenler dil öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Lightbown & Spada, 2006). Motivasyon, bireyin dile karşı hangi yönden ve ne kadar ihtiyaç duyduğu ve öğreneceğı dilin hayatına ne kadar etki edeceğine paralel olarak artar ya da azalır. Birey dili öğrenirken kendisine hedef koyar ve o hedefe dil yeteneğinin yanında önemli bir etken olarak sahip olduğu motivasyon aracılığıyla ulaşabilir (Tok & Yığın, 2013, s. 134). Sözcük öğrenmede de motivasyonun öğrencilerin sözcükte derinlemesine anlamı ele almalarını büyük ölçüde belirleyebileceğı (Nation, 2001) ve sözcük öğrenmeyi kolaylaştırabileceğı ifade edilmektedir (Laufer & Hulstijn, 2001). Ayrıca yüksek motivasyonun daha hızlı sözcük öğrenmeyi sağladığı da araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Gardner, Lalonde & Moorcroft, 1985). Tseng ve Schmitt (2008) öne sürdükleri sözcük öğrenme motivasyonu modeli ile motivasyonun öğrencilerin sözcük öğrenmede gösterdikleri çaba ve ulaştıkları başarıyı büyük ölçüde etkilediğini doğrulamışlardır.

Bireyin sözcüklere ihtiyaç duyma durumunun motivasyonlarına etkisi (Tok & Yığın, 2013) düşünüldüğünde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sözcük öğretimi sürecinin yönetilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda sözcük öğretimi sürecinde bireyin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, süreç içerisinde yer alması gereken sözcüklerin ise günlük yaşantıda kullanılabilen ve işlevsel sözcükler olması, yaş ve gelişim düzeylerine uygun sözcüklerin önceden belirlenip bireysel farklılıklar da gözetilerek bu doğrultuda uygun strateji, yöntem ve materyallerin geliştirilmesi ve aynı zamanda sözcük öğretimi sürecinde güncel yönelimlere açık olunması gerekmektedir. Sözcük öğretimi sürecinin tasarlanmasında kullanılacak materyallerin amaca hizmet edebilmesi oldukça önemlidir. Sözcük öğretiminde kullanılan materyaller dil öğretiminde ki gelişmelere paralel bir biçimde ilerleme gösterebilecek öğretimsel süreçlerin çoğunda olduğu gibi sözcük öğretiminde de ders kitaplarından sıklıkla yararlanılmaktadır. Ders

kitaplarının öğrencilerin sözcük öğrenmelerine katkısı ise tartışmalı bir durumdur (Alyılmaz, 2010; Bilgen, 1988; Dilidüzgün, 2014; Göçer, 2010; Gündoğdu, 2012; Karatay, 2007). Ders kitapları içinde yer alacak sözcüklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verebilecek sözcüklerden seçilmesi ayrıca sözcüklerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun metin ve etkinliklerle verilmesi kuşkusuz sözcük öğrenme sürecinde öğrenci motivasyonuna olumlu bir etki yaratacaktır.

Sözcük öğretiminin sistemli yürütülmesinde işe koşulan kuramsal yaklaşımlara, son yıllarda özellikle teknolojinin entegre edildiği altyapılar önemli doğurgular sağlamaktadır. Söz varlığını geliştirme sürecinde yeni ve güncel yaklaşımların işe koşulması öğrenenlerin bağımsız ve bireysel öğrenmelerine, zengin öğrenme ortamları sunulmasına, öğrenme sürecinin eğlenceli hale getirilmesine, ilgi ve motivasyonun artmasına olanak tanımaktadır (Arias, Yoma & Vivanco, 2010; Baltrus, 2003; Shih- Yin, 2005; Yamada, 2009; Wang, Waple & Kawahora, 2009). Bu bağlamda sözcük öğretimi sürecinde güncel yaklaşımların işe koşulması, sözcük öğretimi sürecinin teknoloji ile desteklenerek entegre edilmesi öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonlarını artırabilme potansiyeline sahiptir.

Sözcük öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyon durumlarını etkileyen bir diğer faktör ise yakın çevredir. Bireyin dil gelişimi sürecinde ilk sözcüklerini en yakın çevresinden edinmesi, gelişim dönemlerini takiben eğitim sistemi içerisinde yer almasıyla birlikte daha sistemli bir sözcük öğrenme sürecinde bulunması yakın çevrenin ve öğretmenin sözcük öğrenmede ki önemini gözler önüne sermektedir. Uyarın bakımından zengin bir çevrede bulunma olanağına sahip olamayan çocuklar söz varlığı yetersizliği ile okul yaşantılarına başlamak durumunda kalabilmekte ve iletişim süreçlerinde kendilerini ifade etmekte zorlanabilmektedirler. Söz konusu durumlar ise öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Motivasyonun sözcük öğrenmeyi kolaylaştırması (Laufer & Hulstijn, 2001) durumu göz önüne alındığında motivasyonu sağlamak ve artırabilmek için öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin sahip oldukları motivasyonlarıyla ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere verdikleri geribildirimler, öğrencilerin ilgi, istek ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak tasarlanmış bir sözcük öğretimi süreci ve yönetimi sözcük öğretiminde istendik sonuçlara ulaşmaya yardımcı olacaktır.

Sözcük öğrenmede motivasyonun rolünü inceleyen az sayıda çalışma var olmasına rağmen gerçekleştirilen çalışmalar motivasyonun sözcük öğrenmede ki önemini vurgulamaktadır. Sözcük öğrenme sürecinde öğrencilerin değişen motivasyon durumlarının sözcük öğrenmelerini nasıl etkilediğinin bilinmesi sözcük öğretimi sürecinin yeniden tasarlanmasına ve öğrenenlerin sözcük öğrenme süreçlerinde kendilerine uygun strateji, yöntem vb. oluşturmalarında yol gösterici olabilir. Söz konusu nedenlerden dolayı öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonlarının sözcük öğretimi sürecinde belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın belirtilen doğrultudaki amacı, ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir.

## YÖNTEM

### Katılımcılar

Araştırma katılımcıları 2015-2016 öğretim yılında Eskişehir ilinde iki ayrı devlet okulunda ilkökul dördüncü sınıfa devam etmekte olan 182 öğrenciden oluşmaktadır.

### Ölçme Aracı

SÖMÖ'nün geliştirilmesinde kuramsal ve deneysel form birlikte kullanılmıştır. Kuramsal form için öncelikle ilgili literatür taranmış (DeVellis, 2016) likert tipi ölçek geliştirme ve analiz etmeye yönelik çalışmalar, motivasyon, motivasyon ölçeği, Türkçe öğretimine ilişkin motivasyon ölçekleri, öğrenmeye ilişkin motivasyon ölçekleri incelenmiştir. Literatür taramasından sonra deneysel form kapsamında ise öğrencileri sözcük öğrenmeye isteklendiren unsurları belirlemek amacıyla ilkökul dördüncü sınıfa devam etmekte olan 31 öğrenciye "Sözcük öğrenme ile ilgili düşüncelerinizi anlatan şiir, yazı, hikaye vb. türde bir yazılı anlatım yapınız." yönergesi verilerek

yazılı anlatım yaptırılmıştır. Literatür taraması ve öğrencilerin yazılı anlatımları doğrultusunda ölçek maddesi olmaya aday ifadeler belirlenmiş ve 40 maddeden oluşan aday ölçek formu düzenlenmiştir. Aday formda olumlu ve olumsuz anlam yüküne sahip maddeler rastgele biçimde dağıtılmış, derecelendirme hitap edeceği yaş grubu dikkate alınarak 3'lü Likert derecesine göre düzenlenmiştir. Buna göre "Bana Uygun", "Bana Kısmen Uygun" ve "Bana Uygun Değil" ifadeleri kullanılmıştır. Araştırmanın yürütülmesi için Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, uygulama okulları yönetimleri ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma katılımcılarına çalışmanın amacı yazılı ve sözel olarak açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada gizlilik ve gizliliğin korunması ilkesi göz önünde bulundurularak araştırma süresince katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur.

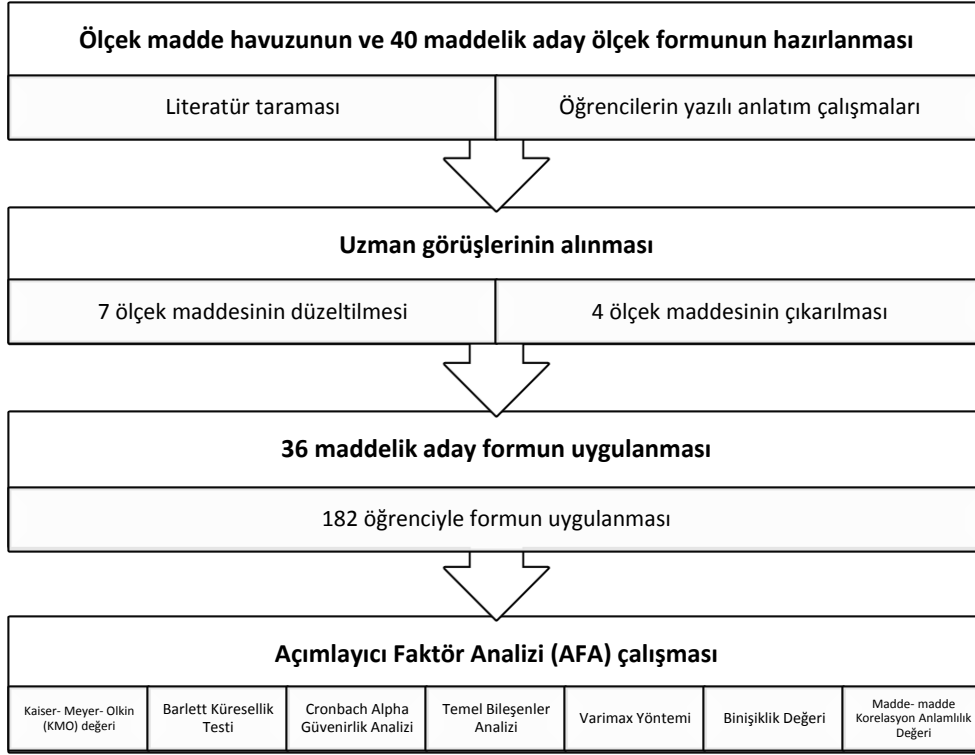
### **Verilerin Analizi**

SÖMÖ geçerlik-güvenirlik sınamaları kapsam ve yüz-görünüş geçerliği çalışması, yapı geçerliği çalışması (açımlayıcı faktör analizi) ve Cronbach Alpha iç tutarlılık sınaması çalışmalarından oluşmuştur. Bu bağlamda aday maddeler öncelikle dört Türkçe öğretimi alanı uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı ve üç rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı uzmanı olmak üzere toplamda on alan uzmanı ile paylaşılarak, uzmanlardan her bir maddenin motivasyonu ölçmeye uygunluk, açıklık, anlaşılabilirlik ve sözcük öğretiminde motivasyonu kapsama durumlarına göre değerlendirmelerini "Ölçek maddeleri aynen kalmalı", "Ölçek maddesi düzeltilmeli" ve "Ölçek maddesi çıkartılmalı" şeklinde yapmaları ayrıca ölçek maddesi önerisinde bulunmaları istenmiştir.

SÖMÖ Ölçeği'nin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için analiz sonuçlarında yer alan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi ele alınmıştır. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için sıklıkla tercih edilen Temel Bileşenler Analizi ve faktör döndürme yöntemi olarak da Varimax yöntemi seçilmiştir..

### **İşlem**

Şekil 1.'de görüldüğü üzere SÖMÖ'nün geliştirilmesi sürecinde öncelikle deneysel ve kuramsal form birlikte kullanılarak 40 maddeden oluşan aday ölçek formu hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yedi maddede düzenlemeye gidilerek dört madde ölçekten çıkarılmıştır. 36 maddeden oluşan ikincil form 182 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler AFA'ya tabii tutularak KMO değeri, Barlett Küresellik Testi değeri, faktör yükleri ve binişiklik durumları, madde-madde korelasyon anlamlılık değerleri ile Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları dikkate alınmıştır. Söz konusu analizler yoluyla gerçekleştirilen bileşen azaltma sürecinin ardından 24 maddelik son form ortaya çıkmıştır. SÖMÖ belirtilen analizler doğrultusunda son şeklini almıştır.



Şekil 1. İşlem süreci

## BULGULAR

Bu bölümde Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

### Geçerliğe ve Güvenirlığe İlişkin Bulgular

SÖMÖ geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsam ve yüz-görünüş geçerliği çalışması, yapı geçerliği çalışması (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve Cronbach Alpha iç tutarlılık sınavasını içermektedir. Bu bağlamda aday maddeler öncelikle dört Türkçe öğretimi alanı uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı ve üç rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı uzmanı olmak üzere toplamda on alan uzmanı ile paylaşılarak, uzmanlardan her bir maddenin motivasyonu ölçmeye uygunluk, açıklık, anlaşılabilirlik ve sözcük öğretiminde motivasyonu kapsama durumlarına göre değerlendirmelerini “Ölçek maddeleri aynen kalmalı”, “Ölçek maddesi düzeltilmeli” ve “Ölçek maddesi çıkartılmalı” tercihlerinden birini seçerek yapmaları ayrıca sözcük öğrenme motivasyonuna yönelik ölçek maddesi önerisinde bulunmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 7 ölçek maddesinde düzeltmeye gidilmiş; 4 ölçek maddesi ise ölçekten çıkartılmıştır. Böylece ölçeğin 36 maddelik ikincil formu oluşturulmuştur.

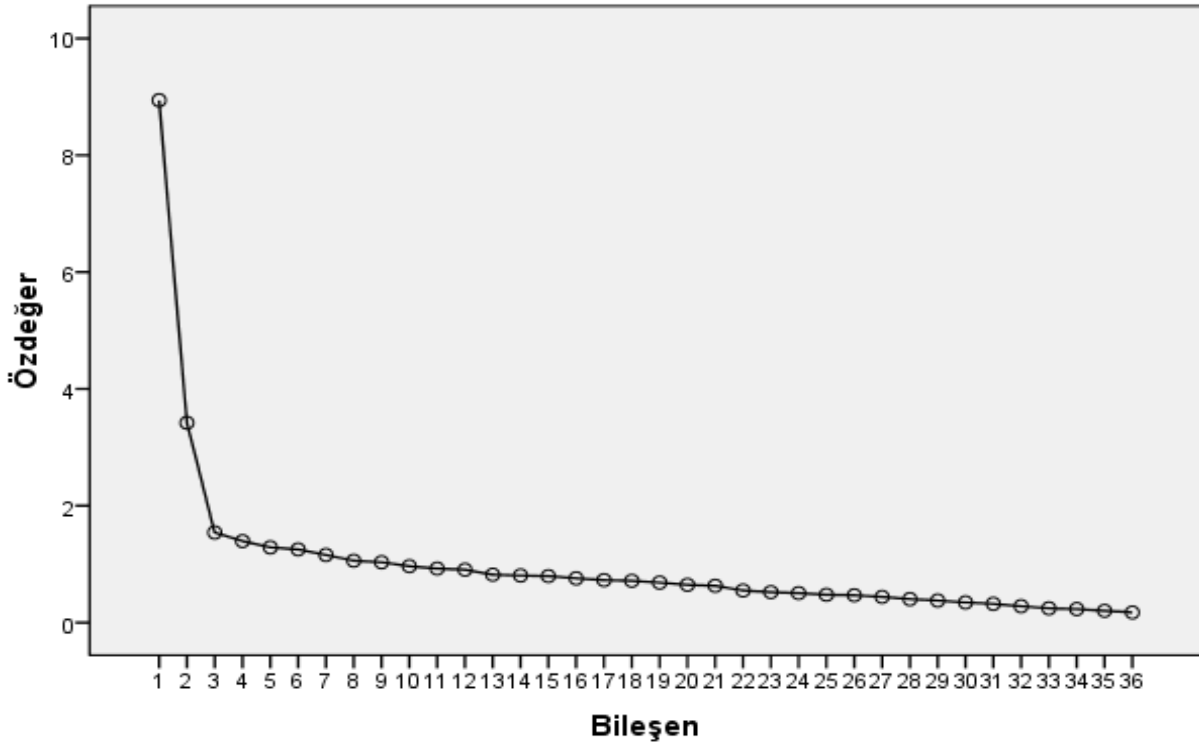
SÖMÖ yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla AFA gerçekleştirilmiştir. Ölçek iki ayrı devlet okulunun ilkökul dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 182 öğrenciye uygulanmıştır. AFA sürecinde öncelikle veriler paket programa girilmiş; diğer maddelere göre olumsuz önermeye sahip olan maddeler ters kodlanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için analiz sonuçlarında yer alan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi ele alınmıştır. KMO değeri faktör ve madde azaltma işlemlerinden önce .835 olarak yüksek bir değerde bulunmuş; Barlett Küresellik Testi de anlamlı sonuç ( $\chi^2_{(630)} = 2354.841, p < .001$ ) vermiştir. Ortak faktör varyansları ise .47 ile .70 arasında değişmekte, genel kabul olan .30 ve üstü kriteri bu noktada sağlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için sıklıkla tercih edilen Temel Bileşenler Analizi ve eksen döndürme yöntemi olarak da Varimax

yöntemi seçilmiştir. Tablo 1. herhangi bir faktör (bileşen) sınırlaması yapılmadan ve madde atılmadan ortaya çıkan 1'in üzerinde değere sahip özdeğerler ve açıklanan varyans oranlarını özetlemektedir:

**Tablo 1.** Açımlayıcı Faktör Analizi Bileşen Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Bileşen	Özdeğer	Varyansa Katkı (%)	Yığın Varyans(%)
1	8,942	24,839	24,839
2	3,420	9,499	34,338
3	1,542	4,282	38,620
4	1,395	3,875	42,495
5	1,287	3,575	46,070
6	1,253	3,482	49,552
7	1,158	3,216	52,768
8	1,059	2,942	55,710
9	1,032	2,866	58,576

Tablo 1.'de görüldüğü gibi 1'in üzerinde özdeğere sahip ve bileşen (faktör) sayısını belirleme adayı olan dokuz bileşen bulunmaktadır. Belirtilen değerler dikkate alındığında tek faktörlü bir yapının tercih edilip madde atmada "tutumlu" davranılacak bir durumda varyans açıklayıcılığının %24-%25 olacağı ve bu durumda en az iki faktörlü bir yapının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Özdeğerler bağlamında değerlerin katlanmaya başlaması üç faktörlü yapıdan itibaren kendini göstermekte; 3. bileşenden sonra özdeğerler ve varyans katkı oranları kayda değer oranda gelişim göstermemektedir. Genel görünüm üç faktörlü yapıyı gösterse de bu konuda yamaç-birikinti grafiğinin de yorumu güçlendirmede önemli olduğu çeşitli kaynaklarda ifade edilmektedir (Rencher & Christensen, 2012; Thompson, 2008). Şekil 2.'de bileşen-özdeğer ikilisini içeren yamaç-birikinti grafiği verilmektedir:



**Şekil 2.** Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 2. incelendiğinde üçüncü bileşenden sonra özdeğerlerin 1'e çok yakın ya da 1'in altında olduğu göze çarpmaktadır. Faktör analizinin izleyen çalışmalarında söz konusu özdeğer-



bileşen ikilisi bilgileri, ortak faktör varyans değerleri, bir maddenin aynı anda farklı faktörlerde birbirinde çok yakın yük değerine (.10'dan az) sahip olması anlamına gelen binişiklik ve madde-madde korelasyon anlamlılık değerleri dikkate alınmıştır.

Gerek belirli bir faktör sayısı düzenlemesi yapılmadan, gerekse tek ve iki faktörlü yapılarda birtakım sorunlar ön plana çıkmıştır. Son düzenlemelerde iki faktörlü yapıda faktör yüklemesi göstermeyen birçok madde olması ve bunların üç faktörlü yapı tercih edildiğinde hepsinin faktör yükü değeri gösterir hale gelerek varyans açıklayıcılığını yaklaşık %4 olumlu etkilemesi üç faktörlü yapı tercihinin geçerliliği hakkında doyurucu fikir vermiştir.

AFA'nın madde azaltma sürecinde ortak faktör varyansı .30'un altında olan ve aynı zamanda madde-madde korelasyon değerleri anlamında sorun yaratan 4., 7. ve 9. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeğin belirli bir faktör sayısı belirlenmeden ele alınan yapısı incelenerek binişiklik durumu olan maddeler not edilmiştir. Tablo 2.'de ölçeğe ait madde atılmadan önce ve madde atıldıktan sonraki KMO değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçeğin Madde Atılmadan Önce ve Madde Atıldıktan Sonra KMO ve Barlett Küresellik Değerleri

	Madde atılmadan önce	Madde atıldıktan sonra
KMO	.835	.848
Barlett Küresellik Değeri	2354.841	1394.985

Ölçek üç faktörlü yapı olarak ele alındığında KMO değeri .848'e yükselmiş; Barlett Küresellik Testi yine anlamlı sonuç vermiştir ( $\chi^2_{(276)} = 1394.985$ ,  $p < .001$ ). Yeni yapıda 8., 10., 12., 13., 18., 19., 22., 24. ve 26. maddeler binişiklik ve/veya yük vermeme nedenlerinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 3 ölçeğin faktör analizi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 3'te de özetlendiği gibi, maddeler bazında ölçeğin son formunda yük değerleri .445 ile .827 arasında değişmektedir. Birinci faktör olan içsel motivasyon %26,63, ikinci faktör olan dışsal motivasyon %11,82 ve üçüncü faktör araçsal-amaçsal faktörler de %6,27'lik bir varyans açıklayıcılığına sahip olmuş ve açıklanan toplam varyans %44,73 olarak bulunmuştur. Belirtilen varyans açıklayıcılığı, Kline (1994) tarafından önerilen %40'luk varyans açıklayıcılığı önerisinin istendik ölçüde üzerindedir.

Ölçeğin söz konusu analizlerinin yanı sıra iç tutarlılık sınaması konusunda 36 maddelik olan formun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .84$  bulunmuştur. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .90 ve üzeri olmasının mükemmel, .80 ile .90 arası olmasının ise iyi bir iç tutarlılığın göstergesi olduğu belirtilmektedir (George & Mallery, 2003, s. 231). Ölçek belirtilen ölçütler dikkate alındığında ölçek iyi bir iç tutarlılığa sahiptir.

36 maddelik formun madde atılmaları durumundaki güvenilirlik analizi değerleri .84 ile .86 arasında değişirken; 24 maddelik son formun Cronbach Alpha güvenilirlik analizi katsayısı  $\alpha = .85,5$  olarak bulunmakta ve madde atılması durumundaki güvenilirlik analizi değerleri ise .82 ile .84 arasında değişmektedir. SÖMÖ belirtilen analizler doğrultusunda son şeklini almıştır.

**Tablo 3. SÖMÖ Faktör Analizi Sonuçları**

Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Madde Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değeri
1. Madde	2.24	.87	.438	.384	.583
2. Madde	1.32	.58	.552	.476	.640
3. Madde	1.38	.65	.475	.388	.445
4. Madde	1.30	.55	.675	.434	.608
5. Madde	1.52	.71	.689	.520	.704
6. Madde	1.47	.62	.455	.370	.535
7. Madde	1.46	.67	.528	.482	.691
8. Madde	2.30	.84	.588	.622	.780
9. Madde	1.48	.67	.433	.328	.566
10. Madde	2.19	.80	.672	.436	.609
11. Madde	1.41	.64	.422	.334	.461
12. Madde	1.48	.67	.402	.400	.510
13. Madde	1.52	.71	.669	.435	.618
14. Madde	1.49	.71	.444	.408	.588
15. Madde	1.32	.52	.411	.370	.517
16. Madde	1.36	.60	.429	.423	.570
17. Madde	1.32	.55	.422	.370	.545
18. Madde	1.36	.58	.519	.454	.656
19. Madde	1.45	.65	.667	.502	.700
20. Madde	1.37	.55	.659	.519	.695
21. Madde	1.46	.62	.650	.531	.683
22. Madde	1.46	.60	.664	.416	.592
23. Madde	2.25	.84	.768	.684	.827
24. Madde	2.29	.84	.721	.569	.738

Açıklanan Toplam Varyans: % 44.73

## SONUÇ ve ÖNERİLER

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmenin amaçlandığı bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. AFA için örneklem yeterliğini ele alan KMO değeri yüksek bir değerde bulunmuş; Barlett Küresellik Testi de anlamlı sonuç vermiştir.

Ölçeğin faktör yapısını özdeğerler bağlamında değerlerin katlanmaya başlaması üç faktörlü yapıdan itibaren kendini göstermiş olup; üçüncü bileşenden sonra özdeğerler ve varyans katkı

oranları kayda değer oranda gelişim göstermemiştir. Ölçek üç faktörlü yapı olarak ele alındığında KMO değeri yükselmiş Barlett Küresellik Testi yine anlamlı sonuç vermiştir. Maddeler bazında ölçeğin son formunda yük değerleri .445 ile .827 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri ise başarı- motivasyon ilişkisi ve adanmışlığın da yer aldığı içsel motivasyon faktörleri, dışsal motivasyon faktörleri ve motivasyonun amaçsal-araçsal yönünü içeren faktörler olarak belirlenmiştir. Birinci faktör %26,63, ikinci faktör %11,82 ve üçüncü faktör de %6,27'lik bir varyans açıklayıcılığına sahip olmuş ve açıklanan toplam varyans %44,73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 24 maddelik son formun Cronbach Alpha güvenirlik analizi katsayısı  $\alpha=.85,5$  olarak bulunmuştur. Her bir bileşen azaltma durumundaki güvenirlik analizi değerleri ise .82 ile .84 arasında değişmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ölçeğin ilköğretim öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonunu ölçebilecek düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyon durumlarının bilinmesi öğrenme koşullarının yeniden düzenlenmesinde etkili olabileceği gibi sözcük öğretimi sürecinin yeniden tasarlanmasında da yol gösterici olabilir.

Ölçeğin daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı eğitim kademelerinde ele alınarak kapsamının genişletilmesi önerilmektedir. Kuramsal form kapsamında motivasyonu diğer değişkenlerden ayırt edecek olası alt değişkenlerin alanyazında gündeme gelmesi durumunda, geçerlik-güvenirlik çalışmaları ile var olan yapı güncellenebilir. Deneysel form kapsamında ise, bu çalışmada işe koşulan sözcük öğrenme motivasyonunu içeren yazılı anlatımlara ek olarak kompozisyon çalışmasını destekleyecek ve madde havuzuna gösterge sağlayacak yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilebilir. SÖMÖ, sözcük öğrenmeye ilişkin farklı bilişsel ve psikososyal değişkenleri içeren yeni çalışmalarda kullanılarak alanyazına katkı getirecektir.

## KAYNAKÇA

- Akpınar Dellal, N. & Günak, D. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. *Dil Dergisi*, 143, 20-41.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning (İkinci Basım)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5 (3), 728- 749.
- Arıkıl, G. & Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılamada farklılıkları. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Arias, J.P., Yoma, N.B. & Vivanco, H. (2010). Automatic intonation assessment for computer aided language learning. *Speech Communication*, 52, 254-267.
- Baltrus, J. M. (2003). *A model- based comparison of traditional and technology- integrated English language arts middle school classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arnavutluk: Arnavutluk Üniversitesi.
- Bilgen, N. (1988). Kelime hazinesi konusunda bir araştırma. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Yayınlanmamış Araştırma Raporu)*, Ankara.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrnes, J. P. (2011) *Academic achievement*. In B. B. Brown ve M. J. Prinstein (Eds.) *Encyclopedia of Adolescence*. Elsevier, San Diego: Academic Press.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 233- 258. DOI: x.doi.org/10.14520/adyusbd.771.
- Durmaz, M. & Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 183 (41), 111-127.
- Erdem, A. R. & Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei, Z., Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center Honolulu, HI, 23, 1-19.
- Gardner, R. C. & Lalonde, R. N., Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35 (2), 207-227.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 güncellemesi. (Dördüncü Basım)*. Boston: Allyn & Bacon.

- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 5 (1), 1007-1036.
- Gündoğdu, A. E. (2012). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 201-217.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Londra: Routledge.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1- 26.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, A. J. (2001). The student motivationscale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 11-20.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 52(1), 33-40.
- Randhawa, B. S. & Gupta, A. (2000). Cross-National gender differences in mathematics achievement, attitude, and self-efficacy within a common intrinsic structure. *Canadian Journal of School Psychology*, 15(2). 51-66.
- Rencher, A.C. & Christensen, W.F. (2012). *Methods of multivariate statistics (Üçüncü Basım)*. Wiley & Sons Inc.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 - 67.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shih-Yin H. (2005). Building language-learning environments to help technological university students develop English independent learning. *The Jalt Call Journal* 1(2), 51-66.
- Steers, R. M. & Porter, L. W. (1991). *Motivation and work behavior (Beşinci Basım)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Thompson, B. (2008). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications (Üçüncü Basım)*. Washington, DC, ABD: American Psychological Association.
- Tok, M. & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Tseng, W. T. & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58, 357-400.
- Wang, H., Waple, C.J. & Kawahara, T. (2009). Computer Assisted Language Learning system based on dynamic question generation and error prediction for automatic speech recognition. *Speech Communication*, 51, 995-1005.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-300.
- Yamada, M. (2009). The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: Experimental study. *Bilgisayar ve Eğitim*, 52, 820-833.

## SÖZCÜK ÖĞRENME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (SÖMÖ)

Sevgili öğrenciler, bu ölçek sözcük öğrenmenizi etkileyen şeyleri belirlemeye dönüktür. Okuduğunuz cümleleri sizin için uygun olup olmama derecesine göre değerlendiriniz. Lütfen her bir cümle için X işaretini bir kere kullanın. Şimdiden çok teşekkür ediyoruz. Berrin Genç Ersoy ve Ş. Dilek Belet Boyacı

		Bana Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
1	Arkadaşlarımın bana özenmesini istediğim için daha çok sözcük öğrenmek isterim.			
2	Ne kadar çok sözcük öğrenirsem o kadar başarılı olacağıma inanırım.			
3	Öğretmenimin bana aferin demesi için daha çok sözcük öğrenmek isterim.			
4	Sözcük öğrenmem için kullanılacak araçlar sözcük öğrenme isteğimi arttırır.			
5	Arkadaşlarımın içerisinde en çok sözcüğü ben öğrenmek isterim.			
6	Sözcük öğrenme etkinliklerini sabırsızlıkla beklerim.			
7	Daha çok sözcük öğrenmek için çaba gösteririm.			
8	Yeni şeyler öğrenmeme yardımcı olacağı için sözcük öğrenmek isterim.			
9	Bazı sözcükleri öğrenmek zor olsa da öğrenmek isterim.			
10	Sözcüklerin anlamlarını araştırmayı hep istemişimdir.			
11	Anlamını bilmediğim sözcükleri öğrenebilmem için cesaretlendirilmek isterim.			
12	Yeni sözcük öğrendiğimde ödüllendirilmek isterim.			
13	Yeni bir sözcüğü ilk ben öğrenmek isterim.			
14	Sözcük öğrenerek öğretmenimin gözüne girmek isterim.			
15	Sözcük öğrenme etkinliklerini en iyi şekilde yapmaya çalışırım.			
16	Sözcük öğrenmenin benim için daha eğlenceli hale gelmesini isterim.			
17	Yeni sözcükler öğrenmek başarılı olmamı sağlar.			
18	Sözcük öğrenmenin benim için faydalı olacağını düşünürüm.			
19	Arkadaşlarımın sözcük öğrenmeye istekli oluşu beni de isteklendirir.			
20	Sözcük öğrendikçe daha fazla sözcük öğrenmeyi isterim.			
21	Yeni sözcükler öğrenmeyi sabırsızlıkla beklerim.			
22	Yeni sözcükler öğrenmekten asla vazgeçmem.			
23	Kendimi daha iyi anlatabilmem için daha çok sözcük öğrenmem gerektiğine inanırım.			
24	Daha çok sözcük öğrenmek için sınıftaki etkinliklere katılmak isterim.			