



(ISSN: 2602-4047)

Avşar Tuncay, A. & Ulu Bilim, H. (2022). Investigation of the Relationships Between Vocabulary, Reading Comprehension and Writing Skills of Fourth Grade Primary School Students, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(16), 111-150.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.488>

Article Type (Makale Türü): Research Article

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN VOCABULARY, READING COMPREHENSION AND WRITING SKILLS OF FOURTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Ayşegül AVŞAR TUNCAY

Assist. Prof. Dr., Mersin University, Mersin, Turkey, aysegulaat@mersin.edu.tr

ORCID: 0000-0002-0520-1747

Hacer ULU BİLİM

Assoc. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, hacerulu03@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7687-6370

Received: 14.11.2021

Accepted: 15.02.2022

Published: 02.03.2022

ABSTRACT

Vocabulary, influences both reading comprehension and writing skills. In this respect, researchers and theorists agreed that there was a relationship between reading and writing skills, but this relationship is presented as cognitively irrelevant. According to some researchers, the presence of individuals who can read, but cannot write, or who can write but cannot read indicates the separability of reading and writing skills. However, the development of vocabulary for the development of both skills is an undeniable fact. In this direction, it is expected that a research that simultaneously examines the relationships between vocabulary, reading comprehension and writing skills will fill the gap in the literature. The aim of this study is to examine the relationships between primary school fourth grade students' vocabulary, reading comprehension and writing skills. Additionally, it was aimed to examine the extent to which vocabulary and reading comprehension skills predict writing skills; reading comprehension and writing skills predict vocabulary; and vocabulary and writing skills predict reading comprehension skills. This research was designed in the correlational research model which was carried out with a sample of 175 fourth grade primary school students in Afyonkarahisar. As data collection instruments, Vocabulary Test, Reading Comprehension Test developed, and 6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale developed were utilized. In the analysis of the obtained data, Pearson moment product correlation coefficient analysis technique and multiple regression analysis technique were used. According to the results, it was found that fourth grade students' vocabulary and reading comprehension skills had a positive effect on writing skills and writing and reading comprehension skills had a meaningful positive effect on vocabulary. Furthermore, it was found that vocabulary and writing skills had a positive and meaningful effect on reading comprehension skills. Based on these results, following suggestions can be made: The effect of vocabulary and reading comprehension on writing skill; the effects of writing and reading comprehension on vocabulary can be revealed through in-depth research and the reasons can be investigated.

Keywords: Vocabulary, reading comprehension, writing skills.

INTRODUCTION

While the effect of various cognitive and affective variables on reading and writing skills has been tested to date (Baş & Şahin, 2012; Baştuğ, 2015; Yıldız & Akyol, 2011), there are limited studies examining the effect of these two language skills on each other (Collins, 1985; Koons, 2008). While some researchers have expressed an opinion on the effect of these two skills (Bazerman, 1980; Platt, 1977), some researchers have evaluated these two skills as unrelated (Boget & Marcos, 1997). Students with a weak vocabulary have difficulty in writing their thoughts and feelings because they always express their thoughts in certain words, while students with a rich vocabulary gain ease of expression in life as well as in school. (Karaalioglu, 1990). There are various studies in the literature showing that students' vocabulary is not developed (Çeçen, 2017; Karadüz & Yıldırım, 2011; Özbay & Melanlıoğlu, 2008). It is estimated that the reason of students' not being able to develop their vocabulary is because the development of vocabulary is left to coincidence at schools (Güzel, 2006). Allington (2000) states that the vocabulary is important for both the acquisition of fluent reading skills and the development of reading comprehension skills. Since fluent reading is largely determined by the reader's opinion words, it makes sense to assume that the powerful word knowledge facilitates reading fluency (Joshi, 2005). Individuals with poor word knowledge have difficulty in understanding the written text. Students with poor word knowledge read less and learning less new vocabulary whereas students with better word knowledge read more and increase their level of comprehension (Joshi, 2005; Spencer & Guillaume, 2006). On the other hand, Devries (1970) stated that reading activities can improve writing skills. The development of students' writing skills depends on their ability to read, write, review, discuss and use their favorite narratives (Aydın-Yılmaz, 2007). There is a gap in the related literature on the predictive relationships between these three variables, and therefore, their effect on each other should be discovered.

Vocabulary

When the literature is analyzed, it is seen that instead of vocabulary, word treasure, word abundance, word existence and so on are used (Aksan, 1996). Word is an important force, it creates action and allows us to speak clearly and reliably, and read and write (Tierney & Leys, 1986). Researchers have classified the group that reflects the words used during speaking and writing as active vocabulary, while they have classified the group that are understood clearly during reading and listening but not used during speaking and writing as passive vocabulary (Baş, 2006; Cunningham & Stanovich, 1998). Anılan and Genç (2011) state that people should have a rich word existence in order to communicate, produce ideas and share them. It is stated that the lack of word knowledge is one of the most important factors underlying the failure of the disadvantaged students at school (Becker, 1977; Petty, Harold, & Stoll, 1968).

The basis of writing is based on the richness of the vocabulary knowledge. While vocabulary is very important in terms of effective use of language skills, it is found out in the studies that the students are not successful in this subject. Akyol (2012) states that there is insufficient vocabulary among students' writing problems. In the study

conducted by Anılan and Genç (2011), it was found that the use of the words expected to be taught in the written expressions of the students was low.

Reading Comprehension

“Reading ability enables students to reach different sources and meet new information, events, situations and experiences” (Özbay, 2006, p.8). There are many obstacles that lead to students' reading comprehension problems. Among the reading barriers, there are physical impairments such as visual impairment, the printing quality of the material being read, and there are cognitive barriers such as passive reading, inability to use preliminary information about the text being read, lack of vocabulary (Aktay & Sidekli, 2016). In this respect, it is stated that the vocabulary constitutes an obstacle in the acquisition of reading skills and in the process of establishing meaning.

In addition to the competence and inadequacy of the readers, the texts must be highly qualified for the development of the vocabulary. If the text contains too many unknown words and concepts, it becomes difficult to learn a new word (Joshi, 2005). If the words in the reading texts do not aim to accumulate knowledge in a consistent manner while passing from topic to topic, students learn the meanings of words superficially (Blachowicz & Fisher, 2000). Therefore, if the texts are not qualified in terms of words, the reading process does not significantly affect the development of the word knowledge of the readers. In this regard, Eckhoff (1983) highlighted that children could use the structures they have learned during their reading process and that they can learn the features of written language from their surroundings and readings.

Writing

In areas where reading, writing, listening, and speaking skills are tried to be developed, it is generally said that the most challenging area is writing skills (Kurudayıoğlu & Karadağ, 2010). When the literature is examined, it is seen that the similarity of the definitions for writing skills is expressing the thoughts by using specific symbols (Güleryüz, 2003; Özbay, 2006; Sever, 2004). Akyol (2013, p.51) has defined writing skill as “producing the required symbols and signs to be able to express our thoughts”.

Writing emotions, thoughts and dreams clearly and understandably require various mental skills. Through these skills, the students learn to regulate, order their thoughts, apply the rules, and to determine the purposes of the writing (Aydın-Yılmaz, 2007). While writing skills significantly affect students' academic-based learning in school (Ungan, 2007), it is also a need for individuals to tell their knowledge to others in daily and professional life (Özbay, 2006). The fact that the writing action is perceived as having a high degree of difficulty in terms of the structure and processes involved makes it difficult for students to enjoy writing (Yaman, 2010). Berninger and Fuller (1992) stated that children were at great risk in their struggles with writing barriers. In this respect, factors affecting the writing skill should be identified and the risk factors in the writing process should be eliminated. Teachers should focus on developing vocabulary of students to improve their writing skills because the

vocabulary is the best predictor of writing (Grobe, 1981). Flower and Hayes (2004) state that vocabulary knowledge makes it easier to express the existing ideas, experience and sensory images in the long-term memory of the author.

The Conceptual Relation between Vocabulary, Reading Comprehension and Writing Skills

Generation idea, organizing, goal setting, planning, drafting, reviewing and evaluating are seen as important skills for a quality text, while vocabulary is considered as one of the few noteworthy factors (Flower & Hayes, 2004; Hayes, 1996). If writing seems to be an important skill for language development, the vocabulary knowledge appears to be a crucial variable (Muncie, 2002, p.226). Olinghouse and Wilson (2013) examined the role of vocabulary (narrative, persuasive and informative) in the texts written by fifth grade students in their study. It was determined that the vocabulary accounted for 9% of the writing skill and 8.4% of the word diversity. In a study conducted by Olinghouse and Leaird (2009), it was identified that word knowledge accounted for 20.6% of the story writing skills in the writings products by the second grade students. Researchers that take into account the relationship between students' use of vocabulary and the quality of their writing recognize that holistic assessments of students' written compositions are closely related to lexical analysis of the writing (Ayan & Baş, 2015; Karatay, 2007; Staehr, 2008).

In addition to the researchers who emphasize that vocabulary affects writing skills, some researchers state that writing affects the development of vocabulary. In this regard Muncie (2002) states that for the development of the vocabulary knowledge, rich activities should be done in terms of regulating and organizing the ideas related to writing skills. In the study, Duin and Graves (1987) found that the students in the word and writing group was better at using word skills in their compositions compared to the word group. In his research, Staehr (2008) found a high relationship between writing performance and word size of students. Zou (2017) stated that writing exercises with target words were effective in learning word. Writing activities require systematic planning through pre-task planning and organization.

In the researches, it has been determined that vocabulary affects the development of reading comprehension skills (Albrechtsen & Haastrup, 2004; Freebody & Anderson, 1983). Aarnoutse and Van Leeuwe (1988) tested the model viewing relationships between reading comprehension, vocabulary knowledge, reading pleasure and reading frequency variables. While reading comprehension and development of vocabulary had a common source, it was found that reading pleasure and frequency were independent. In another study, it was revealed that 72% of the average scores obtained from the reading test were explained by vocabulary (Staehr, 2008). In a study conducted by Albrechtsen and Haastrup (2004), it was found that there was a .50-.85 ratio between the students' reading comprehension skills and vocabulary tests.

While it has been determined by some research studies that vocabulary affects the reading comprehension skills, it is stated in some of the research studies that reading comprehension skills affect the development of vocabulary. Reading comprehension skills can facilitate the development of vocabulary knowledge and cause

reciprocal relations between reading comprehension and vocabulary knowledge (Brown, Waring & Donkaewbua, 2008; Stanovich, 1986). According to, Krashen (2003) reading programs not only aim to improve the reading fluency and reading skills, but also reinforce the grammatical structures and vocabulary knowledge previously encountered. Therefore, children with poor reading comprehension cannot develop vocabulary knowledge at the same rate as their peers because they lack the ability to learn new words through independent reading (Nagy, Herman & Anderson, 1985). Stanovich (1986) stated that as the weak readers tend to read simple resources and less books than good readers, their vocabulary develop slowly while good reader comprehend the texts better and develop vocabulary better as they read more. In the researches, it has been determined that reading comprehension skills affect the development of vocabulary (Cain & Oakhill, 2011; Pigada & Schmitt, 2006). Pigada and Schmitt (2006) state that second language learners improve their vocabulary through reading. Spencer and Guillaume (2006) state that weak readers who are learning a second language are at risk and that they will be far behind the process unless they are interfered with. In the study conducted by Ponniah (2011), it was found that the development of vocabulary was in favor of the students who devoted their time to reading in contrast to the students who learned the meanings of words consciously. According to the results of the research findings, it was determined that reading skills affect the vocabulary. While vocabulary is accepted as a prerequisite for the development of reading skill, reading skill is accepted as a prerequisite for the development of the vocabulary at the same time (Watts, 1995).

Word knowledge influences both reading comprehension and writing skills. In this respect, researchers and theorists agreed that there was a relationship between reading and writing skills, but this relationship is presented as cognitively irrelevant (Tierney & Leys, 1986). According to some researchers, the presence of individuals who can read, but cannot write, or who can write but cannot read indicates the separability of reading and writing skills (Boget & Marcos, 1997). Presenting reading as a receptive and writing as a productive language skill, they are seen opposite to each other (Hennings, 1982). According to another view, it is stated that reading and writing skills are interrelated but cognitively separate skills (Fitzgerald & Shanahan, 2000). If it is accepted that paintings are the means of communication by the first people, deeper studies on writing skills can lead to a better understanding of reading problems (Platt, 1977). Langer (1986) stated that reading and writing skills were very similar, but different cognitive starting points prevent close relationship because while the author could use any word s/he wants during writing the text, reader's creating meaning is limited to the writer's words. According to Bazerman (1980), if teachers want to prepare students for the written materials of the disciplines they are interested in, and for various discussions of personal and public interests, they should develop their skills of rearranging, interpreting and reading. In some studies, it has been determined that writing skills have a positive effect on reading comprehension skill (Collins, 1985; Culp & Spann, 1984). In some studies, a positive correlation was found between reading comprehension and writing skills (Koons, 2008; Uğur, 2018).

While there are limited edition studies in the international field regarding the relationship between the vocabulary knowledge, reading comprehension and writing skills. While it is determined that the vocabulary influences reading comprehension skills (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Albrechtsen & Haastrup, 2004;

Freebody & Anderson, 1983; Staehr, 2008), reading comprehension skills have been found to affect the development of vocabulary (Cain & Oakhill, 2011; Okur, 2007; Pigada & Schmitt, 2006; Ponniah, 2011). In a few studies, a high-level relationship was found between vocabulary and reading comprehension skill (Mezynski, 1983; Sternberg, 1987). While research studies have revealed that the vocabulary affects the writing skills (Olinghouse & Leaird, 2009; Olinghouse & Wilson, 2013), there are also some research studies about the effect of writing skills on vocabulary (Duin & Graves, 1987; Staehr, 2008). On the other hand, while there is a positive relationship between reading comprehension and writing skills (Koons, 2008; Uğur, 2018), it has been identified that writing skills have a positive effect on reading comprehension skills (Collins, 1985; Culp & Spann, 1984). However, students who do not have a good level of vocabulary will have a very limited level of meaning in their sentences as they will have trouble explaining their thoughts, ideas and dreams. The acquisition of writing skills was ignored in primary school by focusing on the acquisition of students' reading skills. This understanding has led students to be successful in multiple-choice examinations, but students have problems in self-expression. Today, the relationship between reading and writing skills is discussed by educators. Some of the related questions are as follows: Should reading and writing continue to be perceived and taught as irrelevant skills? Should we expect good readers to be good writers and weak readers to be weak writers? Should we assume that good writers are good readers and weak writers are weak readers? (Aulls, 1985). In this respect, it is thought that the vocabulary and reading comprehension skills which are seen as important variables in the development of writing skills it is thought that the writing and reading comprehension skills which are seen as important variables in the development of vocabulary.

The aim of this study was to examine the relationships between primary school fourth grade students' vocabulary, reading comprehension and writing skills. Accordingly, the following research questions were sought:

1. What is the predictive power of primary school fourth grade students' vocabulary and reading comprehension skills scores on writing skills scores?
2. What is the predictive power of primary school fourth grade students' writing and reading comprehension skills scores on their vocabulary scores?
3. What is the predictive power of primary school fourth grade students' vocabulary and writing skills scores on their reading comprehension skills scores?

METHOD

Research Design

This research which investigated the relationships between the vocabulary, reading comprehension and writing skills of fourth grade students was designed in the relational research model. "The correlational research model is the research conducted to describe the relationships between two and more variables and in-depth analysis of the relationships" (Karakaya, 2012, p. 68).

Participants

The participants of the study are 175 fourth grade students in six primary schools in Afyonkarahisar. In the simple random sampling method, the probability of selecting individuals in the universe is the same and the selection of one individual does not affect the choice of other individuals (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). 88 (50.3%) of the fourth-grade students who participated in the research were female and 87 (49.7%) were male. According to the percentile distribution, 50.3% are girls while 49.7% are boys.

Data Collection Tools

Vocabulary Test

In order to measure the vocabulary knowledge of the students, "Vocabulary Test" whose validity and reliability measurements were met and which was developed by Bulut (2013) was applied. The test was conducted by using the keywords in the texts in the Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education, the words used to improve the vocabulary and the word frequency lists created by Karadağ (2005) for primary school students. It has been prepared in line with the acquisitions related to the development of the fourth grade vocabulary in the Curriculum. The test, which consists of different types of questions such as matching the synonyms, antonyms, real, figurative, homophonic meanings of words, true/false, filling in the blanks, generating new words, using different meanings of the word in a sentence, and crossword, is intended to measure students' vocabulary success. It was determined that the discriminant index of 50 items ranged from .29 to .66 and the t values calculated for the lower and upper 27% groups were significant ($p < .01$). The mean difficulty of the scores obtained from the test was calculated as .59. This value can be interpreted as a test of medium difficulty. The KR-20 value of the test was calculated as .93 regarding the test's reliability. Each item was two scores.

Reading Comprehension Test

"Reading Comprehension Test" prepared by Ulu (2017) was used to determine the students' reading comprehension levels. The test consisted of two texts which were narrative and informative. Ten open-ended questions were asked for each text. The preparation of the test was carried out in the following stages: a) examination of texts and question types in fourth grade Turkish textbook and different sources (text type, subject, number of words, and relationship of acquisition-question), b) choosing four short stories after examining the different books by taking into account features such as learning outcomes, class level, integrity of the subject and meaning, grammar and type of text (Damar, 2011, pp.79-82; Damar, 2011, pp.115-118; , 2011, pp.13-20; Ferah, 2011, pp.13-20; Özeren, 2013, pp.39-42) and three informative (Gençer, 2015, pp.36-39; Özel & Aldemir, 2015, pp.16-27; Tapan, Siner & Gençoğlu , 2015, pp.10-13) text selection, c) selection of the two highest-rated texts by evaluating the text according to the control list (meaning integrity, grade level, grammar, clear language use, and so on criteria) and submitting to the expert opinion of eight experts consisting of academicians and class teachers, d) in accordance with the expert opinions, choosing "Somurtkan Kız" (Damar,

2011, pp.79-82) as a narrative and choosing “Doğa Kışa Hazırlanıyor” (Gençer, 2015, pp.36-39) as an informative text, e) according to the texts, the pool of questions regarding the different learning outcomes shall be prepared and submitted to the expert opinion and the number of learning outcomes shall be reduced to eleven learning outcomes in line with the feedback obtained, f) determining the number of 20 questions as 10 for the narrative text and 10 for the informative text and testing them, g) being understandable of the items in the draft from prepared for the reading comprehension test, the relationship between question and learning outcome, determining the consistency and inconsistency rate of the experts regarding the suitability for the target-audience and calculating the content validity as .90, h) finalizing the test according to the opinions of field experts and testing.

The scoring key developed by Akyol (2012, p.100) was used in converting the answers into standard scores according to the cognitive level of the questions. The simple comprehension items which were not answered were evaluated as 0, the half-answered questions were evaluated as 1, and the expected but missing answers were evaluated as 2 points. Concerning the deeper comprehension items, questions that were never answered were scored as 0, questions that answered half given 2, and full and effective answers were evaluated as 3 points. Unconformable data were reexamined, and consensus were achieved.

6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale

In order to evaluate students' writing achievements by consulting the teachers included in the fourth-grade Turkish curriculum was given. The students were asked to write a text about “children who saw a disabled dog in the street while they were playing on the street”. As a reminder, picture of a dog with an injured leg was placed on the paper. In the Turkish lesson, the “6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale” developed by the researchers in the Northwest Regional Education Laboratory (NWREL) in the USA, adapted to Turkish in line with the expert opinions, was used to determine and evaluate the writing levels of students. In the development of the scale, the researchers worked with teachers in Beaverton and Oregon (Grundy, 1986, cited in. Özkara, 2007). This tool consists of seven sub-dimensions. These dimensions are ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, conventions, and presentation. Each sub-dimension is scored as five, three and one. For the reliability of writing scores, the researcher and expert working in the field of literacy scored the items. Interrater reliability coefficient was found to be .90.

Data Collection

Permissions for the research were obtained with the letter of Afyon Kocatepe University, Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 04/02/2021 and numbered 60509273-929-E.5558. The data of the study were collected in the 2020-2021 academic year. Data collection tools were applied to 205 fourth grade students. Thirty data collection tools were not included as some parts were left blank, some of the students' writings could not be read and some data were of extreme value, so the evaluation of the data was carried out on 175 data

collection tools. As the students could not complete the measurement tools during a course hour, the measurement tools were applied in different course hours.

Data Analysis

Pearson Moment Correlation Analysis and Multiple Linear Regression Analysis were used in data analysis. Before the analysis, the assumptions required for the multiple linear regression analysis to give correct results were examined. By checking the distribution of the data, the skewness coefficient and kurtosis coefficient were calculated. Skewness and kurtosis coefficients between -2 and +2 in the literature are considered sufficient for the normality assumption of the distribution (Field, 2009). The sample size in the study corresponded to the number of units belonging to each observed variable. After analyzing the one-way and multi-directional extreme values, the normal distribution assumption was examined with the Kolmogorov-Smirnov normality test on the remaining data, and it was observed that the data set showed normal distribution feature. Additionally, it was decided whether there was a multiple connection problem or not by examining the Variance Inflation Factor (VIF) and Durbin Watson values. According to Büyüköztürk (2009), a VIF value higher than 10 indicates that there may be a multiple connection problem in the analysis to be made (Kalaycı, 2009). As a result of the analysis, it was determined that none of the VIF values were greater than 10 for all three sub-problems (first sub-problem=1.30, second sub-problem=1.17 and third sub-problem=1.34). In this direction, regression analysis was used in data analysis since there was no multi-connection problem between variables.

FINDINGS

In this section, findings regarding the level of relationship between primary school fourth grade students' vocabulary, reading comprehension and writing skills are given.

Descriptive and Relational Statistics

The mean, standard deviation and correlation values of the studied variables are calculated and presented in Table 1.

Table 1. Mean, Standard Deviation and Correlation Values of the Variables

	\bar{X}	SS	1	2	3
1. Vocabulary	76.48	20.88	-		
2. Reading comprehension skill	22.21	10.03	.48**	-	
3. Writing skill	18.72	5.69	.50**	.38**	-

*p<.05 **p<.01

As can be seen in Table 1, there are significantly positive relationships between the variables of the vocabulary, reading comprehension test and writing scale (p<.05). Mean scores obtained from data collection tools were vocabulary 76.48, reading comprehension skills 22.21 and writing skills 18.72.

Findings Regarding the First Sub-Problem

Regression analysis results regarding the prediction of writing skill are given in Table 2.

Table 2. Regression Analysis Results on the Prediction of Writing Skill

	B	Standard error _B	β	T	P	Zero-order	Partial
(Constant)	7.68	1.40		5.45	.00		
Vocabulary	.11	.02	.41	5.65	.00	.50	.39
Reading Comprehension Skill	.10	.04	.18	2.52	.01	.38	.18
R=.53	R ² =.28						
F _(2,172) =34.022	p=.00						

When the zero-order and partial correlations between the predictor variables and the dependent variable are examined according to Table 2, it is seen that there is a positive and moderate relationship (r=.50) between vocabulary and writing skill. It is seen that there is a positive and moderate relationship (r=.38) between reading comprehension and writing skills. When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that vocabulary and reading comprehension skill are significant predictors of writing skill. Vocabulary and reading comprehension variables together give a significant relationship with writing skill (R=.53, R²=.28, p <.01). Together, the two variables explain 28% of the total variance in writing skill.

Findings Regarding the Second Sub-Problem

Regression analysis results regarding the prediction of vocabulary are given in Table 3.

Table 3. Regression Analysis Results on the Prediction of Vocabulary

	B	Standard error _B	β	T	P	Zero-order	Partial
(Constant)	35.09	4.59		7.64	.00		
Writing skill	1.38	.24	.37	5.65	.00	.50	.39
Reading comprehension skill	.70	.13	.33	5.05	.00	.48	.36
R=.59	R ² =.35						
F _(2,172) =46.91	p=.00						

According to Table 3, when the zero-order and partial correlations between the predictor variables and the dependent variable are examined, a positive and moderate relationship between writing skill and vocabulary (r=.50). It is seen that there is a positive and moderate relationship between reading comprehension and vocabulary (r=.48). When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that writing and reading comprehension skills are significant predictors on vocabulary. Writing and reading comprehension variables together give a significant relationship with vocabulary (R=.59, R²=.35, p <.01). Together, the two variables explain 35% of the total variance in writing skill.

Findings Regarding the Third Sub-Problem

Regression analysis results regarding the prediction of reading comprehension skills are given in Table 4.

Table 4. Regression Analysis Results on the Prediction of Reading Comprehension Skill

	B	Standard error _B	β	T	P	Zero-order	Partial
(Constant)	1.72	2.72		.63	.00		
Vocabulary	.18	.03	.38	5.05	.00	.48	.36
Writing skill	.33	.13	.19	2.52	.01	.38	.18
R=.51		R ² =.26					
F _(2,172) =30.21		p=.00					

According to Table 4, when the zero-order and partial correlations between the predictor variables and the dependent variable are examined, a positive and moderate relationship between vocabulary and reading comprehension skill ($r=.48$). It is seen that there is a positive and moderate correlation ($r=.38$) between writing and reading comprehension skills. When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that vocabulary and writing skills are significant predictors on reading comprehension skill. Vocabulary and writing skill variables together give a significant relationship with reading comprehension skill ($R=.59$, $R^2=.35$, $p<.01$). Together, the two variables explain 35% of the total variance in writing skill.

CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, the relationship between primary school fourth grade students' vocabulary, reading comprehension and writing skills is examined. Accordingly, the predictive power of primary school fourth grade students' vocabulary and reading comprehension skills scores on writing skills; It was tried to determine the predictive power of writing and reading comprehension skills scores on vocabulary scores, and the predictive power of vocabulary and writing skills scores on reading comprehension skill scores. In the study, it was determined that vocabulary predicts writing skill in a significant and positive way. Research findings are consistent with the literature (Olinghouse & Leaird, 2009; Olinghouse & Wilson, 2013). In the study conducted by Olinghouse & Wilson (2013), it was found that the students considered the appropriate words when choosing the subject in their writing, but it was also found that although the vocabulary was an important predictor, there was little relation to the writing quality. Pikulski and Templeton (2004) state that there is a high relationship between the vocabulary and writing skills, and it is stated that the task of the teachers is to provide the transfer of vocabulary to the language skills of children. In a research study conducted by Dağtaş (2012), it was found that the writing technique by selecting from word and concept pool contribute to the students' writing skills. Students should be encouraged to enrich the vocabulary in order to be able to use the with words they know and other language skills (Çeçen, 2017; Karadüz & Yıldırım, 2011). It was found that students in sixth, seventh and eighth grades did not have enough level in terms of different and abstract vocabulary; therefore, they could not express their emotions and thoughts effectively and these findings support the statement above (Çer & Turhan-Ağrelim, 2016).

In the study, it was determined that reading comprehension skill predicted writing skill in a significant and positive way. In the research studies conducted, there is a positive correlation between reading comprehension and writing skills (Koons, 2008; Uğur, 2018). Some researchers emphasized that reading and writing skills should be developed together rather than as discrete skills. According to Aulls (1985), the development of reading and writing processes connected be regularly used throughout life and regulate the meaning knowledge and strategies. Similarly, Fitzgerald and Shanahan (2000) stated that the most logical way to determine the relationship between reading and writing skills was to study the stages of development of reading and writing skills and to study the theoretical models of reading and writing reciprocity at different levels of proficiency. Baş (2006) stated that the vocabulary obtained in the reading environment could be transferred directly to the writing environment, and the texts created by the writing skill could be used indirectly for reading. According to the findings obtained from the research results, it can be said that there is a relationship between reading comprehension and writing skills both in terms of achievement as cognitive skills and attitude dimension as affective skills. Some researchers also stated that reading and writing skills differ from each other (Johnson, 2017; Kurudayıoğlu & Karadağ, 2010). Kurudayıoğlu and Karadağ (2010) stated that we use receptive vocabulary while reading and productive vocabulary while writing, so receptive vocabulary involves productive vocabulary. In this respect, the words used in writing are the ones that are recorded with the strongest bonds in the memory.

In the research, it was determined that writing skill predicts vocabulary in a significant and positive way. The findings obtained are consistent with the related literature (Duin & Graves, 1987; Staehr, 2008). In his study, found that making activities based on word and concept would enable the unused words to be activated and the students would activate their passive word knowledge (Dağtaş, 2012). Baş (2006) stated that many applications such as writing an essay appropriate to the level, completing the conclusion of a story, and writing articles for children's newspapers and magazines could contribute to the development of the productive vocabulary of the child. Making creative writing activities will contribute to enriching the vocabulary knowledge of students.

In the study, it was determined that reading comprehension skill predicted vocabulary positively and significantly. The findings of the study were consistent with the related literature (Cain & Oakhill, 2011; Okur, 2007; Pigada & Schmitt, 2006; Ponniah, 2011). In a study conducted by Okur (2007), the effect of reading activities on concept development was researched and it was found that the vocabulary of students improved. Pigada and Schmitt (2006) found in their research that a comprehensive reading increased the student's awareness of the words in the text about their spelling, meaning and grammatical skills. Researchers stated by carrying out activities within the framework of speaking and writing activities, that words would be activated and usability could be gained in a wider meaning or range in reading (Göçer, 2015; Karatay, 2007). Baş (2006) stated that vocabulary would be activated by activities such as telling a story, telling the main idea of a text, evaluating the novel hero, environment and time triangle, and so on.

In the study, it was determined that vocabulary predicted reading comprehension skill in a significant and positive way. The results of the research are consistent with the related literature. This finding is consistent with the

previous findings (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Albrechtsen & Hasstrup, 2004; Freebody & Anderson, 1983; Staehr, 2008). On the other hand, there is a high level of relationship between vocabulary and reading comprehension skills (Mezynski, 1983; Sternberg, 1987). Although the researchers offer different opinions about this subject, the common idea is that the vocabulary affects reading comprehension skills. In this respect, Gough and Tunmer (1986) emphasized the role of word knowledge in understanding, but the importance of word knowledge was ignored, and Ruddell (1994) stated that there is very little information about the complex relationship between vocabulary and comprehension skill. In order to be able to analyze the expressions of meaning within the text, to interpret the text and to perform some cognitive activities through text, it is necessary to determine the meaning phases of words and sentences (Aydın-Yılmaz, 2007). Enriching the vocabulary by making use of the ways of word derivation and extracting the meanings of unknown words from the arrival of the word or the structure of the words are among the competences related to the understanding which is supposed to be taught to the students (Kavcar, Oğuzkan & Hasırcı, 2016). Word instruction is one of the most recently used activities in the reading process as the criteria such as the content of the text, the flow of events, analysis, and description of heroes were demanded primarily. On the other hand, having the words above the level of the child or misunderstanding the words make the word learning process difficult during the reading process (Güneş, 2015; Yalçın, 2002; Yıldız & Okur, 2010).

In the study, it was determined that writing skill predicted reading comprehension skill in a significant and positive way. Research findings are consistent with the related literature (Collins, 1985; Culp and Spann, 1984). Writing tasks can help students become perceptual readers. Writing skills enable students to think about what they will or will not write by analyze the reading comprehension (Bazerman, 1980). Blackburn (1984) noted that children aware of the relationship between their reading and writing skills and found that they often say as an answer “write a book” when asked what to do to become a good reader. According to the findings obtained from the research, it can be argued that the common ground between the reading and writing processes should be prepared and developed by the teachers.

The aim of this study is to examine the relationships between primary school fourth grade students' vocabulary, reading comprehension and writing skills. Additionally, it was aimed to examine the extent to which vocabulary and reading comprehension skills predict writing skills; reading comprehension and writing skills predict vocabulary; and vocabulary and writing skills predict reading comprehension skills. According to the results, it was found that fourth grade students' vocabulary and reading comprehension skills had a positive effect on writing skills and writing and reading comprehension skills had a meaningful positive effect on vocabulary. Furthermore, it was found that vocabulary and writing skills had a positive and meaningful effect on reading comprehension skills. Vocabulary is considered to be an important variable for reading comprehension and writing skills (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Albrechtsen & Haastrup, 2004; Olinghouse & Leaird, 2009; Olinghouse & Wilson, 2013) and at the same time it is reported that these two skills affect vocabulary (Cain & Oakhill, 2011; Duin & Graves, 1987; Okur, 2007; Staehr, 2008).

RECOMMENDATIONS

Recommendations for research

Important contributions can be provided for the academic achievements and language skills development of the students by evaluating the encouraging role of both the effect of vocabulary knowledge and reading comprehension on writing skills and effect of writing and reading comprehension on vocabulary knowledge. Based on these results, following suggestions can be made: The effect of vocabulary and reading comprehension on writing skill; the effects of writing and reading comprehension on vocabulary can be revealed through in-depth research and the reasons can be investigated. The effect of vocabulary knowledge and reading comprehension on writing skill, and the effect of reading comprehension and writing skill on vocabulary knowledge can be examined with a different sample size. The research is limited to primary school students and the validity of the model, and the generalizability of the findings can be tested by research studies that will involve secondary and high school education.

Recommendations for practice

There were significantly positive relationships between the variables of the vocabulary, reading comprehension test and writing scale. Vocabulary should be expanded in order to enable students to express their ideas in a more qualified manner and understand what they read in a complete and correct manner. In this direction, the words in the textbooks of unknown meaning should be studied, dictionary should be used, and activities such as puzzles should be included. In order to improve students' vocabulary, using educative audio reading activities, making word derivation activities, teaching and modeling the application of word learning strategy, encouraging reading, associative method, finger method, grouping method, direct word teaching, concept development, associating preliminary experiences, summarization, reflection, meaning analysis, word grouping, computer assisted instruction, and brain storming technique should be used (Akyol, 2013; Pikulski & Templeton, 2004; Yelbay, 2015). Some texts may not be rich enough to allow the reader to make sense of words or to learn words. One of the elements to be considered is not that some word meanings were learned during reading, but that the number of words learned is less than expected (Jenkins, Stein & Wysocki, 1984). Therefore, if the texts are not qualified in terms of words, the reading process does not significantly affect the development of the word knowledge of the readers. Individuals who do not understand what they read cannot form a meaning chain in the writing process. It is difficult for individuals who cannot express their thoughts in the writing process to make relationships, summaries, and explanations in the process of reading comprehension. If words acquired through reading are used in writing practices, passive words will become active. In this respect, activities that include writing and reading comprehension skills can be recommended as studies to improve vocabulary.

ETHICAL TEXT

Before the data collection process an ethical permission was taken (Afyon Kocatepe University, Scientific Research and Publication Ethics Committee date 4 February 2021 and numbered 60509273-929-E.5558). In this

article, the journal's writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethical rules have been followed. The responsibility belongs to the authors for any violations that may arise regarding the article.

Author(s) Contribution Rate: In this study, the first author contributed 50% and the second author contributed 50%. There is no conflict of interest between the authors.

REFERENCES

- Aarnoutse, C. A. J., & Van Leeuwe, J. F. J. (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen [The importance of decoding, vocabulary and spatial intelligence for reading comprehension]. *Pedagogische Studiën*, 65, 49–59.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin söz varlığı*. Engin Yayınevi.
- Aktay, S., & Sidekli, S. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımı. Susar-Kırmızı, F., & Ünal, E. (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* (ss. 355-380). Anı Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Albrechtsen, H. B. D., & Haastrup, K. (2004). The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2. *Angles on the English-Speaking World*, 4, 129–40.
- Allington, R. L. (2000). *What really matters for struggling readers?* Pearson Education.
- Anılan, H., & Genç, B. (2011). Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımlarda kullanım durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 111-132.
- Aulls, M. W. (1985). Understanding the relationship between reading and writing. *The Writing Revolution*, 64(1), 39-44.
- Ayan, S., & Baş, B. (2015) Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilkökul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 84-99, <http://doi: 10.16916/aded.82632>
- Aydın-Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572. <http://doi: 10.7827/TurkishStudies.3356>
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88. <http://doi: 10.15390/EB.2015.4279>
- Bazerman, C. (1980). A relationship between reading and writing: The conversational model. *College English*, 41(6), 656-661. <http://doi: 10.2307/375913>

- Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged-What we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47, 518-543. <http://doi:10.17763/haer.47.4.51431w6022u51015>
- Berninger, V. W., & Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in elementary grade children. *Journal of School Psychology*, 30(4), 363-382. [http://doi:10.1016/0022-4405\(92\)90004-O](http://doi:10.1016/0022-4405(92)90004-O)
- Blachowicz, C. L., & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & E. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp.503-524). Mahwah, NJ: Erlbaum Pearson.
- Blackburn, E. (1984). Common ground: Developing relationships between reading and writing. *Language Arts*, 61(4), 367-375.
- Boget, T., & Marcos, T. (1997). Reading and writing impairments and rehabilitation. In J. Leon-Carrion (Ed.), *Neuropsychological rehabilitation: Fundamentals, innovations and direction* (pp. 333-352). Lucie Press.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136-163.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443. <http://doi:10.1177/0022219411410042>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696. <http://doi:10.1348/000709905X67610>
- Collins, C. (1985). The power of expressive writing in reading comprehension. *Language Arts*, 62, 48-54.
- Culp, M. B., & Spann, S. (1984, April). *The influence of writing on reading*. [Conference presentation]. The annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, United States.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- Çeçen, M. A. (2017). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.
- Çer, E., & Turhan-Ağrelim, H. (2016). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözcük sıklığı dağılımı açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 83-99.
- Dağtaş, A. (2012). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 7(3), 845-869. <http://doi:10.7827/TurkishStudies.3357>
- Damar, A. (2011). *Masal sofrası*. Tomurcuk Yayınevi.

- Devries, T. (1970). Reading, writing frequency and expository writing. *Reading Improvement*, 7, 14-15.
- Duin, A. H., & Graves, M.F. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 311-330. <http://doi: 10.2307/747971>
- Eckhoff, B. (1983). How reading affects children's writing. *Reading and Writing*, 60(5), 607-616.
- Ferah, T. (2011). *Ebemkuşağı*. Gendaş Çocuk.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000) Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. <http://doi: 10.1207/S15326985EP35015>.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (2004). A cognitive process theory of writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 928–950). International Reading Association.
- Freebody, P., & Anderson, R. C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 277-294. <http://doi: 10.2307/747389>
- Gençer, L. (2015). Bilim çocuk dergisi. *Aylık Popüler Bilim Dergisi*, 18(215), 1-61. PROMAT Basım Yayın.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <http://doi: 10.1177/074193258600700104>
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63. <http://doi:10.16916/aded.39222>
- Grobe, C. (1981). Syntactic maturity, mechanics, and vocabulary as predictors of quality ratings. *Research in the Teaching of English*, 15(1), 75-85.
- Grundy, T. (1986). The writing program in the Beaverton School District. *OSSC Bulletin*, 30(2), 43. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED274104>
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Güzel, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine ortak kelime hazinesi kazandırmanın önemi. C. Yıldız & L. Beyreli (Der.), *Dilbilim, Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları*, Cilt I. Pegem Akademi Yayınevi.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1399-1430). International Reading Association.
- Hennings, D. G. (1982). *Communication in action: Teaching the language arts*. Houghton Mifflin.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Benzer, A. (Çev.) Pegem Akademi Yayınevi.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219. <http://doi: 10.1080/10573560590949278>
- Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767-787. <http://doi: 10.2307/1163000>
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karaalioğlu, S. K. (1990). *Kompozisyon sanatı*. İnkılâp Kitabevi.

- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karadüz, A., & Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 55-86). Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Koons, H. H. (2008). *The reading-writing connection: An investigation of the relationship between reading ability and writing quality across multiple grades and three writing discourse modes* [Doctoral Dissertation]. University of North Carolina.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Langer, J. A. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Ablex.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253-279. <http://doi: 10.2307/1170386>
- Muncie, J. (2002). Process writing and vocabulary development: Comparing lexical frequency profiles across drafts. *System*, 30, 225-235. [http://doi: 10.1016/S0346-251X\(02\)00006-4](http://doi: 10.1016/S0346-251X(02)00006-4)
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R.C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253. <http://doi: 10.2307/747758>
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 22, 545-565. <http://doi: 10.1007/s11145-008-9124-z>
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26, 45-65. <http://doi: 10.1007/s11145-012-9392-5>
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Öncü Kitap.
- Özbay, P., & Melanlıoğlu, A. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özel, A., & Aldemir, N. (2015). Uzun. *Fen Bilimleri Ansiklopedisi*, 6, 1-32. Damla Yayınevi.
- Özeren, S. G. (2013). *Mevlana'dan seçme hikâyeler* (6. baskı). Damla Yayınevi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Petty, W. T., Harold, C. P., & Stoll, E. (1968). *The state of knowledge about the teaching of vocabulary*. National Council of Teachers of English.

- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Pikulski, J. J., & Templeton, S. (2004). *Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success*. Houghton Mifflin Company.
- Platt, P. (1977). Children's drawings in relation to reading and writing skills. *The Reading Teacher*, 31(3), 262-268.
- Ponniah, R. J. (2011). Incidental acquisition of vocabulary by reading. *The Reading Matrix*, 11(2), 135-139.
- Ruddell, M. R. (1994). Vocabulary knowledge and comprehension: A comprehension-process view of complex literacy relationships. In R.B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 414-447). International Reading Association.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Spencer, B. H., & Guillaume, A. M. (2006). Integrating curriculum through the learning cycle: Content-based reading and vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, 60(3), 206-219. <http://doi:10.1598/RT.60.3.1>
- Staehr, L. S. (2008) Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152. <http://doi: 10.1080/09571730802389975>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406. <http://doi: 10.1177/0022057409189001-204>
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Lawrence Erlbaum.
- Tapan, D., Sırer, M., & Gençoğlu, A. (2015). *Bilim çocuk dergisi*, 18(216), 1-61. PROMAT Basım Yayın.
- Tierney, R. J., & Leys, M. (1986). What is the value of connecting reading and writing? In B. T. Peterson (Ed.), *Convergences: Transactions in reading and writing* (pp. 15-29). National Council of Teachers of English.
- Uğur, F. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 1-12. <http://doi: 10.18298/ijlet.2445>
- Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağ araştırmasına dayalı öğretim: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461- 462. <http://doi:10.17755/esosder.04506>
- Watts, S. M. (1995). Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 399-424. <http://doi: 10.1080/10862969509547889>
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2, 267-289. <http://doi: 10.31464/jlere.561205>
- Yelbay, Y. (2015). Dil öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Sözcük bilgisi öğretimi* (ss. 351-369). Pegem Akademi Yayınevi.

- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815. [http://doi:doi.org/10.31464/jlere.767022](http://doi.org/10.31464/jlere.767022)
- Yıldız, C., & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *TÜBAR*, 17, 753-773.
- Zou, D. (2017). Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition-writing: Extending the evaluation component of the involvement load hypothesis. *Language Teaching Research* 2017, 21(1), 54-75. <http://doi:10.1177/1362168816652418>

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME HAZİNELERİ, OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Öz

Kelime bilgisi, kişinin hem okuduğunu anlama hem de yazma becerisini etkilemektedir. Bu doğrultuda araştırmacı ve teorisyenler okuma ve yazma becerileri arasında bir ilişki olduğunu kabul etmişler fakat bu ilişkinin bilişsel anlamda birbiriyle ilgisinin olmadığı yönünde bilgiler vermişlerdir. Bazı araştırmacılara göre okuyabilen fakat yazamayan, yazabilen fakat okuyamayan bireylerin varlığı okuma ve yazma becerilerinin ayrılabilirliğini göstermektedir. Fakat her iki becerinin gelişimi için kelime hazinesinin geliştirilmesi yadsınamaz bir gerçektir. Bu doğrultuda kelime hazinesi, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkileri aynı anda inceleyen bir araştırmanın alanyazındaki boşluğu dolduracağı beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca kelime hazineleri ve okuduğunu anlama becerilerinin yazma becerilerini, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin kelime hazinelerini, kelime hazineleri ve yazma becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini yordama gücünü belirlemektir. Bu araştırma, Afyonkarahisar ilinde bulunan 175 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilip ilişkiisel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Veri toplama araçları olarak Kelime Hazinesi Testi, Okuduğunu Anlama Testi ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Pearson moment çarpımı korelasyon katsayısı analizi tekniği ve çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ve okuduğunu anlama becerilerinin yazma becerileri üzerinde, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin kelime hazineleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca kelime hazineleri ve yazma becerilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde de olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kelime hazinesinin ve okuduğunu anlama becerisinin yazma becerisi üzerinde, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin kelime hazinesi üzerinde nasıl bir pozitif etki oluşturduğu ve bu etkinin sebepleri nitel araştırmalarla derinlemesine araştırılarak ortaya konulabilir.

Anahtar kelimeler: Kelime hazinesi, okuduğunu anlama, yazma becerileri.

GİRİŞ

Bugüne kadar okuma ve yazma becerilerine çeşitli bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin etkisi test edilirken (Baş ve Şahin, 2012; Baştuğ, 2015; Yıldız ve Akyol, 2011) bu iki dil becerisinin birbirine etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Collins, 1985; Koons, 2008). Bazı araştırmacılar bu iki becerinin birbirine etkisine dair görüş belirtirken (Bazerman, 1980; Platt, 1977) bazı araştırmacılar ise bu iki beceriyi birbiriyle ilişkisiz olarak değerlendirmiştir (Boget ve Marcos, 1997). Bu iki beceriyle ilişkili olan değişkenlerden biri de kelime hazinesidir. Kelime hazinesi zayıf olan öğrenci, düşüncelerini hep belirli kelimelerle anlattığı için düşünce ve duygularını yazmakta güçlük çekerken kelime hazinesi zengin olan bir öğrenci, okulda olduğu kadar yaşamda da anlatım kolaylığı kazanır (Karaalioglu, 1990). İlgili alanyazına bakıldığında öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmediğine dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Çeçen, 2017; Karadüz ve Yıldırım, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Kelime hazinesinin gelişmemesinin sebebi olarak okullarımızda kelime hazinesinin gelişiminin rastlantıya bırakılmış olması tahmin edilmektedir (Güzel, 2006). Allington (2000) kelime hazinesinin hem akıcı okuma becerisinin kazanımı hem de okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için önemli olduğunu ifade etmektedir. Akıcı okuma büyük ölçüde okuyucunun bildiği sözcükler tarafından belirlendiğinden, güçlü kelime bilgisinin okumadaki akıcılığı kolaylaştırdığını varsaymak mantıklıdır (Joshi, 2005). Kelime bilgisi zayıf olan bireyler yazılı metni anlamada zorluk çekmekte, daha az okuyup daha az yeni kelime öğrenmektedirler. Kelime bilgisi daha iyi olan öğrenciler ise daha fazla okuyarak anlama seviyelerini artırırılar (Joshi, 2005; Spencer ve Guillaume, 2006). Devries (1970) okuma uygulamalarının yazma becerisini geliştirebileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (Aydın-Yılmaz, 2007; Öz, 2011). Kelime hazinesi, okuduğunu anlama ve yazma değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik alanyazında bir boşluk vardır ve birbirlerine etkisi keşfedilmelidir.

Kelime Hazinesi

Alanyazın incelendiğinde kelime hazinesi yerine söz dağarcığı, kelime serveti, söz varlığı vb. terimlerin kullanıldığı görülmektedir (Aksan, 1996). Kelime önemli bir güçtür, kelime eylem oluşturur, daha açık ve güvenilir biçimde konuşmamızı, okumamızı ve yazmamızı sağlar (Tierney ve Leys, 1986). Araştırmacılar konuşurken ve yazarken kullanılan kelimeleri yansıtan grubu aktif kelime hazinesi, okurken ve dinlerken anlaşılan fakat konuşma ve yazmada kullanılmayan kelimeleri yansıtan grubu pasif kelime hazinesi olarak sınıflandırmışlardır (Baş, 2006; Cunningham ve Stanovich, 1998). Anılan ve Genç (2011) insanların iletişim kurabilmeleri, fikir üretip paylaşabilmeleri için zengin bir söz varlığına sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Kelime bilgisi eksikliğinin, dezavantajlı öğrencilerin okuldaki başarısızlığının altında yatan en önemli etkenlerden biri olduğu belirtilmektedir (Becker, 1977; Petty, Harold ve Stoll, 1968).

Yazmanın temeli, kelime bilgisinin zenginliğine dayanır. Dil becerilerinin etkin kullanımı açısından kelime hazinesi çok önemli iken, yapılan çalışmalarda öğrencilerin bu konuda başarılı olmadıkları ortaya çıkmıştır. Akyol (2012) öğrencilerin yazma problemleri arasında yetersiz kelime hazineleri olduğunu belirtmektedir. Anılan ve Genç

(2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında öğretilmesi beklenen kelimelerin kullanımının düşük olduğu görülmüştür.

Okuduğunu Anlama

“Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşma imkanı tanıyarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar” (Özbay, 2006, s.8). Öğrencilerin okuduğunu anlama sorunları yaşamalarına sebep olan birçok engel bulunmaktadır. Okuma engelleri arasında görme bozukluğu, okunan materyalin baskı niteliği gibi fiziksel engeller yer alırken bilişsel engeller arasında pasif okuma, okunan metinle ilgili ön bilgileri kullanamama, kelime dağarcığının yetersizliği vb. yer almaktadır (Aktay vd., 2013). Bu doğrultuda kelime hazinesinin okuma becerisinin ediniminde ve anlam kurma sürecinde engel teşkil ettiği belirtilmiştir.

Okurların yeterliği ve yetersizliğinin yanı sıra kelime hazinesinin gelişimi için metinlerin de nitelikli olması gerekmektedir. Metin çok fazla bilinmeyen kelime ve kavram içeriyorsa, kelime öğrenme zorlaşmaktadır (Joshi, 2005). Okuma metinlerinde geçen kelimeler konudan konuya geçerken tutarlı şekilde bilgi biriktirmeyi amaçlamıyorsa, öğrenciler kelimelerin anlamlarını yüzeysel olarak öğrenmektedir (Blachowicz ve Fisher, 2000). Bazı metinler okuyucunun kelimelerden anlam çıkarmasına, kelimeleri öğrenmesine izin verecek kadar zengin olmayabilir. Dolayısıyla metinler kelime açısından nitelikli olmazsa okuma süreci okuyucuların kelime hazinesinin gelişimini anlamlı düzeyde etkilememektedir. Bu konuda Eckhoff (1983) çocukların okuma sürecinde öğrendikleri yapıları yazılarında da kullanabileceklerini belirterek onların yazı dilinin özelliklerini çevrelerinden ve okumalarından öğrenebileceklerini vurgulamıştır.

Yazma

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı ortamlarda, öğrencilerin en çok zorlandıkları alanın yazma becerisi olduğu ifade edilmektedir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Alanyazın incelendiğinde yazma becerisine yönelik yapılan tanımların benzer yönünün düşüncelerin belirli semboller kullanılarak ifade edilmesi olarak belirtildiği görülmektedir (Güleryüz, 2003; Özbay, 2006; Sever, 2004). Akyol (2013, s.51) yazma becerisini, “düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretmek” olarak tanımlamıştır.

Duygu, düşünce ve hayalleri açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, düzenlemeyi, kuralları uygulamayı öğrenir ve yazma amaçlarını belirler (Aydın-Yılmaz, 2007). Yazma becerisi öğrencilerin okuldaki akademik temelli öğrenmelerini önemli ölçüde etkilerken (Ungan, 2007) aynı zamanda bireylerin günlük ve mesleki yaşamlarındaki bilgilerini başkalarına anlatmaları açısından da bir ihtiyaçtır (Özbay, 2006). Yazma eyleminin yapısı ve içerdiği süreçler bakımından öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanması öğrencilerin yazmadan zevk almasını zorlaştırmaktadır (Yaman, 2010). Berninger ve Fuller (1992) çocukların yazma engelleriyle mücadelelerinde büyük risk altında olduklarını belirtmiştir. Bu açıdan yazma becerisini etkileyen unsurlar tespit edilerek yazma

sürecindeki risk faktörleri giderilmelidir. Öğretmenler öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini iyileştirmek için kelime hazinelerini geliştirmeye odaklanmalıdır çünkü kelime hazinesi yazı yazmanın en iyi yordayıcısıdır (Grobe, 1981). Flower ve Hayes (2004) yazarın uzun süreli hafızasında bulunan mevcut fikir, deneyim ve duyuşsal imgeleri ifade etmesinde kelime hazinesinin bu durumu kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Kelime Hazinesi, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişkiler

Nitelikli bir metin için fikir üretme, organize etme, hedef belirleme, planlama, taslak hazırlama, gözden geçirme ve değerlendirme önemli beceriler arasında sayılırken kelime hazinesi çok az dikkat çeken etkenlerden birisi olarak görülmüştür (Flower ve Hayes, 2004; Hayes, 1996). “Yazma dil gelişimi için önemli bir beceri olarak görülüyorsa kelime hazinesi önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır” (Muncie, 2002, s.226). Olinghouse ve Wilson (2013) yaptıkları araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde (öyküleyici, ikna edici ve bilgilendirici) kelime hazinelerinin rolünü incelemiştir. Kelime hazinesinin yazma becerisinin %9’unu, kelime çeşitliğinin %8.4’ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Olinghouse ve Leaird (2009) tarafından yapılan araştırmada ikinci sınıf öğrencilerinin tamamladıkları yazılı ürünlerde kelime hazinesinin öykü yazma becerilerinin %20.6’sını açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kelime hazinelerini kullanmaları ile yazılarının niteliği arasındaki ilişkiyi göz önünde bulunduran araştırmacılar, öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının bütünsel değerlendirmelerinin yazının sözcüksel analizi ile yakından ilişkili olduğunu kabul etmektedir (Ayan ve Baş, 2015; Karatay, 2007; Staehr, 2008; Yılmaz ve Doğan, 2014).

Kelime hazinesinin yazma becerisini etkilediğini vurgulayan araştırmacıların yanı sıra bazı araştırmacılar yazma becerisinin kelime hazinesinin gelişimini etkilediğini belirtmektedir. Bu konuda Muncie (2002) kelime hazinesinin gelişimi için yazma becerileriyle ilişkili derslerde fikirlerin örgütlenmesi ve düzenlenmesi açısından zengin etkinlikler yapılması gerektiğini belirtmektedir. Duin ve Graves (1987) çalışmasında kelime ve yazı grubundaki öğrencilerin kelime grubuna göre kompozisyonlarında kelime kullanma becerilerinin daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Staehr (2008) yaptığı araştırmada öğrencilerin yazma performansı ile kelime boyutu arasında yüksek ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Zou (2017) ise hedef kelimelerle yazma alıştırmalarının kelime öğreniminde etkili olduğunu belirtmektedir. Yazma etkinlikleri görev öncesi planlama ve organizasyon yoluyla sistematik bir şekilde düzenleme gerektirir.

Kelime hazinesinin okuduğunu anlama becerisini etkilediği yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Albrechtsen ve Haastrup, 2004; Freebody ve Anderson, 1983). Aarnoutse ve Van Leeuwe (1988) araştırmalarında okuduğunu anlama, kelime hazinesi, okuma zevki ve okuma sıklığı değişkenleri arasında ilişkileri inceleyen bir model test etmiştir. Okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin gelişiminin ortak bir kaynağa sahip olduğu ortaya konurken, okuma zevki ve sıklığının bağımsız olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırmada ise okuma testinden elde edilen ortalama puanların %72’sinin kelime hazinesiyle açıklandığı ortaya konmuştur (Staehr, 2008). Albrechtsen ve Haastrup (2004) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin kelime testleriyle okuduğunu anlama becerileri arasında. 50-.85 oranında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kelime hazinesinin okuduğunu anlama becerisini etkilediği yapılan araştırmalarla tespit edilirken bazı araştırmalarda ise okuduğunu anlama becerisinin kelime hazinesini geliştirdiği belirtilmektedir. Okuduğunu anlama becerisi kelime bilgisinin gelişimini kolaylaştırabilir ve okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasında karşılıklı ilişkilere neden olur (Brown, Waring ve Donkaewbua, 2008; Stanovich, 1986). Krashen (2003), okuma programlarının okuma akıcılığını ve okuma becerilerini geliştirmeyi amaçladığını aynı zamanda daha önce karşılaşılan dilbilgisi ve kelime bilgisini de pekiştirdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, okuduğunu anlama becerisi zayıf olan çocuklar, kelime bilgisini akranlarıyla aynı hızda geliştiremezler çünkü bağımsız okuma yoluyla yeni kelimeler öğrenme becerisinden yoksundurlar (Nagy, Herman ve Anderson, 1985). Stanovich (1986) zayıf okuyucuların iyi okuyuculardan daha basit kaynaklar ve daha az kitap okuma eğiliminde olmalarından dolayı kelime hazinelerinin daha yavaş geliştiğini, iyi okuyucuların ise daha fazla okuduklarından dolayı metinleri daha iyi kavradıklarını ve kelime dağarcıklarını geliştirdiklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama becerisinin kelime hazinesinin gelişimini etkilediği tespit edilmiştir (Cain ve Oakhill, 2011; Pigada ve Schmitt, 2006). Pigada ve Schmitt (2006) ikinci dil öğrenenlerin okuma yoluyla kelime hazinelerini geliştirdiğini belirtmektedir. Spencer ve Guillaume (2006) ikinci dil öğrenen zayıf okuyucuların risk altında olduklarını, müdahale edilmediği takdirde sürecin çok gerisinde kalacaklarını ifade etmektedir. Ponniah (2011) tarafından yapılan araştırmada, kelime hazinesi gelişiminin kelimelerin anlamlarını bilinçli bir şekilde öğrenen öğrencilere göre zamanını okumaya adanmış öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda okuma becerilerinin kelime hazinesini etkilediği tespit edilmiştir. Okuma becerisinin gelişimi için kelime hazinesi ön koşul olarak kabul edilirken aynı zamanda kelime hazinesinin gelişimi için de okuma becerisi ön koşul olarak kabul edilmektedir (Watts, 1995).

Kelime bilgisi hem okuduğunu anlama hem de yazma becerisini etkilemektedir. Bu doğrultuda araştırmacı ve teorisyenler okuma ve yazma becerileri arasında ilişki olduğunu kabul etmişlerdir ancak bu ilişki bilişsel olarak birbirleriyle ilgisizmiş gibi sunulmuştur (Tierney ve Leys, 1986). Bazı araştırmacılara göre okuyabilen fakat yazamayan, yazabilen fakat okuyamayan bireylerin varlığı okuma ve yazma becerilerinin ayrılabilirliğini göstermektedir (Boget ve Marcos, 1997). Okuma alıcı, yazma ifade edici bir dil becerisi olarak belirtilerek birbirine zıt beceri olarak ifade edilmiştir (Hennings, 1982). Diğer bir görüşe göre okuma ve yazma becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu fakat bilişsel olarak ayrı beceriler olduğu belirtilmiştir (Fitzgerald ve Shanahan, 2000). Resimlerin ilk insanlar tarafından iletişim aracı olduğu kabul edilirse, yazma becerisiyle ilgili daha derin çalışmalar okuma sorunlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (Platt, 1977). Langer (1986) okuma ve yazma becerilerinin oldukça benzer olduğunu fakat farklı bilişsel başlangıç noktalarının yakından ilişki kurulmasını önlediğini belirtmiştir. Çünkü yazar metin yazarken istediği kelimeleri kullanırken okuyucunun ise anlam oluşturması yazarın kullandığı kelimelerle kısıtlıdır. Bazerman'a (1980) göre öğretmenler öğrencileri ilgi duydukları disiplinlerin yazılı materyallerine, kişisel ve kamusal çıkarların çeşitli tartışmalarına hazırlamak istiyorlarsa onların yeniden düzenleme, yorum yapma ve okuma becerilerini geliştirmelidirler. Bazı araştırmalarda yazma becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde pozitif yönlü etkisi olduğu tespit edilmiştir (Collins, 1985; Culp ve Spann, 1984). Bazı araştırmalarda ise okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (Koons, 2008; Uğur, 2018).

Farklı kademelerdeki öğrencilerin kelime hazineleri, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında ilişkinin incelendiği araştırmalar uluslararası alanda sınırlı sayıdadır. Yapılan araştırmalarda kelime hazinesinin okuduğunu anlama becerisini etkilediği belirlenirken; (Aarnoutse ve Van Leeuwe, 1988; Albrechtsen ve Haastrup, 2004; Freebody ve Anderson, 1983; Staehr, 2008) okuduğunu anlama becerisinin de kelime hazinesinin gelişimini etkilediği tespit edilmiştir (Cain ve Oakhill, 2011; Okur, 2007; Pigada ve Schmitt, 2006; Ponniah, 2011). Bir kısım araştırmada ise kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur (Mezynski, 1983; Sternberg, 1987). Yapılan araştırmalarda kelime hazinesinin yazma becerisini etkilediği ortaya koyulurken (Olinghouse ve Leaird, 2009; Olinghouse ve Wilson, 2013) aynı zamanda yazma becerisinin de kelime hazinesine etkisine dair araştırmalar yapılmıştır (Duin ve Graves, 1987; Staehr, 2008). Diğer taraftan, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında pozitif yönlü ilişki bulunurken (Koons, 2008; Uğur, 2018) aynı zamanda yazma becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde pozitif yönlü etkisi olduğu belirlenmiştir (Collins, 1985; Culp ve Spann, 1984). Kelime hazinesi iyi düzeyde olmayan öğrenciler düşüncelerini, fikirlerini ve hayallerini anlatmada sorun yaşayacaklarından dolayı cümlelerinde yansıttıkları anlam çok sınırlı düzeyde kalacaktır. İlkokulda öğrencilerin okuma becerilerinin kazanımına yoğunlaşarak yazma becerisinin edinimi göz ardı edilmiştir. Bu anlayış öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlarda başarılı olmalarını sağlayan fakat kendini ifade etmede sorun yaşayan bireyler olmalarına sebep olmuştur. Bugün okuma ve yazma becerilerinin ilişkisi eğitimciler tarafından tartışılmaktadır. Okuma ve yazma ilgisiz beceriler olarak algılanmaya ve öğretilmeye devam edilmeli midir? İyi okuyucuların iyi yazarlar, zayıf okuyucuların zayıf yazarlar, iyi yazarların iyi okuyucular, zayıf yazarların ise zayıf okuyucular olduğu varsayılmalı mıdır? gibi sorular bunlardan bazılarıdır (Aulls, 1985). Bu açıdan yapılan araştırmanın yazma becerisinin gelişiminde önemli değişkenler olarak görülen kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerilerinin, aynı zamanda kelime hazinesinin gelişiminde yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin rolüne ilişkin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan kelime hazinesi, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi aynı anda inceleyen bir araştırma olması açısından da alanyazındaki boşluğu dolduracağı beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Buna göre aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ve okuduğunu anlama becerileri puanlarının yazma becerileri puanlarını yordama gücü nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve okuduğunu anlama becerileri puanlarının kelime hazineleri puanlarını yordama gücü nedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi ve yazma becerileri puanlarının okuduğunu anlama beceri puanlarını yordama gücü nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel araştırma deseninde tasarlanmıştır. “İlişkisel araştırma modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır.” (Karakaya, 2012, s.68).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Afyonkarahisar’da altı ilkokulda bulunan 175 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği okullar seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin 88’i kız, 87’si erkektir. Yüzdeler dağılıma bakıldığında ise %50.3’ü kız iken %49.7’si erkektir.

Veri Toplama Araçları

Kelime Hazinesi Testi

Öğrencilerin kelime hazinesi düzeylerini ölçmek amacıyla Bulut (2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Kelime Hazinesi Testi” kullanılmıştır. Test, Millî Eğitim Bakanlığı’nın uygun bulunduğu Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki anahtar kelimelerden, söz varlığını geliştirmek için kullanılan kelimelerden ve Karadağ’ın (2005) ilköğretim öğrencilerine yönelik oluşturduğu kelime sıklık listelerinden yararlanılarak, ilköğretim Türkçe (1-5. Sınıflar) Dersi Öğretim Programındaki dördüncü sınıf söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Kelimelerin eş, zıt, gerçek, mecaz, eş sesli anlamlarını eşleştirme, doğru/yanlış, boşluk doldurma, yeni kelime türetme, kelimenin farklı anlamlarını cümlede kullanma ve bulmaca gibi farklı tip sorulardan oluşan test öğrencilerin kelime bilgisi başarılarını ölçmeye yöneliktir. Uygulama sonucunda madde ayırt edicilik indeksi düşük olan maddeler testten çıkartılarak 50 maddelik forma ulaşılmıştır. 50 maddenin ayırt edicilik indeksinin .29 ile .66 arasında değiştiği ve alt ve üst %27’lik gruplar için hesaplanan t değerlerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .01$). Testten elde edilen puanların ortalama gücü .59 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin orta güçte bir test olduğu şeklinde yorumlanabilir. Testin güvenirliğine ilişkin bulgularda KR-20 değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Her bir madde iki puandır.

Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Ulu (2017) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Test, hikâye edici ve bilgilendirici olmak üzere iki metinden oluşmaktadır. Her bir metne yönelik onar tane açık uçlu soru sorulmuştur. Testin hazırlanması aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

a) dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki ve farklı kaynaklardaki metinlerin ve soru türlerinin incelenmesi (metin türü, konu, kelime sayısı, kazanım-soru ilişkisi), b) kazanım, sınıf düzeyi, konu ve anlam bütünlüğü, dil bilgisi ve metin türü gibi özellikler göz önünde bulundurularak farklı kitaplar incelendikten sonra dört öyküleyici (Damar, 2011, ss.79-82; Damar, 2011, ss.115-118; Ferah, 2011, ss.13-20; Özeren, 2013, ss.39-42) ve üç bilgilendirici (Gençer, 2015, ss.36-39; Özel ve Aldemir, 2015, ss.16-27; Tapan, Siner ve Gençoğlu, 2015, ss.10-13) metnin seçilmesi, c) metinlerin akademisyen ve sınıf öğretmenlerinden oluşan sekiz kişilik uzman görüşüne sunulması kontrol listesine (anlam bütünlüğü, sınıf seviyesi, dil bilgisi, açık-anlaşılır dil kullanımı vb. kriterler) göre değerlendirilip en yüksek puanlanan ikişer metnin seçilmesi, d) uzman görüşleri doğrultusunda öyküleyici metin olarak "Somurtkan Kız" (Damar, 2011, ss.79-82) ve bilgilendirici metin olarak "Doğa Kısa Hazırlanıyor" (Gençer, 2015, ss.36-39) metinlerinin seçilmesi, e) metinlere göre farklı kazanımlara ait soru havuzunun oluşturularak uzman görüşüne sunulması ve elde edilen geribildirimler doğrultusunda kazanım sayısının on bir kazanıma düşürülmesi, f) soru sayısının öyküleyici metne ait 10 ve bilgilendirici metne ait 10 soru olmak üzere 20 soru olarak tespit edilmesi ve deneme uygulamasının yapılması, g) okuduğunu anlama testine yönelik hazırlanan taslak formdaki maddelerin anlaşılabilir olması, soru-kazanım ilişkisi, hedef-kitleye uygunluğu vb. açılardan uzmanlar arasındaki uyum/uyumsuzluk oranının belirlenerek kapsam geçerliğinin .90 olarak hesaplanması, h) deneme uygulama ve alan uzmanlarının görüşlerine göre teste son şeklinin verilmesi.

Yanıtların standart puanlara dönüştürülmesinde, soruların içerdiği bilişsel düzeye göre Akyol (2012, s.100) tarafından geliştirilen puanlama anahtarı kullanılmıştır. Basit anlamaya dayalı sorularda hiç cevaplanmayan sorular 0, yarı cevap verilen sorular 1, beklenen ancak eksik olan cevaplar 2 puan olarak değerlendirilirken derin anlamaya dayalı sorularda hiç cevap verilmeyen sorular 0, yarı cevap verilen sorular 1, beklenen ancak eksik olan cevaplar 2 ve tam ve etkili cevaplar 3 puan olarak değerlendirilmiştir. Anlama testinin güvenilirliği için iki gözlemci ayrı ayrı puanlama yapmışlardır. Uyum sağlanamayan veriler tekrar incelenerek uzlaşma sağlanmıştır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin de görüşlerinden yararlanılarak dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan bir konu verilmiştir. Öğrencilerden "Sokakta oyun oynarken bir bacağı sakatlanmış köpek gören çocuklarla" ilgili metin yazmaları istenmiştir. Hatırlatıcı olarak bacağı sakatlanmış bir köpek resmi çalışma kâğıdına konulmuştur. Türkçe dersinde öğrencilerin yazma düzeylerini belirlemek ve değerlendirmek için ABD'de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı'ndaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilen, Özkara (2007) tarafından uzman görüşleri doğrultusunda Türkçe'ye uyarlanan "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde araştırmacılar Beaverton ve Oregon'daki öğretmenlerle birlikte çalışmışlardır (Grundy, 1986, akt. Özkara, 2007). Bu araç yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunumdur. Her alt boyut beş, üç ve bir şeklinde puanlandırılmaktadır. Yazma puanlarının güvenilirliği için araştırmacılar ve okuma yazma alanında çalışan uzmanlar puanlama yapmışlar, puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma izinleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 04/02/2021 tarihli ve 60509273-929-E.5558 sayılı yazısı ile alınmıştır. Araştırmanın verileri, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esasının olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama araçları 205 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. 30 veri seti ise bazı kısımların boş bırakılması, bazı öğrencilerin yazılarının okunmaması ve bazı verilerin uç değer niteliği taşımasından dolayı değerlendirme dışı bırakılarak 175 veri seti üzerinde işlem yapılmıştır. Bir ders saati süresinde öğrenciler ölçme araçlarını tamamlayamayacaklarından ölçme araçları farklı ders saatlerinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Pearson Moment Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Analizden önce, çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Her değişkene ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin uygun olduğu belirlenmiştir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması, dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilir (Field, 2009). Tek yönlü ve çok yönlü uç değerlerin analiz edilmesinden sonra Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile normal dağılım varsayımı kalan veriler üzerinde incelenmiş ve veri setinin normal dağılım özelliği gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca çoklu bağlantı problemi olup olmadığına da Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Durbin Watson değerleri incelenerek karar verilmiştir. Büyüköztürk'e (2009) göre, VIF değerinin 10'dan yüksek olması yapılacak analizde çoklu bağlantı problemi olabileceğine işaret etmektedir. Durbin Watson değerinin ise 1.50 ile 2.50 aralığında olması çoklu bağlantı sorunu olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2009). Analiz sonucunda her üç alt problem için de VIF değerlerinin hiçbirinin 10'dan büyük olmadığı tespit edilmiştir (birinci alt problem = 1.30, ikinci alt problem = 1.17 ve üçüncü alt problem = 1.34). Bu doğrultuda değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı için veri analizinde regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişki düzeyine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tanımlayıcı ve İlişkisel İstatistikler

İncelenen değişkenlerin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri hesaplanarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

	\bar{X}	SS	1	2	3
1.Kelime hazinesi	76.48	20.88	-		
2.Okuduğunu anlama becerisi	22.21	10.03	.48**	-	
3.Yazma becerisi	18.72	5.69	.50**	.38**	-

*p<.05 **p<.01

Tablo 1'de görüldüğü gibi kelime hazinesi, okuduğunu anlama testi ve yazma ölçeği değişkenleri arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler bulunmaktadır ($p < .05$). Veri toplama araçlarından alınan ortalama puanlar kelime hazinesinden 76.48, okuduğunu anlama becerisinden 22.21 ve yazma becerisinden 18.72'dir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerisinin yazma becerisini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kelime Hazinesi ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Yazma Becerisini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	7.68	1.40		5.45	.00		
Kelime hazinesi	.11	.02	.41	5.65	.00	.50	.39
Okuduğunu anlama becerisi	.10	.04	.18	2.52	.01	.38	.18

R=.53 R²=.28
F_(2,172)=34.022 p=.00

Tablo 2'ye göre yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kelime hazinesi ile yazma becerisi arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.50$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.38$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerisinin yazma becerisinin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Kelime hazinesi ve okuduğunu anlama değişkenleriyle yazma becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır ($R=.53$, $R^2=.28$, $p < .01$). İki değişken birlikte, yazma becerisindeki toplam varyansın %28'ini açıklamaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin kelime hazinesini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yazma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kelime Hazinesini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	35.09	4.59		7.64	.00		
Yazma becerisi	1.38	.24	.37	5.65	.00	.50	.39
Okuduğunu anlama becerisi	.70	.13	.33	5.05	.00	.48	.36

R=.59 R²=.35
F_(2,172)=46.91 p=.00

Tablo 3'e göre yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, yazma becerisi ile kelime hazinesi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ($r=.50$) olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama ile kelime hazinesi arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.48$).

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin kelime hazinesi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Yazma ve okuduğunu anlama değişkenleriyle kelime hazinesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=.59$, $R^2=.35$, $p < .01$). İki değişken birlikte kelime hazinesindeki toplam varyansın %35'ini açıklamaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kelime hazinesi ve yazma becerisinin okuduğunu anlama becerisini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kelime Hazinesi ve Yazma Becerisinin Okuduğunu Anlama Becerisini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	1.72	2.72		.63	.00		
Kelime hazinesi	.18	.03	.38	5.05	.00	.48	.36
Yazma becerisi	.33	.13	.19	2.52	.01	.38	.18

R=.51 R²=.26
F_(2,172)=30.21 p=.00

Tablo 4'e göre yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde kelime hazinesi ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ($r=.48$) görülmektedir. Yazma ve okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.38$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, kelime hazinesi ve yazma becerilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Kelime hazinesi ve yazma becerisi değişkenleriyle okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=.59$, $R^2=.35$, $p < .01$). İki değişken birlikte, okuduğunu anlama becerisindeki toplam varyansın %35'ini açıklamaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir. Buna göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ve okuduğunu anlama becerileri puanlarının yazma becerileri puanlarını yordama gücü; yazma ve okuduğunu anlama becerileri puanlarının kelime hazineleri puanlarını yordama gücü ve kelime hazinesi ve yazma becerileri puanlarının okuduğunu anlama beceri puanlarını yordama gücü belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kelime hazinesinin yazma becerisini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgusu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Olinghouse ve Leaird, 2009; Olinghouse ve Wilson, 2013). Olinghouse ve Wilson (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yazılarında konuyu seçerken uygun kelimeleri dikkate aldıkları ortaya konurken kelime hazinesinin önemli bir öngörücü olduğu fakat yazma niteliği ile aralarında çok az ilişki olduğu tespit edilmiştir. Pikulski ve Templeton (2004) kelime hazinesi ile yazma becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirterek öğretmenlerin görevinin çocukların kelime hazinelerinin dil becerilerine aktarımını sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Dağtaş (2012) tarafından yapılan araştırmada kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan bu araştırmada kelime hazinesinin yazma becerisini okuduğunu anlama becerisi üzerinden yordamasına ilişkin hipotez de kabul edilmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin bildikleri kelimelerle yazma ve diğer dil becerilerini kullanabilmeleri için kelime hazinesinin zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Çeçen, 2017; Karadüz ve Yıldırım, 2011). 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin farklı ve soyut kelimeleri kullanamamalarından dolayı anlama ve anlatma becerilerinin niteliğinin olumsuz etkilenmesi ile duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde dile getirememeleri bu ifadeyi destekler niteliktedir (Çer ve Turhan-Ağrelim, 2016).

Araştırmada okuduğunu anlama becerisinin yazma becerisini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (Koons, 2008; Uğur, 2018). Araştırmacılar okuma ve yazma becerilerinin ayrı beceriler olarak değil de birlikte geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aulls'a (1985) göre okuma ve yazma süreçlerinin geliştirilmesi bu becerileri yaşam boyunca düzenli olarak kullanmaya, aktif katılıma, anlamı kontrol etmek için bilgi ve stratejileri düzenlemeye bağlıdır. Benzer biçimde Fitzgerald ve Shanahan (2000) da okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesinin en mantıklı yolunun okuma ve yazma becerilerinin gelişim aşamalarını ve farklı yeterlilik düzeylerinde okuma ve yazma ilişkisinin teorik modellerini incelemek olduğunu ifade etmiştir. Baş (2006) okuma ortamında elde edilen kelime hazinesinin doğrudan yazma ortamına aktarılabilceğini, yazma becerisiyle oluşturulan metinlerin dolaylı olarak okuma için de kullanılabilceğini ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin hem bilişsel beceri olarak başarı hem de duyuşsal beceri olarak tutum boyutunda aralarında ilişki olduğu söylenebilir. Bazı araştırmacılar ise okuma ve yazma becerilerinin birbirinden farklılık gösterdiğini dile getirmiştir (Johnson, 2017; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Benzer biçimde Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010) da okuma sırasında alıcı kelime hazinesi, yazma sırasında üretici kelime hazinesi kullanıldığını belirterek alıcı kelime hazinesinin üretici kelime hazinesini içerdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda yazmada kullanılan kelimeler hafızada en güçlü bağlarla kaydedilmiş olanlardır.

Araştırmada yazma becerisinin kelime hazinesini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı kabul edilmiştir. Elde edilen bulgu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Duin ve Graves, 1987; Staehr, 2008). Kelime ve kavrama dayalı etkinliklerin yapılması, öğrencilerin pasif kelime hazinelerini aktif hale getireceğinden kullanılmayan kelimelerin aktif hale gelmesi sağlanacaktır (Dağtaş, 2012). Baş (2006) seviyeye uygun bir deneme yazmak, bir hikâyenin sonuç bölümünü tamamlamak, çocuk gazete ve dergilerine yazı yazmak gibi birçok uygulamanın çocuğun üretici söz varlığının geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Yaratıcı yazmaya dayalı etkinliklerin yapılması öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleşmesine katkıda bulunacaktır.

Araştırmada okuduğunu anlama becerisinin kelime hazinesini anlamlı ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırma bulgusu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Cain ve Oakhill, 2011; Okur, 2007; Pigada ve Schmitt, 2006; Ponniah, 2011). Okur'un (2007) okuma etkinliğinin kavram gelişimi üzerine etkisini araştırdığı çalışmada öğrencilerin kelime hazinelerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Pigada ve Schmitt (2006) yaptığı

araştırmada kapsamlı okumanın öğrencinin metindeki kelimelerin imla, anlam ve gramer becerileri hakkında farkındalığını artırdığını tespit etmiştir. Araştırmacılar okumanın, konuşma ve yazma çalışmaları çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilerek kelimelerin aktifleştireceğini ve daha geniş bir anlam değerinde ya da yelpazesinde kullanılabilirlik kazanılabileceğini ifade etmektedir (Göçer, 2015; Karatay, 2007). Baş (2006) alıcı kelime hazinesinin bir hikâye ya da masal anlatmak, bir düşünce yazısının ana fikrini söylemek, roman kahramanını olay, çevre ve zaman üçgeninde değerlendirebilmek vb. birçok uygulama ile okuma becerileri yoluyla aktifleştireceğini ifade etmiştir.

Araştırmada kelime hazinesinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgu yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Aarnoutse ve Van Leeuwe, 1988; Albrechtsen ve Hasstrup, 2004; Freebody ve Anderson, 1983; Staehr, 2008). Diğer taraftan yapılan araştırmalarda kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur (Mezynski, 1983; Sternberg, 1987). Bu konuda araştırmacılar farklı görüşler sunsalar da ortak fikre sahip oldukları konu kelime hazinesinin okuduğunu anlama becerisini etkilediğidir. Bu doğrultuda Gough ve Tunmer (1986) kelime bilgisinin anlamadaki rolünü vurgulamıştır fakat kelime bilgisinin öneminin göz ardı edildiğini, Ruddell (1994) ise kelime bilgisi ile anlama becerisi arasındaki karmaşık ilişki hakkında çok az bilgi olduğunu ifade etmişlerdir. Metin içerisindeki anlam ifadelerini çözümlenebilmek, metni yorumlayabilmek ve metin aracılığıyla bazı bilişsel etkinlikleri gerçekleştirebilmek için öncelikle kelimelerin ve cümlelerin anlam evrelerinin belirlenmesi gerekmektedir (Aydın-Yılmaz, 2007). Öğrencilere kazandırılacak anlamaya ilişkin yeterlikler arasında kelime türetme yollarından yararlanarak kelime hazinesini zenginleştirebilme, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sözlükten geliştiren ya da kelimelerin yapısından çıkarabilme gelmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016). Okuma sürecinde metnin içeriği, olayların akışı, analizi, kahramanların betimlenmesi gibi ölçütler istendiği için kelime öğretimi en son kullanılan etkinlikler arasında yer almaktadır. Diğer taraftan kitaplarda çocuğun seviyesinin üstünde kelimelere rastlanması ya da kelimelerin yanlış tanınması okuma sürecinde kelime öğrenimini zorlaştırmaktadır (Güneş, 2015; Yalçın, 2002; Yıldız ve Okur, 2010).

Araştırmada yazma becerisinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgusu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Collins, 1985; Culp ve Spann, 1984). Yazma görevleri öğrencilerin algısal okuyucu olmalarına yardımcı olabilir. Yazdıklarını okuma süzgecinden geçirerek ne yazıp yazmayacakları hakkında düşünmelerini sağlar (Bazerman, 1980). Blackburn (1984) çocukların okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin farkında olduklarını belirterek onlara iyi okur olmak için ne yapılması gerektiği sorulduğunda sık sık “bir kitap yaz” şeklinde cevap verdiklerini tespit etmiştir. Araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda okuma ve yazma süreçleri arasındaki ortak zeminin öğretmenler tarafından hazırlanması ve geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca kelime hazineleri ve okuduğunu anlama becerilerinin yazma becerilerini, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin kelime hazinelerini, kelime hazineleri ve yazma

becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini yordama gücünü belirlemektir. Elde edilen sonuçlara göre dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ve okuduğunu anlama becerilerinin yazma becerileri üzerinde, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin kelime hazineleri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca kelime hazineleri ve yazma becerilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kelime hazinesi her okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir değişken olarak kabul edilirken (Aarnoutse ve Van Leeuwe, 1988; Albrechtsen ve Haastруп, 2004; Olinghouse ve Leaird, 2009; Olinghouse ve Wilson, 2013) aynı zamanda bu iki becerinin kelime hazinesini etkilediği (Cain ve Oakhill, 2011; Duin ve Graves, 1987; Okur, 2007; Staehr, 2008) yapılan araştırmalarla test edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gerek kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerisinin yazma becerisi üzerinde gerekse yazma ve okuduğunu anlama becerisinin kelime hazinesi üzerinde teşvik edici rolü iyi değerlendirilerek öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi ve akademik başarıları açısından önemli katkılar sağlanabilir. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir: Kelime hazinesinin ve okuduğunu anlama becerisinin yazma becerisi üzerinde, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin kelime hazinesi üzerinde nasıl bir pozitif etki oluşturduğu ve bu etkinin sebepleri nitel araştırmalarla derinlemesine araştırılarak ortaya konulabilir. Kelime hazinesinin ve okuduğunu anlama becerisinin yazma becerisi üzerinde, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin kelime hazinesi üzerindeki etkisine ilişkin tüm sonuçlar, bağımlı değişkenleri etkileyen farklı değişkenlerin olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda modele eklenecek farklı değişkenlerle model tekrar test edilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğrencilerin kelime hazineleri, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin yazma sürecinde fikirlerini daha nitelikli ifade etmeleri ve okuduklarını eksiksiz ve doğru biçimde anlamaları amacıyla kelime hazineleri genişletilmelidir. Bu doğrultuda ders kitaplarında bulunan anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışılmalı, sözlük kullanılmalı, bulmaca gibi etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek amacıyla eğitici sesli okuma etkinliklerini kullanma, kelime türetme çalışmaları yapma, kelime öğrenme stratejisinin uygulanmasını öğretme ve modelleme, okumaya teşvik etme, ilişkilendirici yöntem, parmak yöntemi, gruplama yöntemi, doğrudan kelime öğretimi, kavram geliştirme, ön yaşantılarla ilişkilendirme, özetleme, yansıtma, anlam analizi, kelime gruplandırma, bilgisayar destekli öğretim, beyin fırtınası tekniği kullanılmalıdır (Akyol, 2013; Pikulski ve Templeton, 2004; Yelbay, 2015). Bazı metinler, okuyucunun kelimeleri anlamasına veya öğrenmesine izin verecek kadar zengin olmayabilir (Jenkins, Stein ve Wysocki, 1984). Bu nedenle metinler kelime bakımından nitelikli değilse okuma süreci okuyucuların kelime bilgisinin gelişimini önemli ölçüde etkilememektedir. Okuduğunu anlamayan bireyleri yazma sürecinde anlam zinciri oluşturmakta zorlamaktadır. Ayrıca yazma sürecinde düşüncelerini ifade edemeyen bireylerin okuduğunu

anlama sürecinde ilişki kurma, özetleme ve açıklama yapmaları zorlaşacağından ilkokul birinci sınıftan itibaren okuduğunu anlama ve yazma becerileri birbirini destekler nitelikte etkinliklerle yürütülmelidir. Okuma sürecinde edindikleri kelimeleri yazılarında kullanmalarından dolayı pasif halde bulunan kelimeler aktif duruma geçecektir. Bu doğrultuda yazma ve okuduğunu anlamayı içeren etkinlikler kelime hazinesini geliştirmek için yapılacak çalışmalar olarak önerilebilir.

ETİK METNİ

Araştırmada gerekli izinler alınmıştır (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun değerlendirme kararının tarihi=04.02.2021, sayı numarası= 60509273-929-E.5558). Makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı: Bu araştırmada birinci yazar %50 ikinci yazar %50 oranında katkıda bulunmuştur. Makalede yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması mevcut değildir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C. A. J., & Van Leeuwe, J. F. J. (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen [The importance of decoding, vocabulary and spatial intelligence for reading comprehension]. *Pedagogische Studiën*, 65, 49–59.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin söz varlığı*. Engin Yayınevi.
- Aktay, S., & Sidekli, S. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımı. Susar-Kırmızı, F., & Ünal, E. (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* (ss. 355-380). Anı Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Albrechtsen, H. B. D., & Haastrup, K. (2004). The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2. *Angles on the English-Speaking World*, 4, 129–40.
- Allington, R. L. (2000). *What really matters for struggling readers?* Pearson Education.
- Anılan, H., & Genç, B. (2011). Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımlarda kullanım durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 111-132.
- Aulls, M. W. (1985). Understanding the relationship between reading and writing. *The Writing Revolution*, 64(1), 39-44.
- Ayan, S., & Baş, B. (2015) Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilkokul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 84-99, <http://doi: 10.16916/aded.82632>
- Aydın-Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572. <http://doi:10.7827/TurkishStudies.3356>
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88. <http://doi:10.15390/EB.2015.4279>
- Bazerman, C. (1980). A relationship between reading and writing: The conversational model. *College English*, 41(6), 656-661. <http://doi:10.2307/375913>
- Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged-What we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47, 518-543. <http://doi:10.17763/haer.47.4.51431w6022u51015>
- Berninger, V. W., & Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in elementary grade children. *Journal of School Psychology*, 30(4), 363-382. [http://doi:10.1016/0022-4405\(92\)90004-O](http://doi:10.1016/0022-4405(92)90004-O)
- Blachowicz, C. L., & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & E. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp.503-524). Mahwah, NJ: Erlbaum Pearson.
- Blackburn, E. (1984). Common ground: Developing relationships between reading and writing. *Language Arts*, 61(4), 367-375.
- Boget, T., & Marcos, T. (1997). Reading and writing impairments and rehabilitation. In J. Leon-Carrion (Ed.), *Neuropsychological rehabilitation: Fundamentals, innovations and direction* (pp. 333-352). Lucie Press.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136-163.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443. <http://doi:10.1177/0022219411410042>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696. <http://doi:10.1348/000709905X67610>
- Collins, C. (1985). The power of expressive writing in reading comprehension. *Language Arts*, 62, 48-54.
- Culp, M. B., & Spann, S. (1984, April). *The influence of writing on reading*. [Conference presentation]. The annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, United States.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- Çeçen, M. A. (2017). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.

- Çer, E., & Turhan-Ağrelim, H. (2016). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözcük sıklığı dağılımı açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 83-99.
- Dağtaş, A. (2012). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7*(3), 845-869. <http://doi: 10.7827/TurkishStudies.3357>
- Damar, A. (2011). *Masal sofrası*. Tomurcuk Yayınevi.
- Devries, T. (1970). Reading, writing frequency and expository writing. *Reading Improvement*, 7, 14-15.
- Duin, A. H., & Graves, M.F. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 311-330. <http://doi: 10.2307/747971>
- Eckhoff, B. (1983). How reading affects children's writing. *Reading and Writing*, 60(5), 607-616.
- Ferah, T. (2011). *Ebemkuşağı*. Gendaş Çocuk.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000) Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. <http://doi: 10.1207/S15326985EP35015>.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (2004). A cognitive process theory of writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 928–950). International Reading Association.
- Freebody, P., & Anderson, R. C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 277-294. <http://doi: 10.2307/747389>
- Gençer, L. (2015). Bilim çocuk dergisi. *Aylık Popüler Bilim Dergisi*, 18(215), 1-61. PROMAT Basım Yayın.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <http://doi: 10.1177/074193258600700104>
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağılımı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63. <http://doi:10.16916/aded.39222>
- Grobe, C. (1981). Syntactic maturity, mechanics, and vocabulary as predictors of quality ratings. *Research in the Teaching of English*, 15(1), 75-85.
- Grundy, T. (1986). The writing program in the Beaverton School District. *OSSC Bulletin*, 30(2), 43. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED274104>
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Güzel, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine ortak kelime hazinesi kazandırmanın önemi. C. Yıldız & L. Beyreli (Der.). *Dilbilim, Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları*, Cilt I. Pegem Akademi Yayınevi.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (1399-1430). International Reading Association.
- Hennings, D. G. (1982). *Communication in action: Teaching the language arts*. Houghton Mifflin.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Benzer, A. (Çev.) Pegem Akademi Yayınevi.

- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219. <http://doi: 10.1080/10573560590949278>
- Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767-787. <http://doi: 10.2307/1163000>
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karaalioğlu, S. K. (1990). *Kompozisyon sanatı*. İnkılâp Kitabevi.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karadüz, A., & Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 55-86). Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Koons, H. H. (2008). *The reading-writing connection: An investigation of the relationship between reading ability and writing quality across multiple grades and three writing discourse modes* [Doctoral Dissertation]. University of North Carolina.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Langer, J. A. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Ablex.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253-279. <http://doi: 10.2307/1170386>
- Muncie, J. (2002). Process writing and vocabulary development: Comparing lexical frequency profiles across drafts. *System*, 30, 225-235. [http://doi: 10.1016/S0346-251X\(02\)00006-4](http://doi: 10.1016/S0346-251X(02)00006-4)
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R.C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253. <http://doi: 10.2307/747758>
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 22, 545-565. <http://doi: 10.1007/s11145-008-9124-z>
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26, 45-65. <http://doi: 10.1007/s11145-012-9392-5>
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Öncü Kitap.
- Özbay, P., & Melanlıoğlu, A. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.

- Özel, A., & Aldemir, N. (2015). Uzun. *Fen Bilimleri Ansiklopedisi*, 6, 1-32. Damla Yayınevi.
- Özgen, S. G. (2013). *Mevlana'dan seçme hikâyeler* (6. baskı). Damla Yayınevi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Petty, W. T., Harold, C. P., & Stoll, E. (1968). *The state of knowledge about the teaching of vocabulary*. National Council of Teachers of English.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Pikulski, J. J., & Templeton, S. (2004). *Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success*. Houghton Mifflin Company.
- Platt, P. (1977). Children's drawings in relation to reading and writing skills. *The Reading Teacher*, 31(3), 262-268.
- Ponniah, R. J. (2011). Incidental acquisition of vocabulary by reading. *The Reading Matrix*, 11(2), 135-139.
- Ruddell, M. R. (1994). Vocabulary knowledge and comprehension: A comprehension-process view of complex literacy relationships. In R.B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 414-447). International Reading Association.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Spencer, B. H., & Guillaume, A. M. (2006). Integrating curriculum through the learning cycle: Content-based reading and vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, 60(3), 206-219. <http://doi:10.1598/RT.60.3.1>
- Staehr, L. S. (2008) Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152. <http://doi:10.1080/09571730802389975>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406. <http://doi:10.1177/0022057409189001-204>
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Lawrence Erlbaum.
- Tapan, D., Sırer, M., & Gençoğlu, A. (2015). *Bilim çocuk dergisi*, 18(216), 1-61. PROMAT Basım Yayın.
- Tierney, R. J., & Leys, M. (1986). What is the value of connecting reading and writing? In B. T. Peterson (Ed.), *Convergences: Transactions in reading and writing* (pp. 15-29). National Council of Teachers of English.
- Uğur, F. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 1-12. <http://doi:10.18298/ijlet.2445>
- Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağı araştırmasına dayalı öğretim: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-462. <http://doi:10.17755/esosder.04506>
- Watts, S. M. (1995). Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 399-424. <http://doi:10.1080/10862969509547889>
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
-

- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2, 267-289. <http://doi:10.31464/jlere.561205>
- Yelbay, Y. (2015). Dil öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Sözcük bilgisi öğretimi* (ss. 351-369). Pegem Akademi Yayınevi.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815. <http://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Yıldız, C., & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *TÜBAR*, 17, 753-773.
- Zou, D. (2017). Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition-writing: Extending the evaluation component of the involvement load hypothesis. *Language Teaching Research* 2017, 21(1), 54-75. <http://doi:10.1177/1362168816652418>