



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/2 2019 s. 965-982, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KELİME BİLGİSİ VE DİL BİLGİSİ DÜZEYİNİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİSİ İLE İLİŞKİSİ*

Ahmet BAŞKAN**

Geliş Tarihi: Ekim, 2018

Kabul Tarihi: Mayıs, 2019

Öz

Bu çalışmada, kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisine yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline göre yürütülen bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Diyarbakır ilinde bulunan altı farklı okuldan toplam 515 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *Dil Bilgisi Başarı Testi*, *Kelime Bilgisi Başarı Testi* ve *Öyküleyici Metin Tamamlama Formu*; öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmek için ise araştırmacı tarafından geliştirilen *Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı* kullanılmıştır. Araştırma verileri, *TAP* ve *SPSS 21.0* istatistik paket programlarıyla çözümlenmiştir.

Korelasyon ve regresyon analizlerinin sonuçlarına göre kelime bilgisi ve dil bilgisi değişkenleri yazma becerisini pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı biçimde etkilemektedir.

Anahtar Sözcükler: Kelime bilgisi, dil bilgisi, yazma becerisi.

THE RELATIONSHIP BETWEEN VOCABULARY AND GRAMMAR LEVEL OF SEVENTH GRADE STUDENTS AND THEIR WRITING SKILL

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the predictive effect of the level of vocabulary and grammar on the writing skills of seventh grade students. This study, which was conducted according to the relational survey model, was applied on 515 seventh grade students from six different schools in Diyarbakır province in the spring term of 2016-2017 academic year.

In the research, *Vocabulary Achievement Test*, *Grammar Achievement Test* and *Narrative Text Completion Form* developed by the researcher were used as data collection tool. In order to evaluate the students' written expressions, *Narrative Text Rubric* developed by the researcher was used. The research data were analyzed by *TAP* and *SPSS 21.0* statistical package programs.

* Bu çalışma, Prof. Dr. Songül TAŞ danışmanlığında sunulan “*Kelime ve Dil Bilgisi Düzeyinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Yazma Becerisi ile İlişkisi*” adlı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Çalışmanın bir bölümü, 04-06 Ekim 2018 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi’nde düzenlenen *XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör. Dr.; Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fak., Türkçe Eğitimi ABD, ahmet.baskan@dicle.edu.tr

According to the results of the correlation and regression analysis, vocabulary and grammar variables affect the writing skill in a positive, moderate and significant way.

Keywords: Vocabulary, grammar, writing skill.

1. Giriş

1.1. Kelime Bilgisi ve Dil Becerileri ile İlişkisi

Türkçe Sözlük'te (2011) kelime, “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük” şeklinde tanımlanmıştır. Korkmaz'ın (2003, s. 6) tanımına göre kelime, “Bir veya birden çok ses öbeğinden oluşan ve tek başına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıpları, soyut ve somut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleri”dir. Akyol'a göre (1997) ise “Düşüncenin hafızada depolanmış şeklidir.” Kelimeye ilişkin tanımlardan yola çıkılarak kelimenin “ifade ve düşüncenin oluşmasını sağlayan gizil bir güç” olduğu söylenebilir.

Kelime bilgisi, kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmeyi (derinlik), farklı konularda kelime varlığına sahip olmayı (genişlik) ve bir konuda çok sayıda sözcük bilmeyi (ağırlık) içermektedir (Göğüş, 1978).

Kelime öğretimi, kelimenin sadece sesinin ve sözlük anlamının bilinmesiyle sonuçlandığında, anlamlı olmayan bir öğrenme gerçekleşmiş olur. Kelimenin sözlük anlamının bilinmesi onun yazılı ve sözlü dilde kullanılabileceği anlamına gelmez. Kelimenin temsil ettiği anlam, kişinin zihninde oluşmadıkça kelime soyutluktan kurtarılmış sayılamaz (Acat, 2008). Bir başka deyişle, bir kelimenin tam olarak bilinmesi, o kelimenin cümle içinde bağlama uygun ve farklı anlamlarıyla (eş, zıt, yan, terim anlam ... vb.) kullanılması ile mümkün olabilir.

Söz gelimi, bir çocuğa “Dil nedir?” sorusu yöneltildiğinde ağzının içindeki organı göstermesi onun kelime bilgisine sahip olduğunu göstermez. Öğrencinin kelime bilgisine sahip olduğunun söylenebilmesi için dil kelimesinin farklı anlamlarını (konuşulan dil, lisan ... vb.), yan anlamını (kapının dili ... vb.); terim anlamını (bir şairin/yazarın edebî dili ... vb.) bilmesi ve kelimeyi tüm anlamları ile bağlama uygun biçimde cümle içinde kullanması gerekir.

Konuya ilişkin Schmitt (2008, s. 333), kelime bilgisi ile ilgili çalışmalarda kelime derinliğinin (vocabulary depth) kelime genişliği (vocabulary size) kadar önemli olduğunu ifade etmiş; buna karşın çoğu öğretmen ve öğrencinin kelimenin anlamının bilinmesini yeterli gördüğünü; ancak bir kelimenin öğrenilebilmesi ve doğru, etkili biçimde kullanılması için kelimeye ilişkin anlamsal ve biçimsel bağlantıların da öğrenilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Karatay (2007, s. 145) ise bireyin sahip olduğu kelimelerin tespitine ilişkin çalışmalarda çoğunlukla kelime yaygınlığı üzerinde durulduğunu ifade ederek buna karşın kelime zenginliği diye adlandırabileceğimiz kelime derinliği ve kelime esnekliği üzerinde fazla durulmadığını

vurgulamıştır. Karatay'ın (2007, s. 145-146) ifadesiyle “Öğrencinin verilen kelimenin birden çok anlamını bilmesi kelime derinliğini; verilen anlamlar arasından cümle ortamı için uygun olanı seçebilmesi ise kelime esnekliğini ifade eder. Bu bağlamda, kelime öğretimi sırasında öğrencilere kelimelerin farklı anlamlarda kullanılabilmesine de dikkat çekilmeli ve somut örneklere dayalı çalışmalara yer verilmelidir.”

Konuya ilişkin Stahl (1999) kelime bilgisi öğretimini yaşam boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirerek kelime bilgisini geliştirmek için bir model önermiştir. Bu modele göre, kelimenin sözcük anlamının yanında bağlamsal anlamları da bilinmeli, öğrenciler kelime öğretiminde daha aktif olmalı ve kelimeye ilişkin anlamlı bilgi için kelimenin farklı anlamları gösterilmelidir. Başka bir deyişle, kelimelerin anlamları; ilgisiz bilgi parçaları olarak değil, daha büyük anlamlı yapıların ilgili bölümleri olarak değerlendirilmelidir. Göçer (2009, s. 1029) ise kelime öğretim çalışmalarında öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanarak içselleştirmeleri gerektiği üzerinde durmuştur. Dougherty de (2011) yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini geliştirdiğini ifade etmiştir (akt. Çetinkaya, 2015, s. 118).

Kelime hazinesi, bireyin yaşamına göre ilerleme ve canlılık gösteren edinim sürecinin bir ürünüdür. Bu durum, kelimelerin sürekli olarak anlama ve anlatma aracı olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, kişinin sahip olduğu kelimelerin hem anlama hem de anlatma süreci açısından önemli işlevleri olduğu söylenebilir (Onan, 2014, s. 247-248). Başka bir deyişle, kelime öğretimi ana dili eğitiminin temel zeminini oluşturmakta, böylelikle bütün dil becerilerinin etkili biçimde kullanılmasında tamamlayıcı bir nitelik kazanmaktadır (Karadağ, 2013, s. 55).

Yazılı anlatımlarda doğru anlamların verilmesi kelimelerin doğru biçimde kullanılması ile mümkün olur (Smith, 2003). Ancak, anlamın çeşitli yönlerini bilme, sadece kelimeleri tanımakla değil, aynı zamanda kelimeler, cümleler tarafından kodlanan anlamların özellik ve birbiri ile ilişkilerini bilmeyi gerektirmektedir (İpek, 2006, s. 6-7). Bu bağlamda, iyi düzeyde bir yazılı anlatım becerisine sahip olunabilmesi için kelimelerin anlamsal ve biçimsel bağlantılarının bilinmesi ve kelimelerin farklı anlamlarının (gerçek, mecaz, yan, terim anlam... vb.) bağlama uygun biçimde kullanılabilmesi gerekmektedir (Schmitt, 2008; Karatay, 2007; Stahl, 1999). Bu nedenle, kelime öğretimine ilişkin yapılacak eğitim uygulamalarda kelimelerin yalnızca sözlük anlamlarının verilmesinin bu kelimelerin öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanılmasını sağlayamayabileceği ifade edilebilir. Çünkü kelimenin zihinde tam olarak oluşması için kelimenin taşıdığı tüm anlamların öğrenci tarafından kullanılarak içselleştirilmiş olması gerekmektedir (Göçer, 2009; Acat, 2008).

Öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır. Çünkü kelime bilgi düzeyleri yüksek olan öğrenciler, bilgi ve kavramları kelime bilgi düzeyleri düşük olan öğrencilere göre çok daha hızlı öğrenirler (Chall ve Jacobs, 2003). Bu nedenle kelime bilgisi, akademik başarının en önemli araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Beck ve McKeown, 1999'dan aktaran Ofra, 2010, s. 25). Ayrıca kelime bilgisi; yeni kavramlar öğrenmemizde, etkili iletişim kurmamızda ve fikirlerimizi ifade etmemizde önemli işlevler üstlenir (Sedita, 2005, s. 33). Dilin etkili ve verimli kullanımı ile kelime bilgi düzeyi arasında da bir ilişki söz konusudur (Weisleder ve Fernald, 2013).

1.2. Dil Bilgisi ve Dil Becerileri ile İlişkisi

Dil bilgisi, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir (Korkmaz, 2003, s. 75).

Dil bilgisi; bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyerek bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlar. Kişinin ana dilini bilmesi, o dili oluşturan dil dizgelerinden haberdar olmasıyla mümkündür. Bu yüzden dil bilgisi, dil becerilerinin geliştirilmesinin ve bir metni okuma, anlama ve üretmenin en önemli parçasıdır (Banguoğlu, 2004; Dolunay, 2010, s. 275; Erdem ve Çelik, 2011, s. 1030; Güneş, 2013a, s. 172).

İnsanla insan arasındaki iletişim kurallarının özellikle sözlü dil üzerine kurulmuş yazılı bölümü “dil bilgisi çalışmaları”nın konusunu oluşturur (Alyılmaz, 2010: 732). Anlama ve anlatma becerilerini oluşturan, dildeki koordinasyonu sağlayan temel araç dil bilgisidir. Dildeki yapısal ve anlamsal bağlantılar, kelimeler arası anlamsal gruplamalar, dil göstergeleri arasındaki bağlar, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları dil bilgisi aracılığı ile gerçekleşir (Erdem ve Başaran, 2010, s. 322). Kısacası dil bir sistemdir; dil bilgisi aracılığı ile de bu sistem bireyler tarafından kavranır (Karahan, 2009, s. 27).

Dil eğitiminin önemli anahtarlarından dil bilgisi; dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya koyan geniş bir alandır (Güneş, 2013b, s. 71). Dil kazanımı açısından ele alındığında, dil bilgisi öğretimi; dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2009, s. 2).

Türkçe öğretimi; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine dayanır. Dil bilgisi öğretimi, bu becerilerin gelişimine katkı sağlayıcı bir alan olarak nitelendirilebilir. Doğru ve etkili bir dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler, kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade ederken

okuduklarını ve dinlediklerini daha iyi anlama konusunda da gelişim kaydederler (Dolunay, 2009).

“Ana dili konuşurlarının zihinlerinde yer alan kendi dillerine ait sezgiye dayalı bilgilerin bilinç üstüne çıkarılarak anlama ve anlatma becerisi halinde kullanım sahasına getirilmesi” şeklinde tanımlanan (Demirel 1999, s. 75) dil bilgisi öğretimi, dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma becerilerinin yanında bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinlikleridir. Bu bakımdan ele alındığında dil bilgisi; Türkçenin okuma, dinleme, yazma ve konuşma dil becerilerini tamamlayıcı bir işleve sahiptir (Erdem, 2007).

Dil bilgisi öğretiminin amacı, Türkçe derslerinin ana malzemesi olan dili, kuralları ve özellikleri ile öğrenciye tanıtarak öğrencilerin Türkçenin temel becerilerini bilinçli bir biçimde kazanmalarını sağlamaktır (Derman, 2008, s. 7). Benzer bir deyişle, ana dil eğitimi bir “amaç” olarak nitelenirse dil bilgisi öğretimi bu amaca ulaşılmasını sağlayacak araçlardan (çalışma alanlarından) biridir (Öz, 2001).

Dil bilgisi; doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler dilin olanaklarını ve sınırlarını ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde, amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken; bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir, bütünleşir. Dil bilgisi öğretimindeki, “doğru söyleyiş”, “sözcük bilgisi”, “doğru cümle kurma”, “yazım ve noktalama” gibi beceri alanlarına yönelik çalışmalar, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerindeki başarısını da olumlu etkiler (Kavcar ve Oğuzkan, 1987’den akt. İtmeç, 2008, s. 37). Dil bilgisi öğretimi, bireye dilin sınırlı kuralları ile sınırsız ifade imkânı sunar. Böylelikle kişi, kendini doğru şekilde ifade ederek topluma daha kolay uyum sağlar (Kaya, 2016, s. 238). Dil bilgisinden yararlanılmadan düşüncelerin, duyguların doğru ve eksiksiz anlatılması mümkün değildir (Sağır ve Demir Atalay, 2016, s. 21). Ayrıca dil bilgisi, öğrencilere dilin nasıl işlediğine ilişkin fikir vermesi ve öğrencilerin dilin zenginliklerini (eklerin işlevleri, Türkçenin güçlü birleştirme ve türetme gücü, ...vb.) görmeleri açısından da yararlıdır (Alyılmaz, 2017; Kerimoğlu, 2016; s. 202; Aksan, 2015).

Literatür incelemesinde, dil bilgisinin temel dil becerileri ile ilişkili olduğu belirtilen çalışmalar tespit edilmiştir. Erdem ve Çelik (2011, s. 1030) dil bilgisi öğretiminin dille ilgili bilgilerin verildiği Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle birlikte, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinliklerini içerdiğini ifade etmiş, dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerinden ayrı ele alınmasının söz konusu olamayacağını belirtmiştir. Benzer biçimde, Sağır ve Demir Atalay (2016) dil bilgisi öğretiminin daha doğru konuşma, düşünme ve yazmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Akyol (2006, s. 99) ise bireyin

yazma becerileri geliştikçe bilgiyi aktarma ve düşünceleri düzenleme becerilerinin de daha etkili bir şekilde gelişeceğini ifade etmiş, etkili algılama ve anlama becerisi ve iyi yazma becerisinin birbiriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Saadian ve Bagheri (2014, s. 108) tarafından yapılan çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi ve yazma becerisi arasındaki korelasyon incelenmiştir. Araştırma sonucunda kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasında yüksek ve anlamlı düzeyde farklılıklar belirlenmiş ve dil bilgisi düzeyinin öğrencilerin yazma performansını etkileyen en önemli değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Frodesen (2001: 233) ise yazma eğitimi açısından dil bilgisi öğretiminin önemini vurgulamış ve dil bilgisi sayesinde bireylerin dilin olanaklarını daha anlamlı ve uygun kullanarak ifade güçlerini zenginleştirebilecekleri üzerinde durmuştur (aktaran Zhou, 2009, s. 32). Benzer biçimde, Nunan (2005) dil bilgisi öğretiminin bireylerde daha ayrıntılı ve çok yönlü düşünceler oluşturma ve ifade etme imkânı sunduğunu belirtmiştir. Eğitim açısından bu denli önemli olan dil bilgisi öğretiminde, “dil öğreticisi” konumundaki öğretmenlere de önemli sorumluluklar düştüğü ifade edilebilir (Gemalmaz, 1995).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisine yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Kelime ve dil bilgisi yordayıcı değişkenleri, yazma becerisine ilişkin toplam varyansın ne kadarlık bir kısmını açıklamaktadır?
- 2) Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 3) Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4) Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyleri ile dil bilgisi düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Bir başka deyişle bu model, değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini görmek için kullanılmaktadır (Tekbıyık, 2015;

Karasar, 2013; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Bu desen; öğretimin niteliği, beceri, öğrenci motivasyonu gibi unsurların öğrenci başarısını nasıl etkilediğine yönelik korelasyonel istatistiklere dayanan ilişki tahminlerde bulunma imkânı sunmaktadır (Tekbıyık, 2015, s. 102).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Diyarbakır ilinde bulunan altı farklı okuldan toplam 515 yedinci sınıf öğrencisidir. Okullar ve uygulama yapılan sınıflar tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin ayrıntılara Tablo 1’de yer verilmiştir:

Tablo 1: Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Okullar	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. Okul	40	7,7	38	7,3	78	15,1
2. Okul	49	9,5	43	8,3	92	17,8
3. Okul	43	8,3	40	7,7	83	16,1
4. Okul	47	9,1	50	9,7	97	18,8
5. Okul	53	10,2	35	6,7	88	17,0
6. Okul	46	8,9	31	6,0	77	14,9
TOPLAM	278	53,9	237	46,1	515	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *Dil Bilgisi Başarı Testi*, *Kelime Bilgisi Başarı Testi* ve *Öyküleyici Metin Tamamlama Formu*; öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmek için ise *Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı* kullanılmıştır.

2.3.1. Kelime ve Dil Bilgisi Başarı Testleri

Araştırmada yedinci sınıf öğrencilerin dil bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla Dil Bilgisi Başarı Testi, kelime bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla da Kelime Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır. Başarı testlerinin oluşturulması sürecinde Güler (2015) tarafından belirtilen test geliştirme süreci basamakları dikkate alınmıştır:

Amacın Belirlenmesi: Başarı testlerinin geliştirilmesinin amacı yedinci sınıf öğrencilerinin kelime ve dil bilgisi başarı düzeylerinin belirlenmesidir.

Kapsamın Belirlenmesi: Oluşturulacak başarı testlerinin kapsamının belirlenmesinde yedinci sınıf öğrencilerinin tabi olduğu İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim programlarında yer alan ilgili kazanımlardan hareketle belirtke tabloları oluşturulmuştur.

Maddelerin Yazılması ve Düzeltilmesi: Belirtke tablosunun oluşturulmasının ardından belirtke tablosunda yer alan kazanımları karşılayacak şekilde sorular belirlenmiş ve bir madde (soru) havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan sorular, geçmiş yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullar düzeyinde yapılmış sınavlardan (OKS, SBS, TEOG, Dönem Sonu Ortak Mazeret Sınavları) ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Kazanım Kavrama Testleri'nden alınan sorular ile araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşmuştur. Böylece toplam 60 soruluk bir madde (soru) havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından testteki maddeler, araştırmacı ve bir uzman tarafından tekrar okunarak ifade bozuklukları ile biçimsel kusurlar düzeltilmiştir. Bu işlemin ardından oluşturulan 60 soruluk madde havuzunda yer alan sorular, Türkçe eğitimi alanından üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlara ilişkin ayrıntılar Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2: Uzmanlara İlişkin Ayrıntılar

Uzmanlar	Görev Yeri	Unvanı	Alanı	Meslekî Deneyim
1. Uzman	İnönü Üniversitesi	Doç. Dr.	Türkçe Eğitimi	24 Yıl
2. Uzman	Adnan Menderes Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Türkçe Eğitimi	15 Yıl
3. Uzman	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	Türkçe Eğitimi	10 Yıl

Uzmanlardan madde havuzundaki soruları, “dil ve anlatım, soru-kazanım uyumu, soru-cevap uyumu, soru-çeldirici uyumu ve soruların zorluk düzeyi” bakımından (1=Yeterli Değil, 2=Geliştirilmeli, 3=Yeterli) şeklinde değerlendirmesi ve soruların zorluk derecesini “zor, orta ve kolay” şeklinde belirlemesi istenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerin ardından anlaşılabilirlik veya zorluk açısından sorun oluşturan sorular ile seviyeye uygun olmayan ve aynı kazanımı ölçen sorular madde havuzundan çıkarılmış, bazı maddelerde ise düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemin ardından, 60 soruluk madde havuzu 40 soruya indirilmiştir. Geri kalan soruların doğru yanıtlarının dağılımı kontrol edilerek aynı doğru seçeneğin ikiden fazla art arda gelmemesine ve doğru yanıtların her birinin eşit miktarda olmasına özen gösterilmiştir.

Ön Uygulamanın Yapılması: Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan başarı testleri asıl uygulamanın yapılacağı okullardan farklı iki okulda uygulanmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen bu iki okulda toplam 293 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcılara ilişkin ayrıntılar Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3: Katılımcılara İlişkin Ayrıntılar

	Okullar	Kız		Erkek		Toplam
		N	%	N	%	
Kelime Bilgisi Başarı Testi	1. Okul	73	47,4	81	52,5	293
	2. Okul	68	48,9	71	51,0	
Dil Bilgisi Başarı Testi	1. Okul	73	47,4	81	52,5	293
	2. Okul	68	48,9	71	51,0	

Madde Analizi ve Madde Seçimi: Bilgisayar ortamına aktarılan veriler, *TAP (Test Analysis Program)* veri analiz programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, ayırt edicilik, güçlük ve güvenilirlik yönünden incelenmiştir. İlgili literatür incelemesinde madde seçiminde ayırt ediciliğin 0.30 ve üzerinde olmasının maddenin iyi düzeyde ayırt edici olduğunu gösterdiği belirlenmiştir (Baykul, 2015, s. 322; Güler, 2015, s. 133; Yıldırım, 2012, s. 99). Bu bağlamda, madde seçiminde teste alınacak maddenin ayırt edicilik değerinin (indeksinin) en az 0.30 olmasına özen gösterilmiştir.

Son Testin Oluşturulması: Ön uygulama testlerinin verilerinin çözümlenmesinin ardından oluşan nihai (son) testler asıl uygulama için düzenlenmiştir. Bu bağlamda, kalan soruların doğru yanıtlarının her seçenek için eşit sayıda olmasına özen gösterilmiş, ön uygulama esnasında fark edilen şekilsel hatalar (noktalama eksikliği, bir harfin unutulması gibi) düzeltilmiş ve böylece uygulama testi oluşturulmuştur. Ayrıca, ilgili literatür incelemesi sonucunda benzer çalışmalarda hangi kişisel bilgilerin ve bağımsız değişkenlerin istendiği belirlenmiş; böylece başarı testi ile birlikte öğrencilere verilecek *Kişisel Bilgi Formu* oluşturulmuştur.

2.3.2. Öyküleyici Metin Tamamlama Formu

Araştırmada öğrencilerin yazma becerilerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen Öyküleyici Metin Tamamlama Formu kullanılmıştır. Formda yer alacak metnin belirlenmesi için Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı (2016) ile Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (2013) yer alan metinlerin içinden dört farklı öyküleyici metin belirlenmiştir. Öğrencilerin metinlerle önceden karşılaşarak metinleri hatırlama ihtimali göz önüne alınarak, metinlerin alındığı ders kitabının araştırmanın uygulamasının yapıldığı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında örneklemeler alındığı okulların hiçbirinde okutulmamasına özen gösterilmiştir.

Anlam akışına göre metinlerin başından 62 kelime ile 116 kelime arasında değişen bölümleri alınmış, geri kalan kısımları boş bırakılarak Türkçe eğitimi alanından altı farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan her bir metni “seviyeye uygunluk, tamamlanabilirlik, söz varlığı ve araştırma amacına uygunluk” açısından değerlendirerek 1 ile 5

arasında puanlamaları istenmiştir. İnceleme sonunda, en yüksek puanı alan *Yeşil Gözlü Kardan Adam* adlı metin, uygulamada kullanılmak üzere belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, *SPSS 21.0* istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler

Tablo 4: Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	1	2	3
1. Dil Bilgisi	1		
2. Kelime Bilgisi	,697	1	
3. Yazma	,527	,577	1
Ortalama	10,70	13,79	45,30
Standart Sapma	4,57	4,98	10,60
En Az	1	2	19
En Fazla	20	20	64
Ranj	19	18	45

**p<.01

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yazma becerisi; kelime bilgisi ve dil bilgisi değişkenleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içindedir. Değişkenler ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi bakıldığında en güçlü ilişkinin kelime bilgisi değişkeninde olduğu görülmektedir ($r = ,577$; $p < .01$). Yazma becerisi ile dil bilgisi değişkeni arasında ise daha düşük olmasına karşın anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r = ,527$; $p < .01$). Kelime bilgisi ve dil bilgisi değişkenleri arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = ,697$; $p < .01$).

3.2. Değişkenler Arası Regresyon Katsayıları

Tablo 5: Kelime Bilgisi ve Dil Bilgisi Değişkenlerinin Yazma Becerisini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	T	R	R ²
	β	Std hata	Beta			
Dil Bilgisi	,563	,114	,243	4,940	0,603	0,36
Kelime Bilgisi	,866	,105	,407	8,279		

$F_{YZM} = 146.39^*$, Bağımlı Değişken: Yazma, * $p < 0.01$

Tablo 5'teki bulgulara göre, dil bilgisi ve kelime bilgisinin yazma becerisini yordama gücünü belirlemek amacıyla oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F = 146.39$, $p < .01$]. Regresyon analizi sonucuna göre, dil bilgisi ve kelime bilgisi

yordayıcı değişkenleri yazma becerisine ilişkin toplam varyansın %36'sını açıklayabilmektedir [R=.603, R²=36].

4. Sonuç ve Tartışma

Korelasyon ve regresyon analizlerinin sonuçlarına göre, kelime bilgisi yazma becerisini pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı biçimde etkilemektedir.

Temel dil becerilerinin kazandırılabilmesi için öncelikle bazı ön koşul edinim ve öğrenmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlardan biri de kelime bilgisinin geliştirilmesidir (Budak, 2000). Bireylerin sahip oldukları kelime bilgisinin temel okuma becerisini, bu becerilerin de diğer bütün disiplinleri etkilemesi, kelime bilgisinin öğretimindeki önemini göstermektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişmesi de bireylerin söz varlığının gelişmesine bağlıdır (İpek Eğilmez, 2010, s. 63). Bu bağlamda, ilgili literatürdeki birçok çalışma kelime bilgisinin anlama ve anlatma becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir (Karadağ, 2013; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Graham ve Perin, 2007; Karatay, 2007; Stahl ve Nagy, 2006; Onan, 2005; Rupley, 2005; Sadoski, 2005; Nation, 2001).

Yazılı anlatım becerilerinde başarılı olunması için iyi düzeyde kelime bilgisine sahip olunması gerekmektedir (Ediger, 1999; Deniz, 2003). Kelime bilgi düzeyleri yüksek öğrenciler, yazılı anlatımlarında kelimeleri, deyim ve atasözleri yerli yerinde, anlama uygun biçimde güzel ve etkili kullanmakta; kelime bilgi düzeyleri düşük olan öğrenciler ise kelime ve fikir üretmede, buna bağlı olarak da metin oluşturmada güçlük çekmekte ve çok zaman harcamaktadırlar (Güneş, 2007; Göğüş, 1978). Yazma becerisi, kelimeleri tüm anlam boyutlarıyla doğru anlamlandırma ve doğru yerde kullanabilme becerisine dayanır (Uslu Üstten, 2014, s. 234). Bu bağlamda, kelime bilgi düzeyi gelişmiş bir kişinin nitelikli yazılı ürünler verebileceği söylenebilir.

Yapılan analizlerde, kelime bilgisi ve dil bilgisi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Bu sonuçtan yola çıkılarak öğrencilerin dil bilgisi düzeylerinin kelime bilgisi düzeylerini artırmada önemli bir göreve sahip olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle; dil bilgisine ilişkin konulara hâkim olan ve sözcük türü ayrımı yaparak ek ve köklerin yapılarını, işlevlerini tam olarak öğrenen öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini de geliştireceği ifade edilebilir. Literatürdeki çalışmalar elde edilen bu veriyi desteklemektedir. Konuya ilişkin, Onan (2012) dil bilgisi alanında yetkin olan öğrencilerin kelimelere getirdikleri eklerle yeni kelimeler üretebileceklerini, ürettikleri kelimelerin cümle içinde oluşturduğu anlamı daha kolay

kavrayabileceklerini ifade etmiş; Arı (2010) ise öğrencilerin çekim ekleri yardımıyla kelimelere işleklik kazandırıp kelime bilgi düzeylerini artırabileceklerini vurgulamıştır. Söz gelimi, yapım ekinin yeni sözcük türetme işlevini kavrayan bir öğrenci göz isminden “gözlük”, “gözlükçü”, “gözlükçülük”, “gözcü”, “gözcülük”; bil- fiilinden “bilgi”, “bilgili”, “bilgisiz”, “bilim”, “bilimsel” gibi gibi birçok kelime türeterek kelime bilgi düzeyini arttırabilir. Benzer biçimde; durum, kişi, zaman eklerini bilen bir öğrenci, cümle içinde kelimelere işleklik kazandırarak kelime bilgi düzeyini geliştirebilir.

Araştırmada dil bilgisi ile kelime bilgisi arasındaki ilişkiye yönelik olarak ulaşılan bulgular, Mariscal ve Gallego (2012) ile Olinghouse ve Wilson’un (2013) çalışmalarını da desteklemektedir. Mariscal ve Gallego’nun (2012) çalışmasında, çocuklarda kelime bilgisi ve dil bilgisi gelişimi arasındaki ilişki incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Olinghouse ve Wilson’un (2013) çalışmasında da kelime bilgisinin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, dil bilgisi değişkeni yazma becerisini pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı biçimde etkilemektedir.

Kelimelerin yazılı anlatıma dönüşebilmesi için dil bilgisini bireylerin şekil, anlam ve söz dizimi açısından uygun şekilde kullanmaları gerekir. Bunun için, kök ve gövde yapısına getirilen eklerle öbekler ve cümleler arası anlam bağının kurulması gerekmektedir (Erdem, 2007: 10). Bu şekilsel, anlamsal ve söz dizimsel bağların kurulabilmesi için de kişinin dil bilgisi düzeyini geliştirmesi önem taşımaktadır. Ayrıca dil bilgisine yönelik öğretim uygulamalarında öğrencilerin yaşadıkları dilsel sorunların belirlenerek düzeltilmesi, yazım yanlışları ve anlatım bozukluğuna yönelik fark ettirici alıştırmaların yapılması da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkiler (Aslan, 2017).

Yazma becerisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizleri sonuçlarına göre dil bilgisi ve kelime bilgisi yordayıcı değişkenleri, yazma becerisine ilişkin toplam varyansın %36’sını açıklamaktadır.

Bir başka ifadeyle, öğrencilerin kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeylerinin geliştirilmesi %36 oranında yazma becerisini etkileyebilmektedir. Bloom (1976) öğrencilerin akademik başarıların yaklaşık %50’lik bir oranının bilişsel boyutlardan kaynaklandığı ifade ederek kaygı, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal boyutların da öğrenmeler ve akademik başarı üzerinde etkili olduğunu savunmuştur. Bu kapsamda ele alındığında, yazma becerisinde kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeylerinin bilişsel boyutlarının büyük kısmını kapsadığı ifade edilebilir.

Kaynaklar

- Acat, M. B. (2008). Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kavram haritalarının etkililiği. *Eğitim Araştırmaları*, 33, 1-16.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2014). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1997). Kelime öğretimi. *Millî Eğitim*, 134, 46-47.
- Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Alyılmaz, S. (2017). On plurality category and teaching in Turkish. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 94-99.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 27, 43-75.
- Arıcı A. F. ve Ugan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-25.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canitez, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chall, J. S. and Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1).
- Çetinkaya, G. (2015). Examining teachers' use of creative writing activities. *The Anthropologist*, 19(1), 111-121.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (3. baskı). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 233-255.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metin seçimi üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dolunay, S. K. (2009). *İlköğretim ikinci kademedeki zaman ekleri ve fonksiyonlarının öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ediger, M. (1999). Reading and vocabulary development. *Journal of Instructional psychology*, 26(1), 7.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). Mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Journal of Turkology Research)*, 27, 321-339.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1030-1041.
- Gemalmaz, E. (1995). Dil bilimi ve dil bilgisi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 517.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A. (2014a). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2014b). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graham, S. and Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Güler, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılanma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013a). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2013b). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İpek, N. (2006). *İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 23-30.

- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kardaş, M. N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, D. (2016). Dil bilgisi öğretimi. F. Susar Kırmızı (Editör). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kerimoğlu, C. (2016). *Dilbilgisi yazımı ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Türkçe I yazılı anlatım*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme-Performansa dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı yazma örneklerinin çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 5(14), 1-16.
- Mariscal, S. and Gallego, C. (2012). The relationship between early lexical and grammatical development in spanish: Evidence in children with different linguistic levels. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 112-123.
- MEB (2013). *İlköğretim Türkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=1319> (İndirme Tarihi: 02.01.2017).
- MEB (2016). *İlköğretim Türkçe 7 ders kitabı*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=2291> (İndirme Tarihi: 23.12.2016).
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, S. L. (2005). Forgiving ourselves and forging ahead: Teaching grammar in a new millennium. *English Journal*, 94(4), 70-75.
- Ofra, K. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55, 24-31.
- Olinghouse, N. G., and Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45-65.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması. *İDİL*, 1(3), 30-47.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*, 55(2), 12.
- Rupley, W. H. (2005). Vocabulary knowledge: Its contribution to reading growth and development. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 203-207.
- Saadian, H. and Bagheri, M. S. (2014). The relationship between grammar and vocabulary knowledge and Iranian efl learners' writing performance (TOEFL pbt essay). *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(1), 108-123.
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 221-238.
- Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarıca, H. Ç. ve Usluel, Y. K. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: Bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 65-84.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sis, N. ve Bahşi, N. (2016). Altıncı sınıf öğrencilerinin öykü tamamlama becerileri. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 1-16.
- Smith, C. (2003). Vocabulary's influence on successful writing: ERIC topical bibliography and commentary. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480633.pdf> (Erişim Tarihi 12.01.2017)
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Newton Upper Falls, MA: Brookline.
- Stahl, S. A. and Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekbıyık, A. (2015). İlişkisel tarama yöntemi, M. Metin. (Editör). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (İkinci Baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 99-114.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci hikâye yazma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uslu Üstten, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarında kullandıkları kelime türleri üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 232-242.

- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 849-863.
- Weisleder, A. and Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1531-1547.
- Yıldırım, N. (2012). *Madde analizi ve test geliştirme*, M. Küçük ve Y. Geçit. (Editörler). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, ss. 87-105.
- Zhou, A. (2009). What adult ESL learners say about improving grammar and vocabulary in their writing for academic purposes? *Language Awareness*, 18(1), 31-46.

Extended Abstract

Introduction

There are many variables that affect writing skill. Vocabulary and grammar are among the most important of these variables. Vocabulary is a latent power that allows expression and thought to occur. Vocabulary has an important role in learning new concepts, communicating effectively and expressing our ideas (Sedita, 2005, p. 33). There is also a relationship between the effective and efficient use of language and the level of vocabulary (Weisleder and Fernald, 2013).

Grammar; examines a language in terms of phonetic, morphology and syntax and aims to explain them consistently. The basic tool that provides coordination in the language that constitutes the comprehension and expression skills is vocabulary. Structural and semantic connections in language, semantic groupings between words, links between language indicators, cohesion and consistency are realized through grammar (Erdem and Başaran, 2010, p. 322). Briefly, language is a system and this system is understood by individuals through grammar (Karahana, 2009, p. 27). Grammar teaching gives the individual the opportunity to express himself/herself without limit with the limited rules of language. Thus, the person can adapt to society more easily by expressing himself / herself correctly (Kaya, 2016, p. 238). Without using vocabulary, it is not possible to express the thoughts and feelings accurately (Sağır and Demir Atalay, 2016, p. 21). In addition, grammar is useful for students to give an idea of how language works (Kerimoglu, 2016, p. 202).

In this study, it is aimed to investigate the predictive effect of writing and vocabulary level on seventh grade students. For this purpose, the following questions were sought:

- 1) What is the relationship between the level of grammar and writing skills of seventh grade students?
- 2) What is the relationship between the level of vocabulary and writing skills of seventh grade students?
- 3) What is the relationship between the level of vocabulary and grammar levels of seventh grade students?
- 4) How much vocabulary and grammar variables explain the total variance of writing?

Method

The research was conducted according to the relational screening model. The relational screening model reveals the relationship between two or more variables. In other words, this model is used to see whether the variables affect each other (Tekbıyık, 2015; Karasar, 2013; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2011; Cemaloğlu and Erdemoğlu Şahin, 2007).

The participants were 515 seventh grade students from six different schools in Diyarbakır during the spring term of 2016-2017 academic year. Schools and classrooms were determined by random sampling method.

In the research, *Vocabulary Achievement Test*, *Grammar Achievement Test* and *Narrative Text Completion Form* developed by the researcher were used as data collection tool. In order to evaluate the students' written expressions, *Narrative Text Rubric* developed by the researcher was used. The research data were analyzed by *TAP* and *SPSS 21.0* statistical package programs.

Findings, Results and Discussion

According to the results of the correlation and regression analysis, vocabulary knowledge affects the writing skill in a positive, moderate and significant way.

In order to gain basic language skills, some prerequisite acquisitions and learnings are needed. One of them is the development of vocabulary knowledge (Budak, 2000). The fact that the individuals' vocabulary knowledge affects the basic reading skills, and these skills affect all other disciplines, show the importance of teaching vocabulary. The development of language skills such as listening, speaking, reading and writing also depends on the development of the vocabulary of individuals (İpek Eğilmez, 2010: 63). In this context, many studies in the related literature indicate that vocabulary has an effect on the comprehension and expression skills (Karadağ, 2013; Yıldırım, Yıldız and Ateş, 2011; Graham and Perin, 2007; Karatay, 2007; Stahl and Nagy, 2006; Onan, 2005; Rupley, 2005; Sadoski, 2005; Nation, 2001).

In order to be successful in written expression skills, a good level of vocabulary knowledge is required (Ediger, 1999; Deniz, 2003). Students with high level of vocabulary use the words, idioms and proverbs in their written expressions in an appropriate manner. Students with low level of vocabulary can produce words and ideas, therefore they have difficulty in creating texts and spend a lot of time (Güneş, 2007; Göğüş, 1978). Writing skills are based on the ability to interpret words correctly in all meaning dimensions and to use them in the right place (Uslu Üstten, 2014, p. 234). In this context, it can be said that a person with advanced level of vocabulary can provide qualified written products.

In the analysis, a positive and moderate relationship was found between vocabulary and grammar. Based on this result, it can be said that the students' grammar levels have an important role in increasing the vocabulary levels. In other words; it can be stated that the students who have mastered the grammar distinguish types of words, learn the structures and functions of affixes and bases and hereby improve their vocabulary knowledge levels.

According to the results of the analysis, the grammar variable affects the writing skill positively, moderately and significantly. In order to translate into text, words should be used appropriately in terms of syntax. For this purpose, it is necessary to establish a meaning link between the phrases and sentences that are brought to the root and the stem (Erdem, 2007: 10). In order to establish these semantic and syntactic links, it is important to develop the level of grammar (Aslan, 2017).

According to the results of the regression analysis of writing skill; grammar and vocabulary predictive variables explain 36% of the total variance of writing skill.

In other words, improving the vocabulary and grammar levels of students can affect writing skills by 36%. Bloom (1976) argued that about 50% of students' academic achievements were due to cognitive dimensions and that affective dimensions such as anxiety, attitude and motivation were effective on learning and academic achievement. In this context, it can be stated that the vocabulary and grammar levels in writing skills cover most of the cognitive dimensions.