



Kelime Bilgisi ve Anlama Becerilerinin Anlatım Becerilerindeki Rolü: Farklı Yol Analizi Denemeleri*

Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN**, Mustafa ULUSOY***

• **Geliş Tarihi:** 23.11.2021 • **Kabul Tarihi:** 20.04.2022 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 20.04.2022

Öz

Anlama, bireyin zihinsel işlevlerini kullanarak dinleme ve okuma gibi dil becerileri aracılığıyla bilgi edinme sürecidir. Kökeni kelime bilgisine dayanan bu süreç, öğrencilerin dinleme sonrası hatırladıklarını kendi kelimeleri ile ifade ettiklerinde anlatım becerisine dönüşür. Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin kelime bilgisi ve anlama becerilerinin anlatım becerileri üzerindeki rolünü farklı modeller aracılığıyla test etmektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu ilkökul 4. sınıfta öğrenim gören 286 öğrenci oluşturmaktadır. Kelime bilgisi ve dinlediğini anlama becerisi bağımlı, dinlediğini yazılı ve sözlü anlatım becerisi bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Kelime bilgisi nicelik ve derinlik olarak iki boyutta ele alınarak farklı yol analizi denemeleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca dinlediğini anlama ve kelime bilgisinin derinliği bağımsız değişkenleri ile oluşturulan birinci yol model kabul edilebilir uyum değerleri göstermiştir ve bağımlı değişkendeki varyansın %37'sini açıklamaktadır. Üçüncü olarak dinlediğini anlama ve kelime bilgisinin niceliği bağımsız değişkenleri ile oluşturulan ikinci yol model kısmen kabul edilebilir uyum değerleri göstermiş ve bağımlı değişkendeki varyansın %47'sini açıklasa da teorik olarak belirlenen model örneklem verisine uymamıştır. Bu durum anlama becerileri ile birlikte kelime bilgisinin niceliği ve derinliğinin anlatım becerileri üzerindeki rolünün önemli bir kanıtı olarak bilinen kelimelerin sayısı ve bu kelimelerin ne kadar iyi bilinerek kullanıldığı ayırımının ilkökul düzeyinde göstergesidir.

Anahtar sözcükler: ilkökul öğrencileri, yazılı anlatım, sözlü anlatım, dinlediğini anlama, kelime bilgisi

Atf:

Gökmen, A.D.Y. ve Ulusoy, M. (2022). Kelime bilgisi ve anlama becerilerinin anlatım becerilerindeki rolü: farklı yol analizi denemeleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 372-400. doi:10.9779.pauefd.1026827

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen doktora tezinin verilerinden üretilmiştir.

** Dr., Araştırma Görevlisi, Giresun Üniversitesi, dilekyekeler@gmail.com, Orcid No: 0000-0003-1878-5494.

*** Prof. Doktor, Gazi Üniversitesi, mstfulusoy@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-5914-299X.

Giriş

Dil becerileri bireylerin başta okul hayatı olmak üzere tüm yaşamları boyunca sözlü ve yazılı iletişim kurabilmeleri için gereklidir, birbirlerinin tamamlayıcısı olarak anlama ve anlatım becerileri olarak iki genel boyutta toplanır (Yıldız, 2019). Anlama; “dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri önceki bilgiler ile karşılaştırarak yeniden anlam verme işlemidir” (Güneş, 2013, s.209). Anlatım ise; “okuyucu veya dinleyicilerin okuma veya dinleme sonrasında ne hatırladıklarını, sözlü ya da yazılı olarak anlatarak geri çağırma işlemidir” (Morrow, 1989, s. 50). Bireyin gördüğü ve dinlediği şeyleri anladığına yönelik onu konuşmaya teşvik eden hatırlama ve yeniden ifade etme gibi sözlü dil fırsatları anlatım becerisini gerektirir/ortaya çıkarır. Dinleme, okuma ve görsel okuma anlama boyutunu; konuşma, yazma ve görsel sunu ise anlatım boyutunu oluşturur (Güneş, 2013; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997). Bireyin anadilini öğrenirken kullandığı ilk beceri dinlemedir (Bulut, 2013). Anne karnından itibaren bu beceriyi kullanmaya başlayan birey okula başlayıp okuma ve yazmayı öğreninceye kadar dinleme ve görsel okuma yoluyla başta kelime dağarcığı olmak üzere diğer konuşma, okuma, yazma ve görsel sunu gibi diğer dil becerilerini kendisi ve çevresi doğrultusunda geliştirir. Ardından konuşma, okuma ve yazmayı öğrenir. Bu becerilerin tamamında kelimelerin rolü büyüktür. Bireylerin iletişim kurmaları, okuryazar olmaları, öğrenme süreçlerini kullanmalarında anlama becerisi öncü konumdadır.

Anlama

Anlama; dikkat etme, kavrama, düzenleme, ilişki kurma ve değerlendirme yapma gibi bir dizi bilişsel ve dilsel beceri gerektiren karmaşık bir süreçtir (Bulut, 2013; Fong ve Ho, 2017). Anlama için sözcükler önemlidir ve temel dil becerilerinin (kelime bilgisi ve dil bilgisi dahil) kazanılmasını sağlar (Kim, 2016). Anlama becerilerinden ilki olan dinleme anne karnında başlar (Güneş, 2013). Verilmek istenen mesajı doğru olarak anlayabilme becerisi ve konuşma dilinin zihinde anlamlandırıldığı bir süreçtir (Akyol, 2020). Okul çağına kadar diğer dil becerilerinin temelini oluşturur (Özbay, 2005). Dinlediğini anlama (sözlü anlama) öğrencinin “ön bilgileri ile konuşmacı veya sözlü metni dinlemesi sonucu elde ettiği yeni bilgileri bütünleştirdiği bir süreçtir” (Güneş, 2013, s. 84). Diğer bir ifade ile sözlü bir söylemden anlam çıkarma yeteneğidir (Snowling ve Hulme, 2005). “Okuma ve yazmanın gelişiminde dinlediğini anlama gerekli bir beceridir” (Kim ve Pilcher, 2016, s.159). Dinlediğini anlamının kökleri ise kelime bilgisine dayanır (Biemiller, 2003). Öğrencilerin gördükleri veya dinlediklerini şeyler hakkında onları konuşma veya yazmaya teşvik eden etkinlikler anlama becerilerinin gelişimi açısından gereklidir ve yeniden hatırlama, özetleme, yeniden ifade etme şeklinde anlatım becerisine dönüşür.

Anlatım

Anlatım“ dinlenen veya okunan bir metnin önemli unsurlarının yeniden düzenlenerek yazılı veya sözlü olarak tekrar ifade edilmesidir” (Schisler vd. 2010, s. 136). Sanılanın aksine “ezberlemek değil;

bireyin metni kendi kelimeleri ve sözcükleri ile anlatması demektir” (Morrow, 1989, s. 57). Anlatım “ilk olarak öğrencilere nasıl iyi bir dinleyici olmaları gerektiği konusunda rehberlik eder” (Koskinen vd., 1988, s. 894). Çünkü dinlemede amaç anlamadır ve bunun için iyi bir dinleyicinin sahip olması gereken özellikler (örneğin; uygun oturma, gözler konuşmacıda vb.) ile birlikte belirlenmesi gereken amaçlar (örneğin; bilgi edinme) ve kullanması gereken yöntemler (örneğin; not alma) vardır (Akyol, 2020). Öğrencilerin bir metni dinledikten sonra metinle ilgili hatırladıklarını kendi ifadeleri ile sözlü ve yazılı olarak anlatmaları öğretmenlerine anlama becerileri ile ilgili dönütler sağlar (Morrow, 1989). Çünkü konuşma becerileri (akıcılık), kelime öğrenimi ve hatırlama becerileri birbirini destekler (Isbell vd.,2004). Bu durum anlatım becerileri için anlamamanın temel şart olduğunun bir göstergesidir. Anlatım becerisi büyük oranda öğrencilerin kelime bilgisine bağlıdır (Johnston, 1981). Sınırlı kelime bilgisi anlatımda yetersizliğe neden olabilir (Beck, Perfetti ve McKeown, 1982). Çünkü kopyalama şeklinde değil de tekrar yolu ile dinlenen veya okunan bir metni yeniden yapılandırmak sıralamak, özetlemek ve yorumlamak şeklindedir ve kelimeler ile aktif bir düşünme sürecidir.

Kelime Bilgisi

Kelime bilgisi, öğrencinin bildiği ve kullandığı kelimeler ile ilgili şemsiye bir terimdir. Birey tarafından bilinen ve kullanılan kelime, ikileme, deyim, atasözü vb. farklı unsurların toplamıdır (Baş ve Karadağ, 2012). Pek çok araştırmacı tarafından farklı kategorilere ayrılrsa da (Chapelle, 1998; Henriksen, 1999; Qian, 2002); genişlik (hacim veya boyut) ve derinlik (kalite) olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. “Kelime bilgisinin genişliği bir öğrencinin anlamı ile ilgili yüzeysel bilgilere sahip olduğu kelimelerin sayısı olarak adlandırılırken; kelime bilgisinin derinliği bir kelimenin çeşitli yönleri hakkındaki bilgisinin düzeyini veya ve bu kelimeyi ne kadar iyi bildiğini tanımlar” (Shen, 2008, s. 136). Anderson and Freebody’e göre (1981) bu durum kelime bilgisinin boyutu veya genişliği (basitçe, kaç kelimenin bilindiği) ile kelime bilgisinin derinliği veya kalitesi (yani, bu kelimelerin ne kadar iyi bilindiği) arasında basit bir ayrımdır. Kelime sayısının hacimsel olarak artması anlama ve anlatım becerileri için tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin kelimenin değişik anlamlarını bilmeleri (Akyol, 2019), kelimeyi ayrıntılı olarak tanımlayabilmeleri ve farklı bağlamlarda esnek bir şekilde kullanabilmeleri için derinlik gereklidir (Yıldız, 2019). Bununla birlikte kelime bilgisinin dil becerilerindeki rolü doğrudan mı yoksa aracı mı şeklinde olduğu tartışmalı olsa da (Quinn vd. 2015), dinlediğini anlamamanın güçlü yordayıcılarından biridir ve belirli aralıklarla ölçülmelidir (Hogan, Adlof ve Alonzo, 2014). Benzer durum öğrencilerin konuşma veya yazma becerilerini kullanarak bir olayı veya durumu aktardığı anlatım becerileri için de geçerlidir. Bu çalışmada, anlama ve anlatım becerileri için dinleme, konuşma ve yazma performansı ile ilişkileri olduğu düşünülen kelime bilgisinin genişliği ve derinliği üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın Amacı

Okul çağında öğrencilerin okumayı öğrenmeden önce sahip olduğu en önemli sözlü dil becerileri anlama boyutunda dinleme, anlatım boyutunda ise konuşmadır (Stauffer, 1980). Bu beceriler pek çok bilişsel ve dilsel süreci içerir ve bireysel değerlendirmeye bağlı olarak çeşitli şekillerde test edilebilir. Morrow' a (1986, 1989) göre çocukların bir metni dinledikten sonra metinle ilgili bilgilerini düzenleyerek sözlü ve yazılı olarak neleri hatırladıklarını anlatmaları anlama becerilerine ve kelime bilgilerine bağlıdır.

Anlama ve anlatım becerilerinin karşılıklı olarak gelişimini inceleyen çalışmalar (Aarnoutse, Brand-Gruwel ve Oduber, 1997; Aarnoutse, Van Den Bos ve Brend-Gruwel, 1998; Center vd.,1999; Karabay, 2005; Kaygas, 2002; Keskil, 1997; Mazı, 2008; Onan, 2005; Rasinski, 1990) yerli ve yabancı alanyazında mevcuttur. Bununla birlikte dinleme ve okuma esnasında yeni kelimelerin öğrenilerek kelime bilgisinin geliştiği ve kelime bilgisinin dinleme ve okuma becerilerinde önemli bir yere sahip olarak anlama becerisi üzerindeki rolünden yola çıkıp anlama becerileri ve kelime bilgisinin birlikte araştırılması gerektiğini ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Cain ve Oakhill, 2007; Eckhardt, 2008; Hawkins vd., 2010; Marx ve Roick, 2012; Mehrpour ve Rahimi, 2010; Qian, 2002; Vidal, 2011; Wise, vd., 2007). Benzer durum dinleme ve konuşma gibi sözlü dil becerilerinin yazma becerisinin güçlü yordayıcısı olduğu çalışmalar (Baker, Gersten ve Graham, 2003; Olinghouse ve Leaird, 2009) şeklindedir. Yine kelime bilgisinin yazma becerisinin gelişiminde en çok incelenen önemli bir değişken olduğuna dair yapılan çalışmalar da vardır (Babayiğit ve Stainthorp, 2011). Tüm bu araştırmalardan hareketle bu çalışmada Türkiye'de ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinlediğini anlama, kelime bilgisi ve anlatım becerileri arasındaki ilişkilerin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından alanyazın çerçevesinde kelime bilgisinin boyutları dikkate alınarak 2 farklı model kurgulanmış, belirlenen değişkenler sıra ile modele sokularak test edilmiştir. Böylelikle literatürde vurgulanan kelime bilgisinin boyutlarının anlama ile birlikte anlatma becerisi ile olan ilişkileri ve bu ilişkilerin gücü belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama, kelime bilgisi ve anlatım becerileri arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışıldığından ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu model iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesinde araştırmacılara yol göstericidir (Büyüköztürk, vd. 2014). Bu doğrultuda değişkenler arasındaki yapısal ilişkiyi kestirmek ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki toplam etkilerinin belirlenmesinde yöntem olarak path analizi tercih edilmiştir (Alpar, 2011). Böylelikle ortaya konulan teorik nedensellik test edilerek doğrulanmaya çalışılmıştır Süreç, değişkenlerin arasındaki ilişkileri gösteren path diyagramlarının çizilmesi ile başlamış, ilişkilerin yorumlanması şeklinde ilerlemiştir (Karagöz, 2019,

s.1142). Araştırmanın bağımsız değişkenleri; dinlediğini anlama becerisi ve kelime bilgisi, bağımlı değişkeni; anlatım becerisidir. Bu modelin tercih edilme nedeni ilkokul öğrencileri için anlama, kelime bilgisi ve anlatım becerileri arasındaki ilişkilerin düzeylerinin belirlenerek anlama becerisi ve kelime bilgisinin anlatım becerisi üzerindeki toplam etkilerini belirlemektir. Uygulama öncesinde il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınarak, yayın etiğine uygun bir araştırma süreci yürütülmüştür. Bu doğrultuda veri toplama araçlarının geliştirilmesi 2018-2019 eğitim öğretim döneminde güz yarıyılında yaklaşık 10 hafta sürmüştür. Bu süre boyunca üç devlet ilkokulunda gönüllü katılım gösteren ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 396 öğrenciye ulaşılmıştır. Esas uygulama verilerinin toplanması 2019-2020 eğitim öğretim döneminde güz yarıyılında yaklaşık dokuz hafta sürmüştür. Bu süre boyunca üç devlet ilkokulunda gönüllü katılım gösteren ve 4. sınıfta öğrenim gören 286 öğrenciye ulaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 286 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 141'i kız (%49), 145'i erkektir (%51). Dördüncü sınıfların seçilmesinin nedeni araştırmanın amacına uygun olarak anlama ve anlatım becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesinde üst bilişsel açıdan alt sınıf düzeylerinden ileri olmalarıdır (Schneider ve Lockl, 2002; Durkan ve Özen, 2018). Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde “araştırmacılar çalışması için ihtiyaç duyduğu büyüklükte örnekleme ulaşmaya kadar en kolay ve ulaşılabilir deneklerden veri toplamaya çalışır” (Gürbüz ve Şahin, 2015, s.130). Bu nedenle Giresun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınan ve il merkezinde bulunan yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzeyde üç ilkokul seçilmiştir. Araştırmanın amacına uygun gönüllü ve işbirliğine açık 14 şube araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir şekilde seçilmiştir.

Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Boşluk Tamamlama Testi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ilki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ölçülmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen “boşluk tamamlama” testidir. Testin hazırlanması için öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun resimli kitaplar incelenmiştir (Örneğin; Nasreddin Hoca ve Cimri Komşunun Hikâyesi, Park Canavarı, Padişahın Ebrusu, Kütüphanedeki Aslan, Piraye'nin Bir Günü, La Fonten Orman Mahkemesinde Ayılar Kitap Okumaz, Alexander ve Oyuncak Fare, Kırmızı Kanatlı Baykuş). Kitap seçimi için araştırmacı tarafından literatür incelenmiş (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012; Ateş, 2013; Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş, 2011; Kara, 2012), iyi bir çocuk kitabının sahip olması gereken özelliklere ilişkin (Sever, 1995), 10 maddelik bir kontrol listesi oluşturularak (sayfa sayısı, peritextual özellikler [kitabın kılıfı, ön ve arka kapakları, iç kapak, başlık sayfası, yayıncı, resimleyen], konu, hikaye elementleri, yazım kuralları vb.) ve ardından dört alan

uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte kitap seçiminde t-birim sayısı dikkate alınmıştır. Türkçe cümle türleri dikkate alındığında, basit cümleler ve yan cümlecisi olan bileşik cümleler tek t-birim olarak düşünülebilir (Ulusoy, 2017). Bu kriterler doğrultusunda öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun bir resimli kitap olan “Kütüphanedeki Aslan” isimli kitap temel alınmıştır.

Boşluk tamamlama testi öğrencilerin anlama düzeylerini belirleme amacıyla kullanılabilir (Mariotti ve Homan, 2001; ak. Ulusoy, 2009). Bir metinden kelimelerin silinmesi ve öğrencinin anlamsal, dilbilgisel ve bağlamsal açıdan uygun kelimelerle boşluğu (aralığı) doldurması anlamına gelen boşluk tamamlama tekniği, Gestalt psikolojisinin ilkelerine dayanmaktadır (Dağ, 2010). Test kelimelerin sıklıkla, örneğin her beşinci kelimenin, silindiği (Harris, Turbill, Fitzsimmons, McKenzie, 2006) boşluk tamamlama tekniğinin (traditional andrandom cloze) seçenekli olarak sunulması ile maze tekniği kullanılarak boşluklar dört seçenekli olarak hazırlanmıştır. Kütüphanedeki Aslan isimli kitabın kelime sayısı 972’dir. “Yapılan araştırmalar her beş, altı veya yedi kelimedede bir kelime silmenin en çok kullanılan uygulamalar olduğunu ve toplamda 25-50 arasında boşluğun kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir” (Akyol vd. 2014, s. 71). Test için 243 kelimelik ve her yedinci kelimesi silinerek toplam 25 boşluk hazırlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 396 öğrenciye ulaşılarak madde ve test analizleri yapılmıştır. Test maddelerinin alt ve üst %27’lik gruplar için yapılan güçlük indeksi (Pj), standart sapma (Sj), ayırt edicilik indeksi (rjx) ve madde güvenilirliği (rj) değerleri tablo 1’de verilmiştir (Yekeler Gökmen, 2020).

Tablo 1: *Boşluk Tamamlama Testi Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	pj	sj	rjx	rj	Madde No	pj	sj	rjx	rj
1	0.69	0.46	0.36	0.16	14	0.76	0.43	0.51	0.22
2	0.79	0.41	0.38	0.16	15	0.42	0.50	0.41	0.20
3	0.63	0.48	0.53	0.26	16	0.74	0.44	0.61	0.27
4	0.64	0.48	0.53	0.26	17	0.83	0.39	0.51	0.19
5	0.51	0.50	0.64	0.32	18	0.84	0.37	0.44	0.16
6	0.77	0.42	0.35	0.15	19	0.31	0.46	0.55	0.26
7	0.52	0.63	0.46	0.29	20	0.84	0.37	0.39	0.14
8	0.66	0.47	0.55	0.26	21	0.81	0.40	0.45	0.18
9	0.80	0.40	0.38	0.15	22	0.34	0.47	0.32	0.15
10	0.65	0.48	0.56	0.27	23	0.63	0.48	0.34	0.17
11	0.87	0.34	0.37	0.13	24	0.61	0.49	0.55	0.55
12	0.54	0.50	0.58	0.29	25	0.46	0.50	0.47	0.23
13	0.44	0.50	0.41	0.20					

Tablo 1'e göre, testte yer alan 25 maddenin ayırıcılık güçlüklerinin 0.32 ile 0.64 arasında değişmesi dinlediğini anlama başarısı bakımından öğrencileri ayırt edebildiği şeklinde yorumlanabilir (Ebel, 1965). Madde analizinin ardından yapılan test analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Boşluk Tamamlama Testi Test Analizi Sonuçları

Madde Sayısı	N	\bar{X}	SS	Mod	Ortanca	Ortalama Güçlük	KR-20
25	397	15.97	4.76	20	17	0.64	0.80

Tablo 2'ye göre test puanlarının ortalama güçlüğü 0.64'tür. Bu durum testin orta güçlükte olduğunun göstergesidir. Testin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler sonucu KR-20 değeri 0.80'dir. Bu durum testin kullanılabilir düzeyde olduğunu desteklemektedir (Croker ve Algina, 2006).

Anlatım Becerilerini Değerlendirme Rubriği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ikincisi öğrencilerin dinlediğini anlatma becerilerinin ölçülmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen "dinlediğini yazılı ve sözlü anlatım becerilerini değerlendirme ölçütleri rubriğidir". Rubrik hazırlanırken ilgili alan yazın (Arizona Department of Education, 2006, AIMS six trait analytic writing rubric official scoring guide; Coşkun, 2005; Dunsmuir, vd. 2015, Education Northwest, 2006, 6 + 1 trait writing; Koutsoftas ve Gray, 2012; Özkara, 2007; Sulak, 2014; Tompkins, 2000; Tompkins, 2006; Ulusoy, 2017) taranmıştır. Ardından üç alan uzmanının (sınıf eğitimi, Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme) görüşleri (uygun, uygun değil- çıkarılmalı ve uygun değil- düzeltilmeli şeklinde) alınmıştır. Rubrik yazılı anlatım, sözlü anlatım ve hem yazılı hem sözlü anlatım için üç temel kategoriden ve bu kategorilere ait maddelerden oluşmaktadır. Birinci kategori hem yazılı hem sözlü anlatım için hikâye elementlerini kapsamaktadır. Bunlar; başlık, ana karakter, yardımcı karakterler, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki maddelerinden oluşmaktadır. Sözlü anlatım kategorisi; dil, cümle akıcılığı, kelime seçimi ve anlama maddelerinden; yazılı anlatım kategorisi ise; el yazısı, yazım kuralları, kelime seçimi ve anlama maddelerinden oluşmaktadır. Rubrikte hikâye elementleri kategorisinde 9, sözlü ve yazılı anlatım kategorileri için ayrı ayrı 4'er madde olmak üzere toplam 13 madde vardır. Her bir maddenin 0-2 puan aralığı bulunmaktadır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Rubrikten elde edilen puanlara ilişkin güvenilirliği sağlamak amacı ile puanlayıcılar arası güvenilirliği kestirme yöntemlerinden biri olan "Kappa Tekniği" kullanılmıştır. Bu doğrultuda 10 tane öğrencinin yazılı ve sözlü anlatımlarının iki puanlayıcı tarafından puanlanması sonucu hesaplanan "Kappa İstatistiği Değerleri" ve "Uyum Yorumları" Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen değerler temel alınarak Tablo 3'te paylaşılmıştır (Yekeler Gökmen, 2020).

Tablo 3'e göre iki puanlayıcının 10 öğrenciye verdikleri puanlar arasındaki uyumu elde etmek amacıyla 13 maddelik rubrikten alınan puanlara ait hesaplanan Kappa değerlerinin istatistiksel

A.D.Y, Gökmen ve M, Ulusoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 372-400, 2022 379
açıdan anlamlı ve yeterli düzeyde bulunduğu görülmektedir ($p<0,001$). İki puanlayıcının olduğu koşul için Kappa değerleri (κ) 0.65 ile 0.96 arasındadır. Hesaplanan κ istatistiklerinin pozitif olması, puanlayıcılar arası uyumun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977).

Tablo 3: Öğrencilere Ait Kappa İstatistiği Değerleri ve Uyum Yorumlar

Öğrenci No	Kappa değerleri		Uyum düzeyi	
	1.Yazılı Anlatım	2.Sözlü Anlatım	1.Yazılı Anlatım	2.Sözlü Anlatım
1	0.72	0.70	Yüksek düzeyde	Yüksek düzeyde
2	0.83	0.79	Çok yüksek düzeyde	Yüksek düzeyde
3	0.78	0.75	Yüksek düzeyde	Yüksek düzeyde
4	0.85	0.78	Çok yüksek düzeyde	Yüksek düzeyde
5	0.90	0.88	Çok yüksek düzeyde	Çok yüksek düzeyde
6	0.77	0.75	Yüksek düzeyde	Yüksek düzeyde
7	0.92	0.90	Çok yüksek düzeyde	Çok yüksek düzeyde
8	0.69	0.65	Orta düzeyde	Orta düzeyde
9	0.96	0.90	Çok yüksek düzeyde	Çok yüksek düzeyde
10	0.89	0.86	Çok yüksek düzeyde	Çok yüksek düzeyde

Öğrencilerin dinledikleri hikâyeleri yazılı ve sözlü anlatabilmeleri için iki resimli çocuk kitabı seçilmiştir. Kitap seçiminde; öğrencilerin sınıf seviyelerine uygunluğu ile dört alan uzman görüşleri (uygun, uygun değildir şeklinde, ikisi sınıf eğitimi alanında, biri Türkçe eğitimi alanında, biri okul öncesi eğitimi alanında ve kitaplardaki T Birim sayısı dikkate alınmıştır. “Türkçe cümle türleri dikkate alındığında, basit cümleler ve yan cümlecisi olan bileşik cümleler tek T-Birim olarak düşünülebilir.” (Ulusoy, 2017, s.31). Morrow (1989, s.57) kitap seçiminde “çocuklara hitap eden ve anlatımı kolay kitapların/metinlerin seçilmesi” gerektiğini; çünkü “kafiye, yineleme ve tamlama gibi öngörülebilir unsurları tekrar söylemenin kolay olduğunu” belirtmiştir. İncelenen kitaplar ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda yazılı anlatım için “Alexander ve Oyuncak Fare” isimli resimli hikâye kitabı seçilerek yazılı anlatım formu oluşturulmuştur. Kitaptaki t-birim sayısı 107’dir. Sözlü anlatım içinse “Kırmızı Kanatlı Baykuş” isimli resimli hikâye kitabı seçilmiştir. Kitaptaki t-birim sayısı ise 90’dır (Yekeler Gökmen, 2020).

Son olarak öğrencilerin kelime bilgileri yazılı anlatımlarına ait toplam cümle sayısı ve kelime sayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Kelime bilgilerinin derinliği için toplam cümle sayılarını temel alınarak t-birim analizi kullanılmıştır. T-birim, kendi başına cümle olma potansiyeli taşıyan birimleri ifade etmektedir (Hedberg ve Westby, 1993). Basit bir ifade ile tek bir yüklemden oluşan bir basit cümle, bir t birim sayısı olarak ifade edilebilir. Bu araştırmada basit cümleler ve yan cümlecisi olan

bileşik cümleler birer t-birim olarak düşünülmüştür (Ulusoy, 2017). Kelime bilgilerinin genişliği için öğrencilerin yazılı anlatım formlarında bulunan toplam kelime sayıları doğrudan hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamalıdır: İlki veri toplama araçlarının hazırlanma aşamasıdır (boşluk tamamlama testinin hazırlanması /testlerin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları, dinlediğini yazılı ve sözlü anlatım becerilerini değerlendirme ölçütleri rubriğinin hazırlanması, dinlediğini anlama ve anlatma becerileri için kitapların belirlenmesidir). İkincisi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için yapılan esas uygulama aşamasıdır (boşluk tamamlama testinin uygulanması, sözlü ve yazılı anlatım uygulamaları, kelime bilgisinin hesaplanmasıdır).

Esas uygulama aşamasında ilk olarak boşluk tamamlama testi için “Kütüphanedeki Aslan” isimli kitap öğrencilere araştırmacılar tarafından sesli olarak bir kez okunmuştur. Okuma esnasında okumada akıcılığa, öğrencilerin okuma hızına ve prozodik özelliklere dikkat edilmiştir. Ardından test uygulanmıştır. Sonra öğrencilerin yazılı anlatım yapabilmeleri için “Alexander ve Oyuncak Fare” isimli resimli kitap araştırmacılar tarafından öğrencilere sınıflarında sesli okuma özelliklerine dikkat edilerek yine bir kez okunmuş ve ardından öğrencilerden dinledikleri hikâyeyi yazılı olarak (yazılı anlatım formu aracılığıyla) anlatmaları istenmiştir. Yazılı anlatım esnasında öğrencilere verilen yönerge aşağıdaki gibidir:

“Bugün dinlediklerimizi yazılı olarak bana tekrar anlatmanızı isteyeceğim. Tekrar anlatım, hikâye anlatımı ve hikâye yazma becerilerinizi geliştirmenin iyi bir yoludur ve dinlediğinizi anlamana yardım eder. Şimdi hikâyeyi (Alexander ve Oyuncak Fare) hep birlikte sessizce ve dikkatle dinlemenizi istiyorum. Hikâyeyi dinlemeniz bittiğinde, sizlere düşünmeniz için zaman vereceğim ve ardından hikâyeyi hatırlayabildiğiniz kadar yazacaksınız. Bu süreçte, önemli fikirleri not etmenizi ve hikâyede mümkün olduğunca çok şey hatırlamanızı istiyorum. Böylece yazılı anlatım yapmış olacağız.” (Stoicovy, 1997, s. 8).

Son olarak sözlü anlatım için araştırmacılar öğrencileri sınıflarından sıra ile birinci çalışma odasına alarak “Kırmızı Kanatlı Baykuş” isimli resimli kitabı öğrencilere (bireysel olarak) sesli şekilde bir kez okumuşlardır. Ardından öğrenciler ikinci bir çalışma odasında bulunan diğer araştırmacının yanına geçerek dinledikleri hikâyeyi sözlü anlatım yapmışlardır (Yekeler Gökmen, 2021). Sözlü anlatım sürecinde öğrencilerin anlatımları ses kayıt cihazı yardımı ile kaydedilmiştir. Araştırmacılar ses kayıtlarını her hafta uygulamadan sonra tekrar dinlemiş ve önce ayrı ardından birlikte tekrar puanlanmasına karar verilmiştir. Sözlü anlatım esnasında öğrencilere verilen yönerge aşağıdaki gibidir:

“Bugün benden dinlediğin hikâyeyi sözlü olarak öğretmene tekrar anlatmanı isteyeceğim. Şimdi “Kırmızı Kanatlı Baykuş” isimli hikâyeyi sana bir kez okuyacağım. Beni sessizce ve dikkatle dinlemeni istiyorum. Hikâyeyi dinlemen bittiğinde, sana düşünmen için zaman

A.D.Y, Gökmen ve M, Ulusoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 372-400, 2022 381
vereceğim ve ardından hikâyeyi hatırlayabildiğin kadar öğretmene anlatacağın. Hikâyeyi anlatırken mümkün olduğunca çok şey hatırlamanı istiyorum.”(Stoicovy, 1997, s. 8).

Anlatım sürecinde ayrıca ihtiyaç duyulduğunda öğrenciler 'daha çok şey söyleyebilir misin?' veya 'sonra neler oldu?' gibi genel talimatlar ile araştırmacılar tarafından yönlendirilmeye çalışılmış, durakladıklarında "hikâye ile ilgili aklına başka bir şey geliyor mu?" gibi teşvik edici cümleler kurulmuştur. Esas uygulama aşaması yaklaşık dokuz hafta sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde önce değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler ile ilişkisel analizler tercih edilmiştir. Ardından nedensellik ve ilişkiyi bir model olarak tanımlamaya olanak sağlayan ve yapısal eşitlik modellerinin bir türü olan path analizi (Karagöz, 2019) ile farklı yol denemeleri yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler; merkezi eğilim ölçütleri (aritmetik ortalama, medya, mod), ortalamadan sapma ölçütleri (standart sapma) ve normallikten sapma ölçütlerinden (basıklık ve çarpıklık değerleri) oluşmaktadır. Parametrik test varsayımlarından; verilerin normal dağılıma uygunluğu (basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasında olmalıdır) ve varyanslarının eşit olup olmadığı ($p < .05$) Levene testi ile incelenmiştir (Tabachnick, ve Fidell, 2015; Kline, 2015). Veri toplama süreci sonucunda 286 öğrenciye ulaşılmıştır. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek ve normal dağılımı sağlayabilmek için aykırı değer analizleri kapsamında Mahalanobis uzaklık testi yapılmıştır. Elde edilen Mahalanobis değerleri serbestlik derecesi 4 dikkate alınarak ki-kare (χ^2) tablosuyla karşılaştırılmıştır. χ^2 tablosuna göre .01 anlamlılık düzeyinde referans değerden ($P_{MAH_1} < 0.01$) sapan 16 form veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesi için histogram ve P – P grafikleri incelenerek 270 veri seti ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Değişkenlere ilişkin ilişkisel analizlerde ikiden fazla değişken olması nedeniyle çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Böylelikle “bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisinin incelenmesi” (Can, 2013, s.248) sağlanmış ve “değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla değişkenlerin tümü birden modele dahil edilmiştir” (Orhunbilge, 2017, s.73). Bu doğrultuda araştırmada dinlediğini anlama becerisi ve kelime bilgisi (genişlik=toplam kelime sayısı ve derinlik =t birim sayısı) bağımsız değişkenler; sözlü ve yazılı anlatım becerileri bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki tek başına nedensellik vermediğinden dolayı (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006, s.587-588), dinlediğini anlama ve kelime bilgisinin anlatım becerileri üzerinde etkisini belirleyebilmek için path analizi tercih edilmiştir (Alpar, 2011). Dinlediğini anlama becerisi, anlatma becerisini etkilerken, kelime bilgisi hem anlama hem de anlatma becerilerini etkileyen üçüncü bir değişkendir. Gözlenen değişkenler ile yol (path) analizi uygulamasında; dinlediğini anlama, kelime bilgisinin genişliği (toplam kelime sayısı), kelime bilgisinin derinliği (t birim sayısı), dinlediğini yazılı anlatım ve dinlediğini sözlü anlatım olmak

üzere beş değişken ele alınmıştır. Dinlediğini anlama değişkeni, araştırmacılar tarafından geliştirilerek güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış olan boşluk tamamlama testinden alınan toplam puandan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında, kendi başına cümle olma potansiyeli taşıyan kelime ve anlamlı kelime birliklerini ifade eden (Hedberg ve Westby, 1993) toplam t-birim sayısı kelime bilgisi derinliğini, toplam kelime sayıları ise kelime bilgisi genişliğini temsil etmiştir. Dinlediğini yazılı ve sözlü anlatım becerileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilerek güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış olan dinlediğini anlatma değerlendirme ölçütlerine yönelik rubrikten alınan puanlardan elde edilmiştir. Dolayısıyla analizde kullanılan ve gözlenen değişkenler olarak ele alınan bu değişkenler; dinlediğini anlama becerisi için boşluk tamamlama testi toplam puanlarından, kelime bilgisi toplam kelime sayısı ve cümle sayısı doğrudan hesaplanarak, yazılı ve sözlü anlatım becerileri için dinlediğini anlatma değerlendirme ölçütleri toplam skorları kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma 270 veri üzerinden yürütülmüş ve değişkenler arası ilişkiyi göstermesi için path diyagramlarının oluşturulmasının ardından, doğrusal ilişkilerin miktarını ve yönünü belirleme, ilişkilerin etkilerinin (doğrudan ve dolaylı) ayrıştırılma ve ilişkilerin yorumlanma aşamaları (Alpar, 2011, s.758) izlenerek bulgular kısmında paylaşılmıştır. Path analizlerinde veriye dayalı modelin uyum düzeylerini belirlemek için kullanılan diğer indeksler ve ölçütleri Tablo 4'te sıralanmıştır.

Tablo 4: Path Analizlerinde kullanılan Uyum İndeksleri ve Ölçütleri

<i>Mutlak Uyum İndeksleri:</i>				
¹ (Karagöz,2019; Kline, 2015)		Kabul Edilebilir	İyi Uyum	Mükemmel
² (Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller,2003)		Uyum Ölçütleri	Ölçütleri	Uyum Ölçütleri
¹ İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index)	GFI	$0.85 \leq GFI \leq 0.90$	$0.90 \leq GF \leq 0.95$	$0.95 \leq GF \leq 1$
² Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjustment Goodness of Fit Index)	AGFI	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	
<i>Koruyucu Uyum İndeksleri:</i>				
³ (Karagöz, 2019)		Kabul Edilebilir	İyi Uyum Ölçütleri	
⁴ (Byrne, 2012)		Uyum Ölçütleri		
³ Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residual)	RMR/ RMS	$0.08 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 1$	

Dinlediğini Anlama	270	2	25	14.36	15	15	5.15	-.194	.15	-.796	.30
Kelime Bilgisinin Genişliği (Toplam Kelime Sayısı)	270	0	232	99.39	85	100	45.8	-.071	.15	-.539	.30
Kelime Bilgisinin Derinliği (T Birim Sayısı)	270	0	40	19.18	10	19	8.58	.104	.15	-.362	.30
Yazılı Anlatım	270	0	23	11.27	10	11	4.65	-.010	.15	-.587	.30
Sözlü Anlatım	270	2	23	12.78	13	13	4.47	-.096	.15	-.721	.30

Tablo 5 incelendiğinde değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında; aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın olması normal dağılımın en önemli göstergeleridir (Can, 2013, s.82-89). Bu durumda öğrencilere ait veri setindeki puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir (Tabacnick ve Fidel, 2015).

Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmada ele alınan değişkenler ikiden fazla olduğu için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi oran (yüzde) olarak gösteren “Korelasyon Katsayısı” hesaplanmış ve bulunan değerler Tablo 6’da verilmiştir.

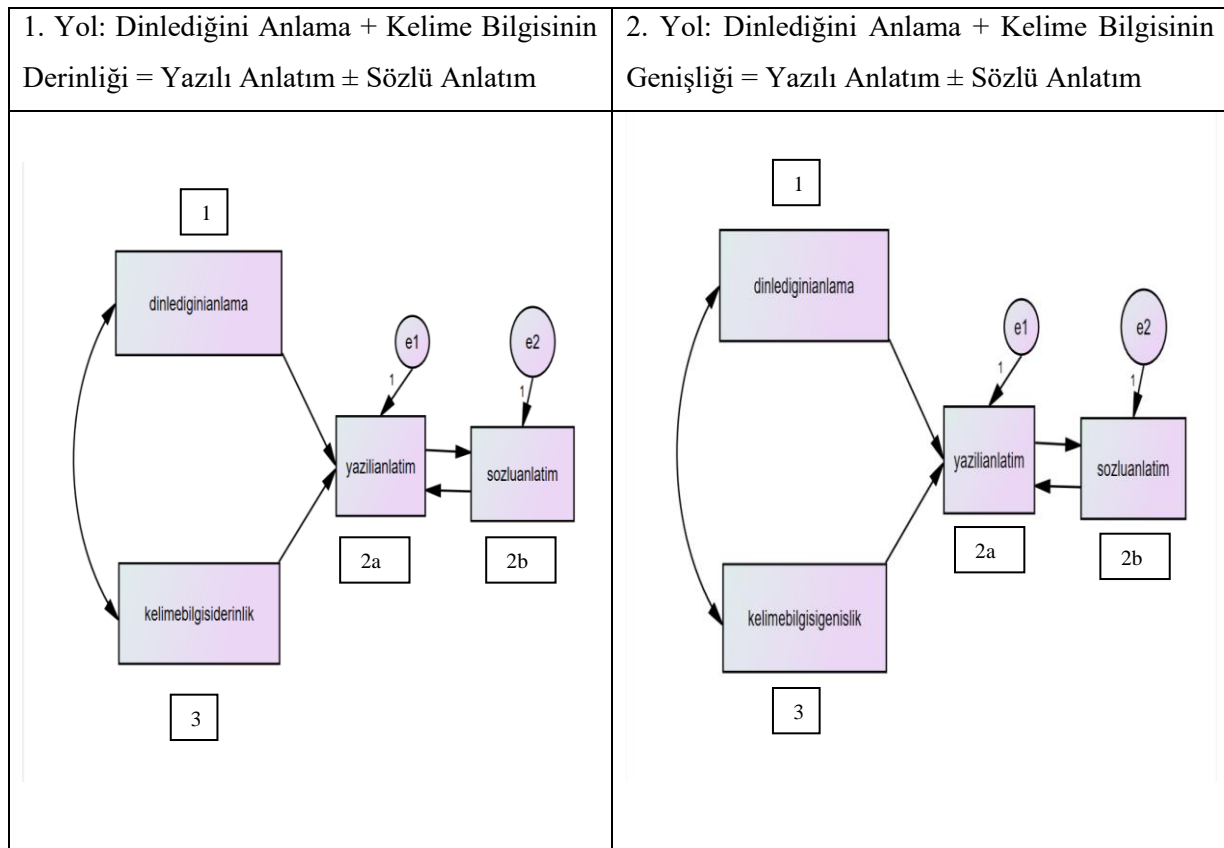
Tablo 6: Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Dinlediğini Anlama	1.00				
2. Kelime Bilgisinin Genişliği (Toplam Kelime Sayısı)	.35*	1.00			
3. Kelime Bilgisinin Derinliği (T Birim Sayısı)	.31*	.92*	1.00		
4. Yazılı Anlatım	.56*	.68*	.64*	1.00	
5. Sözlü Anlatım	.55*	.56*	.54*	.84*	1.00

*p < .01

Tablo 6 incelendiğinde dinlediğini anlama becerisi ile yazılı anlatım ($r_{\text{yazılı anlatım}} = .56, p < .01$) ve sözlü anlatım ($r_{\text{sözlü anlatım}} = .55, p < .01$) becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Kelime sayısı ile yazılı anlatım ($r_{\text{yazılı anlatım}} = .68, p < .01$) ve sözlü anlatım ($r_{\text{sözlü anlatım}} = .56, p < .01$) becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. T birim sayısı ile yazılı anlatım ($r_{\text{yazılı anlatım}} = .64, p < .01$) ve sözlü anlatım ($r_{\text{sözlü anlatım}} = .54, p < .01$) becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Kelime sayısı ve T birim sayısı bağımsız değişkenleri arasında yüksek düzeyde ilişkinin olması ($r = .92, p < .01$) yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multi-colinearity) sorununun göstergesidir (Büyüköztürk, 2013, s.100). Bu nedenle araştırmada bu iki bağımsız değişken ayrı ayrı ele alınarak değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin örneklemden toplanan veri ile doğrulanmaya çalışılmasında farklı path analizleri denenmiştir. 270 veri ile tahmin edilmek istenen modeller Şekil 1’de sunulmuştur.



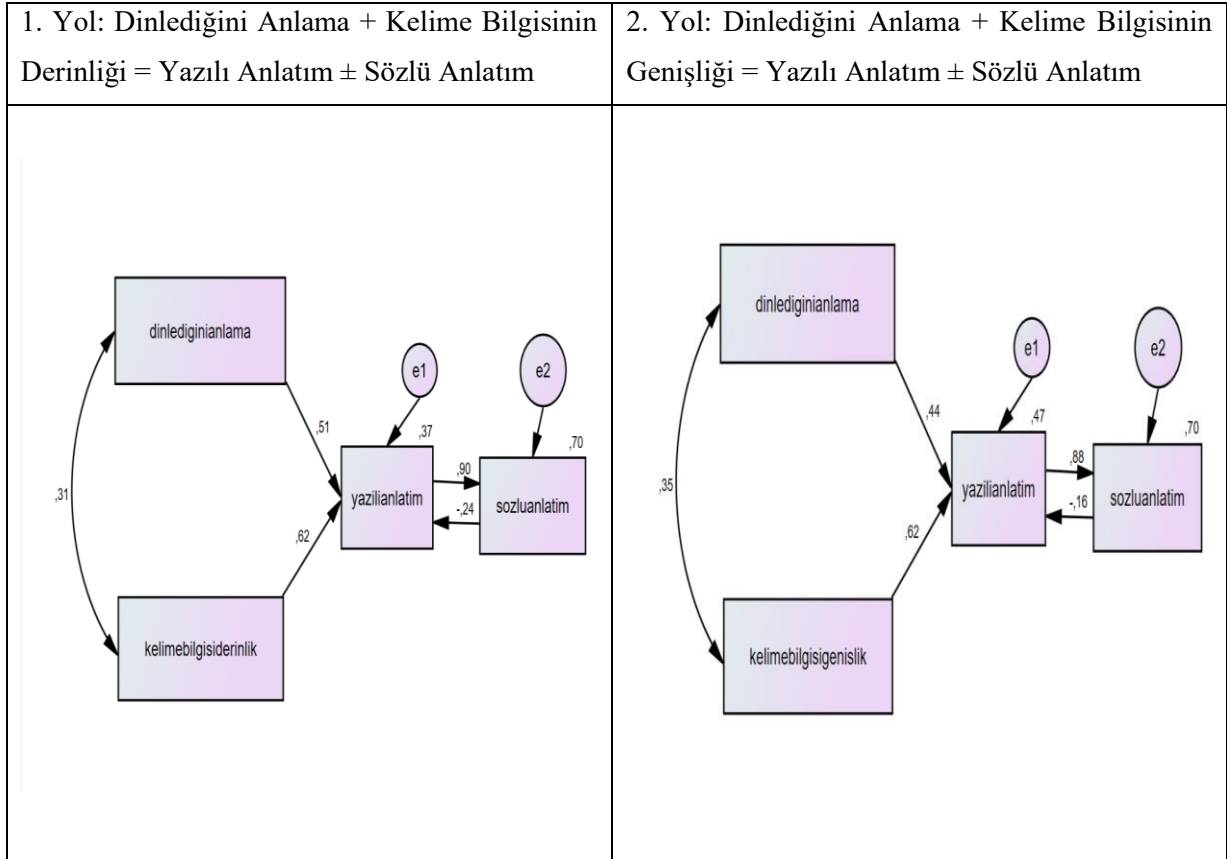
Şekil 1: Değişkenlere ilişkin tahmin modelleri

Şekil 1 incelendiğinde tahmin modellerinde dinlediğini anlama (1) ve kelime bilgisi (3) değişkenleri arasında korelasyonel ilişki olduğu, her iki değişkenin birlikte anlatım becerilerini (2a,2b) etkilediği görülmektedir. Bununla birlikte her iki modelde iki tane bağımsız değişken

(dinlediğini yazılı anlatım ve dinlediğini sözlü anlatım) ve iki tane bağımlı değişken (dinlediğini anlama ve kelime bilgisi) bulunurken (sabitken), kelime bilgisinin boyutlarından birinci modelde kelime bilgisinin derinliği, ikinci modelde kelime bilgisinin genişliği bağımlı değişkenler olarak mevcuttur. “Path diyagramında bir değişkenin üçüncü bir değişkenle nedensel olmayan bir ilişkisi olduğunda bu ilişki diyagramda çift yönlü ok ile gösterilir. Böyle bir durumda birinci ve ikinci değişken ile üçüncü ve ikinci değişken arasındaki ilişki analiz edilmemiş (çözümlememiş) olarak tanımlanır” (Karagöz, 2019; s.1144). Bu açıklamadan hareketle değişkenlere ait path analizine ilişkin bulgular bir sonraki kısımda paylaşılmıştır.

Path Analizine İlişkin Bulgular

Modellere ait tahmin sonucu ve standardize edilmiş regresyon katsayıları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Anlatım becerilerine ilişkin tasarlanan yol model sonuçları

Şekil 2’ye göre birinci yol modelde standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında kelime bilgisinin derinliği ile dinlediğini anlama arasındaki korelasyonun .31 olduğu görülmektedir. Dinlediğini anlama ile yazılı anlatım arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı .51, kelime bilgisinin derinliği ile yazılı anlatım arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı .62’dir. Yazılı anlatım değişkenindeki toplam değişimin %37’lik kısmı dinlediğini anlama ve kelime bilgisinin derinliği tarafından açıklanmaktadır. Bununla birlikte yazılı anlatım ile sözlü anlatım arasında

standardize edilmiş regresyon katsayısı .90, sözlü anlatım ile yazılı anlatım arasında standardize edilmiş regresyon katsayısı -.24 olarak bulunmuştur. Tasarlanan modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğindeki-kare değeri (CMIN) 5.078, serbestlik derecesi (sd) 1 ve ki-kare/sd (CMIN/DF) değeri 5.078 olarak bulunmuştur ($p=.024 < .05$). Bu değer (CMIN/DF) ≤ 5 olduğu için kabul edilebilir uyum sayılabilir (Karagöz, 2019). Tablo 4'e göre mutlak uyum indekslerinden GFI değeri .991 ve AGFI değeri .907 olduğundan iyi uyum ölçütleri aralığındadır. Karşılaştırmalı uyum indekslerinden CFI değeri .993, NFI değeri .991, RMSEA değeri ise .012 olduğundan iyi uyum ölçütleri elde edilmiştir. Bu bulgular teorik olarak belirlenen modelin örneklem verisine uyduğunu göstermektedir.

İkinci yol model için standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında kelime bilgisinin niceliği ile dinlediğini anlama arasındaki korelasyonun .35 olduğu görülmektedir. Dinlediğini anlama ile yazılı anlatım arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı .44, kelime bilgisinin genişliği ile yazılı anlatım arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı .62'dir. Yazılı anlatım değişkenindeki toplam değişimin %47'lik kısmı dinlediğini anlama ve kelime bilgisinin genişliği tarafından açıklanmaktadır. Bununla birlikte yazılı anlatım ile sözlü anlatım arasında standardize edilmiş regresyon katsayısı .88, sözlü anlatım ile yazılı anlatım arasında standardize edilmiş regresyon katsayısı -.16 olarak bulunmuştur. Tasarlanan modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ki-kare değeri (CMIN) 6.895, serbestlik derecesi (sd) 1 ve ki-kare/sd (CMIN/DF) değeri 6.895 olarak bulunmuştur. Bu değer (CMIN/DF) ≥ 5 olduğu için kabul edilebilir uyum değerleri arasında sayılamaz (Karagöz, 2019). Tablo 4'e göre mutlak uyum indekslerinden GFI değeri .998 olarak iyi uyum ölçütleri ve AGFI değeri .875 olduğundan kabul edilebilir ölçütleri aralığındadır. Karşılaştırmalı uyum indekslerinden CFI değeri .990, NFI değeri .989 olarak iyi uyum ölçütlerine sahipken, RMSEA değeri ise 0.14 olarak kabul edilebilir bir uyum değildir. Bu bulgular teorik olarak belirlenen modelin örneklem verisine uymadığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre; ilk olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan kelime bilgisinin bağımlı değişken olan yazılı anlatım becerisi ile ($r_{\text{genişlik}}=.68$; $r_{\text{derinlik}}=.64$) anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkilerini, sözlü anlatım becerisi ($r_{\text{genişlik}}=.56$; $r_{\text{derinlik}}=.54$) takip etmektedir. Bu noktada anlatım becerileri üzerinde kelime bilgisinin toplam hacmi yani genişliği ön plana çıkmaktadır. Araştırmanın diğer bağımsız değişkeni olan anlama becerisi ile kelime bilgisi ($r_{\text{genişlik}}=.35$; $r_{\text{derinlik}}=.31$) arasındaki ilişkilerde ise yine genişlik boyutu biraz daha yüksektir. Literatürde dil becerileri ile kelime bilgisinin hacmine yönelik yapılan çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir (Örn; Laufer vd. 2004; Segalowitz, Segalowitz ve Wood, 1998). Öğrencilerin mümkün olduğunca çok kelime bilmeleri, kelimelerin nispeten sığ bir şekilde anlaşılmasına yol açsa da semantik (anlam) bilgilerini geliştirdiği (Dickinson, vd. 2019) şeklinde düşünülebilir. Kelimelerin ne kadar iyi bilindiği mi yoksa

kaç kelimenin bilindiğini odak noktasından hareketle araştırmada ayrı ayrı değişkenler bazında kelime bilgisinin genişliğinin kelime bilgisinin derinliğine göre anlatım becerisi ile daha yüksek ilişki göstermesi öğrencilerin anlama becerileri hakkında ipucu niteliğindedir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım yaparken dinledikleri hikâyeye edici metinlerle ilgili anlamlı cümleler kurmak yerine anladıklarını/ hatırladıklarını sadece kelimeler ile ifade etmesi bu ilişkilerin yüksek çıkmasının altında yatan sebeplerden biri olabilir. Bu durum ilkökul öğrencilerinin kelime bilgilerini (dil becerilerinin) anlama ve anlatım boyutunda kullanırken hacimsel boyutun ön planda olmasını destekleyen diğer araştırma sonuçları ile benzerdir (Anderson & Freebody, 1981; Hadley, vd. 2016; Hadley & Dickinson, 2020). Bu sonuçtan hareketle kelimelerin anlamını (tam anlam, eş anlam, zıt anlam, terim anlam vb. şekilde) ne kadar bildiklerinin araştırılması/incelemesi gerekir. Bununla birlikte Schmitt (2014) dil becerileri ile kelime bilgisinin genişliği ve derinliği arasındaki ilişkinin, bu boyutların nasıl kavramsallaştırıldığına ve ölçüldüğüne bağlı olduğunu belirtmiştir. Araştırmada genişlik boyutu; öğrencilerin kullandıkları kelimeler isim, sıfat, zarf, eylem, zamir vb. ayrımı yapılmadan sadece bağımsız birer kelime olarak ele alınırken, derinlik boyutu; öğrencilerin kurdukları kurallı ve anlamlı cümlelerden hareketle hesaplanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan anlama becerisinin araştırmanın bağımlı değişkeni olan anlatım becerisi ile orta düzeyde ve anlamlı ilişkileri birbirine yakındır ($r_{\text{yazılı}} = .56$, $r_{\text{sözlü}} = .55$). Bu durum anlama ve anlatım becerilerinin birbirini desteklediğinin bir göstergesidir. Örneğin; literatürde Walczyk ve Raska (1992) tarafından ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı ($r = .52$) ilişkiler bulunması ve Pflaum (1980) tarafından öğrenme güçlüğü olan ve olmayan yaşları 9 ile 11 arasında değişen öğrencilerin sözlü anlatım becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı ($r = .64$) ilişkiler tespit edilmesi bu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın en büyük farklarından biri dil becerileri için anlama boyutunda okuma değil de dinleme becerilerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve anlatım becerileri ile ilişkilerinin incelenmesidir.

Araştırma sonuçlarına göre; ikinci olarak ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri için oluşturulan bağımsız değişkenler (dinlediğini anlama ve kelime bilgisinin derinliği) ile bağımlı değişkenlere (yazılı ve sözlü anlatım) ilişkin birinci yol model kabul edilebilir uyum değerleri göstermektedir ve bağımsız değişkenler bağımlı değişkendeki varyansın %37'sini açıklamaktadır. Üçüncü olarak ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri için oluşturulan bağımsız değişkenler (dinlediğini anlama ve kelime bilgisinin niceliği) ile bağımlı değişkenlere (yazılı ve sözlü anlatım) ilişkin ikinci yol model kısmen kabul edilebilir uyum değerleri göstermiş ve bağımsız değişkenler bağımlı değişkendeki varyansın %47'sini açıklasa da teorik olarak belirlenen model örneklem verisine uymamıştır. Bu durum anlama becerileri ile birlikte kelime bilgisinin niceliği ve derinliğinin anlatım becerileri üzerindeki rolünün önemli bir kanıtı olarak bilinen kelimelerin sayısı ve bu kelimelerin ne kadar iyi bilinerek kullanıldığı ayrımının ilkökul düzeyinde göstergesidir. Dil becerilerinde derinlik

ölçümlerinin boyut ölçümlerine ek olarak benzersiz bir açıklama gücüne sahip olduğunu gösteren regresyon çalışmalarını (örn; Qian, 1999, 2000) destekler niteliktedir. Ayrıca “kelime bilgisine yönelik yapılan temel ayırımın geçerli olduğunu ve iki ayrı boyutu işaret ettiğinin” bir kanıtıdır (Schmitt, 2014, s.914).

Kelime bilgisinin, temel dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) her birinde ne kadar akıcı veya otomatik olarak kullanılabilceği öğrencileri değerlendirmenin bir yoludur. Bu noktada ise kelime bilgisinin derinlik boyutu daha ön plana çıkabilir. Çünkü akıcılık ve otomatiklik kelime hacminin/genişliğinin ötesindedir. Schmitt’e göre (2014, s. 919) çoğu araştırmacı, alıcı ve üretici kelime bilgisi arasındaki oranları karşılaştırırsa da pek azı sözcüksel öğelerin üretici boyutta kullanımının sağlandığı derinlik ve tip boyutunu araştırmıştır. Bu çalışma bu noktada ilkökul öğrencilerinin dil becerileri ile kelime bilgileri arasındaki ilişkinin farklı boyutları ile ilgili net bir bakış açısı sunması nedeniyle yararlıdır. Kelime bilgisinin ana dilde dil becerilerindeki rolünün doğrudan mı yoksa aracı mı şeklinde olduğu tartışmalara (Quinn vd., 2015) yeni bir perspektiften bakmaktadır.

Kelime bilgisinin boyutları arasındaki sınırların belirsizliği, her bir kavramsallaştırmanın nasıl tanımlandığına ve işlevselleştirildiğine bağlıdır ve birbirleriyle iç içedir (Schmitt, 2014, s.921). Bu çalışma dil becerileri ile kelime bilgisinin boyutları ilişkilendirerek, öğrencilerin sözcüksel öğelerle neler yapabileceği konusunda ilkökul öğrencileri ile yürütülen deneysel bir çalışmadır. Vermeer (2001), kelime bilgisi boyutlarının ölçmenin basit olmadığını, kullanılan ölçümlere bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Yaptığı çalışmada anlama becerisinin tanıma boyutu ile kelime bilgisinin derinliği arasında ana dilde ($r_{L1} = .85$) ikinci dile ($r_{L2} = .76$) göre daha yüksek korelasyon bulmuşken, hatırlama boyutu ile kelime bilgisinin derinliği arasında ikinci dilde ($r_{L2} = .72$) ana dile ($r_{L1} = .51$) göre daha yüksek korelasyon bulmuştur. Yine de bu yüksek korelasyonlara rağmen tüm genişlik ve derinliğe ait kelime testleri temelde çeşitli anlam testleri olarak düşünülebilir (Schmitt, 2014). Yapılan bu çalışmada da anlama becerileri ile birlikte anlatma becerilerinde hatırlama ve yeniden ifade etme ön plana çıkarak ilkökul öğrencilerinin ana dilde dil becerileri ve kelime bilgileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu durum birbiriyle ilişkili olan hem boyut hem de derinliğin kelime bilgisinin güçlü bağımsız bileşenleri olarak dil becerileri üzerinde etkisinin güçlü bir göstergesidir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırma dil becerilerinden anlama boyutunda dinleme, anlatım boyutunda ise konuşma ve yazma becerileri ile sınırlıdır. Bununla birlikte araştırmanın veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilmiştir. Özellikle ileride yapılacak çalışmalarda kelime bilgisinin boyutları üzerinde daha spesifik ölçümlere (türetilmiş kelimeler, sıfatlar gibi) odaklanılabilir. Kelime bilgisinin boyutlarını ölçmek için daha farklı ölçütler kullanılabilir. Bununla

birlikte aynı durum anlama ve anlatım becerileri için de geçerlidir. Bu nedenle araştırmada test edilen modellere benzer şekilde dinlediğini anlamının ve anlatmanın gelişimine odaklanılarak boylamsal çalışmalar yapılabilir. Çocuklarının öğrendikleri yeni kelimelerin pasif kelime hazinelerinde kalmaması için velilerin günlük yaşamlarında kelime etkinliklerine ve oyunlarına yer vermeleri gerekebilir. Öğrencilerin anlatım esnasında metnin içinde geçen diğer bir ifade ile metinde birebir duydukları kelimeleri kullanmaları olağandır. Anlatım yaparken veya hikâyeleri tartışırken öğretmenler öğrencilerine yol göstermekle beraber, ilginç ve çeşitli kelimeleri kendileri kullanarak öğrencilerinin pek çok kelime hakkındaki bilgilerini zenginleştirmelere katkı sağlayabilirler.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinden elde edilen verilerden üretilmiş olup, Giresun Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 29/07/2019 tarihli ve 29409993-605.01-E.14133509 sayılı izini ve Giresun Üniversitesinin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 14.09.2018 tarihli ve 44079388-050.01.04-E.48264 sayılı izni ile yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.*

Yazar Katkısı: *Yazar katkısı eşittir.*

Kaynakça

- Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S., & Oduber, R. (1997). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies*, 23(2), 209-227.
- Aarnoutse, C., Van Den Bos, K.P., & Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *The Journal of Special Education*, 32(2), 115-126.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinki, T.V. (2014). *Okumayı Değerlendirme: Öğretmenler için Kolay ve Pratik Bir Yol*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2019). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (17.Baskı). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Pegem.
- Alpar, R. (2011). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.

- A.D.Y, Gökmen ve M, Ulusoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 372-400, 2022 391
- Arizona Department of Education. (2006). *AIMS six trait analytic writing rubric official scoring guide*. “<http://www.ade.state.az.us/SBTL/6traits/Default.asp>”.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir?. *İlköğretim Online*, 11(2), 319-331.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103, 169–189.
- Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 109–123.
- Baş, B., & Karadağ, Ö . (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan temel araştırmalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (193), 81-105. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36181/406774>.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Beck, I., Perfetti, C., & McKeown, M. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506–521.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Bulut, B. (2013). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with M plus: Basic concepts, applications and programming*. New York. Routledge Taylor & Francis Group.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2007). *Children’s comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York: Guilford.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Center, Y., Freeman, L., Robertson, G., & Outhred, L. (1999). The effect of visual training on the reading and listening comprehension of low listening comprehenders in year 2. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 241-256.

- Chapelle, C. A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research?. *Second Language Research*, 10(2), 157-187.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: Cengage Learning.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 63-77.
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., Collins, M. F., Hadley, E. B., Newman, K., Rivera, B. L., ... & Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341-356.
- Dunsmuir, S., Kyriacou, M., Batuwitige, S., Hinson, E., Ingram, V., & O'Sullivan, S. (2015). An evaluation of the writing assessment measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing*, 23, 1-18.
- Durkan, E., & Özen, F. (2018). İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin türkçe derslerinde öğrencilerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 519-550.
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. New Jersey: EnglewoodCliffs.
- Eckhardt, A. G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund [*Language as a barrier for educational success: Potential challenges for children with an immigrant background in acquiring school-related language*]. Münster, Germany: Waxmann.
- Education Northwest. (2006). 6 + 1 trait writing. "<http://www.educationnorthwest.org>"
- Fong, C. Y. C. & Ho, C. S. H. (2017). What are the contributing cognitive-linguistic skills for early Chinese listening comprehension?. *Learning and Individual Differences*, 59, 78-85.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 250-265.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Nesbitt, K. T. (2016). Examining the acquisition of vocabulary knowledge depth among preschool students. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 181-198.

- A.D.Y, Gökmen ve M, Ulusoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 372-400, 2022 393
- Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2020). Measuring young children's word knowledge: A conceptual review. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 223-251. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798417753713>.
- Harris, P., Turbill, J., Fitzsimmons, P. Ve McKenzie (2006). *Reading in the primary school years* (2nd ed.). Melbourne: Thomson Social Science.
- Hawkins, O. R., Musti-Rao, S., Hale, A. D., McGuire, S., & Hailley, J. (2010). Examining listening previewing as a classwide strategy to promote reading comprehension and vocabulary. *Psychology in the Schools*, 47(9), 903-916.
- Hedberg, N. L., & Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 303-317.
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Johnston, P. H. (1981). Implications of basic research for the assessment of reading comprehension. *Center for the Study of Reading Technical Report*; no. 206.
- Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 225-232.
- Karabay, A. (2005). Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karagöz, Y. (2019). *Spss, Amos, Meta uygulamalı istatistiksel analizler*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kavcar, C, Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kaygas, N. (2002). Üniversite son sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme sonucu anladıklarını yazılı anlatma becerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Keskil, G. (1997). Listening vs. reading: an experiment to see how they improve each other. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 135-140.
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120.

- Kim, Y. S. G., & Pilcher, H. (2016). *What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension?*. In *Interventions in Learning Disabilities* (ss. 159-173). Springer, Cham.
- Kline, R. B. (2015). *Principals and practice of structural equation modeling* (5th edition). New York: The Guilford.
- Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., Kapinus, B. A., & Heathington, B. S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher*, 41, 892-896.
- Koutsoftas, A. D., & Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language-learning disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 395-409.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congdon, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge?. *Language Testing*, 21(2), 202-226.
- Leech, D. H. (1991). *Teaching and Learning Vocabulary by ISP Nation*. New York: Newbury House, 1990. 275 pp. *Issues in Applied Linguistics*, 2(1).112-116.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Marx, A., & Roick, T. (2012). Prädiktoren des Hörverstehens bei Jugendlichen deutscher und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache [Predictors of listening comprehension in native and non-native German speaking adolescents]. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 26, 121-134.
- Mazi, A. (2008). Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim 5.sınıf türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Mehrpour, S., & Rahimi, M. (2010). The impact of general and specific vocabulary knowledge on reading and listening comprehension: A case of Iranian EFL learners. *System*, 38, 292-300.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. California: Sage.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135-152.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (ss. 37-58). Newark, DE: International Reading Association. (ERIC Document Reproduction Service No.ED304672).
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

- 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: An Interdisciplinary Journal*, 22, 545–565.
- Onan, B. (2005). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Orhunbilge, N. (2017). *Uygulamalı regresyon ve korelasyon analizi*. Ankara: Nobel.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özkara, Y. (2007). 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5.sınıf öğrencilerinin hikaye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pflaum, S. W. (1980). The predictability of oral reading behaviors on comprehension in learning disabled and normal readers. *Journal of Reading Behavior*, 12, 231–236.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282–307.
- Qian, D. D. (2000). *Validating the role of depth of vocabulary knowledge in assessing reading for basic comprehension* [TOEFL 2000 Research Report]. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language learning*, 52(3), 513-536.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86 (1), 159-175.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schisler, R. A. (2008). Comparing the effectiveness and efficiency of oral and written retellings as strategies for improving reading comprehension performance. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M., & Alber- Morgan, S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, 47(2), 135-152.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language learning*, 64(4), 913-951.

- 396 A.D.Y, Gökmen ve M, Ulusoy/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 372-400, 2022
- Segalowitz, S. J., Segalowitz, N. S., & Wood, A. G. (1998). Assessing the development of automaticity in second language word recognition. *Applied Psycholinguistics*, 19, 53– 67.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Shen, Z. (2008). The roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in EFL reading performance. *Asian Social Science*, 4(12), 135-137.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell.
- Stauffer, R.G. (1980). *The language-experience approach to the teaching of reading* (2. Baskı) New York: Harper.
- Stoicovy, C. (1997). Retelling as a culturally responsive strategy for Micronesian students: Eduard's story. *Micronesian Educator. A Journal of Research and Practice on Education in Guam and Micronesia*, 8, 3–20.
- Sulak, S. E. (2014). Süreçsel modellerle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel.
- Tompkins. G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product* (3. Baskı). United States of America: Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. (4. Baskı). New Jersey: Pearson.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(1), 105-126.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 29-43.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217–234.
- Vidal, K. (2011). A Comparison of the Effects of Reading and Listening on Incidental Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, 61(1), 219-258.
- Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children*, 43, 1–10.
- Walczyk, J. J., & Raska, L. J. (1992). The relation between low- and high-level reading skills in children. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 38–46.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word

identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109.

Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1991). A survey of the status of listening training in some Fortune 500 corporations. *Communication Education*, 40(2), 152-164.

Yekeler Gökmen, A. D. (2020). Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. (2019). Kelime hazinesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi* içinde (ss.129- 181). Ankara: Pegem.



The Role of Vocabulary Knowledge and Comprehension Skills on Retelling Skills: Different Path Analysis Tests *

Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN** , Mustafa ULUSOY***

• **Received:** 22.11.2021 • **Accepted:** 20.04.2022 • **Online First:** 20.04.2022

Abstract

Comprehension is the process by which knowledge is acquired through language skills such as listening, reading and visual reading, using one's mental functions. This process, which has its origins in vocabulary knowledge, turns into a narrative skill when students retell the things they remember orally, in writing or visually after they read or listen. The aim of this research is to test the role of primary school (4th grade) students' vocabulary knowledge and comprehension skills on their retelling skills by using different models. The research was carried out in a correlational survey model. The study group consisted of 286 students studying in the fourth grade of primary school. During the data collection process, three illustrated children's story books were used for comprehension and retelling skills. Vocabulary knowledge and listening comprehension skills were treated as independent variables, while the skills of post-listening written, and oral retelling were treated as dependent variables. Different path analysis tests were made by considering vocabulary knowledge in the two dimensions of breadth and depth. According to the research results, firstly, positive and moderately significant relationships were found between the dependent and independent variables. Secondly, the first path model for the independent variables (listening comprehension and depth of vocabulary knowledge) and dependent variables (written and oral retelling) created for fourth grade primary school students showed acceptable fit values, and the independent variables explained 37% of the variance in the dependent variables. Thirdly, the second path model for the independent variables (listening comprehension and breadth of vocabulary knowledge) and dependent variables (written and oral retelling) created for fourth grade primary school students showed partially acceptable fit values, and although the independent variables explained 47% of the variance in the dependent variables, the theoretically determined model did not fit the sample data. This is an indication of the difference between the number of words known and how well these words are known and used at primary school level, which is an important proof of the role of the breadth and depth of vocabulary knowledge along with comprehension skills on retelling skills.

Keywords: primary school students, written retelling, oral retelling, listening comprehension, breadth and depth of vocabulary knowledge.

Cited:

* This study was produced from the data of the doctoral thesis conducted by the first author under the supervision of the second author.

** Dr., Research Assistant, Giresun University, dilekyekeler@gmail.com, Orcid No: 0000-0003-1878-5494.

*** Prof. Doctor, Gazi Üniversitesi, mstfulusoy@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-5914-299X.

Gökmen, A.D.Y., & Ulusoy, M. (2022). The role of vocabulary knowledge and comprehension skills on retelling skills: different path analysis tests. *Pamukkale University Journal of Education*, 56, 372-400. doi:10.9779.pauefd.1026827.

Introduction

Language skills are necessary for individuals to be able to communicate verbally and in writing throughout their whole life, especially in their school life, and these are grouped in two general dimensions as comprehension and retelling skills, which are complementary to each other (Yıldız, 2019). Comprehension “is the process of reconstructing meaning by comparing the information obtained by listening, reading and visual reading with prior knowledge” (Güneş, 2013, p.209). Retelling, on the other hand, is defined as “post reading or post listening recalls in which readers or listeners tell what they remember either orally or in writing” (Morrow, 1989, p.50). Oral language opportunities such as remembering and retelling, which encourage the individual to talk about understanding what he/she sees and listens to, require/reveals the skill of expression. Listening, reading and visual reading form the comprehension dimension, while speaking, writing and visual presentation form the retelling dimension (Güneş, 2013; Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1997). The first skill that an individual uses while learning his/her mother tongue is listening (Bulut, 2013). The person who starts using this skill from the mother's womb, develops other language skills such as speaking, reading, writing and visual presentation, in line with himself/herself and his/her environment, through listening and visual reading until he/she starts school and learns to read and write. He/she then learns to speak, read and write. In all of these skills, words play a big role. The ability to understand is in the leading position for individuals to communicate, be literate, and use learning processes.

Comprehension

Comprehension is a complex process that requires a series of cognitive and linguistic skills such as paying attention, grasping, organizing, establishing relationships and evaluating (Bulut, 2013; Fong & Ho, 2017). Words are important for comprehension and enable the acquisition of basic language skills (including vocabulary knowledge and grammar) (Kim, 2016). Listening, which is the first of the comprehension skills, begins in the mother's womb (Güneş, 2013). It is a process in which the spoken language and the ability to correctly understand the intended message are given meaning in the mind (Akyol, 2020). It forms the basis of other language skills until school age (Özbay, 2005). Listening comprehension (verbal comprehension) “is a process in which the student integrates prior knowledge with new information that he/she obtains as a result of listening to the speaker or oral text” (Güneş, 2013, p.84). In other words, it is the ability to make sense of an oral discourse (Snowling & Hulme, 2005). “Listening comprehension is one of the necessary component skills in reading and writing development.” (Kim & Pilcher, 2016, p.159). However, the roots of listening comprehension are based on vocabulary knowledge (Biemiller, 2003). Activities that encourage

students to talk or write about what they see or listen to are necessary for the development of comprehension skills and turn into retelling skills in the form of re-remembering, summarizing, restating.

Retelling

Retelling “is a strategy that involves restating a story or important elements of a passage that was heard or read” (Schisler et al., 2010, p.136). Contrary to popular belief, “retelling does not mean memorizing; it means telling the story in your own words” (Morrow, 1989, p.57). Retelling “in addition to needing guidance in retelling students also benefit from guidance on how to be a good listener.” (Koskinen et al., 1988, p.894), because the purpose of listening is understanding, and for this, there are the characteristics that a good listener should have (such as sitting properly, eyes on the speaker, etc.) as well as the objectives that he/she should determine (such as obtaining information) and the methods he/she should use (such as taking notes) (Akyol, 2020). After they listen to a text, students’ oral and written retellings in their own words of what they remember about the text provide feedback for their teachers about their comprehension skills (Morrow, 1989), since speaking skills (fluency), vocabulary learning and recall skills support each other (Isbell et al., 2004). This is an indication that comprehension is the basic condition for retelling skills. Retelling skill depends to a large extent on students’ vocabulary knowledge (Johnston, 1981). Limited vocabulary knowledge may lead to inadequacy in retelling (Beck, Perfetti, & McKeown, 1982). Because restructuring a text that is listened to or read through repetition rather than copying is sorting, summarizing and interpreting, and it is an active thinking process with words.

Vocabulary Knowledge

Vocabulary knowledge is an umbrella term for the words that a student knows and uses. It is the sum of different elements such as words, reduplications, idioms, proverbs, etc., known and used by the individual (Baş & Karadağ, 2012). Although it is divided into different categories by many researchers (Chapelle, 1998; Henriksen, 1999; Qian, 2002); it has two basic dimensions: breadth (volume or size) and depth (quality). “Vocabulary breadth refers to the number of words the meaning of which a learner has at least some superficial knowledge. Depth of vocabulary knowledge is defined as a learner’s level knowledge of various aspects of a given word, or how well the learner knows this word” (Shen, 2008, p.136). According to Anderson and Freebody (1981), this is a simple “distinction between size or breadth of vocabulary knowledge (in simple terms, how many words are known) and depth or quality of vocabulary knowledge (i.e., how well those words are known)”. An increase in the number of words by volume is not sufficient alone for comprehension and retelling skills. For students to know the different meanings of a word (Akyol, 2019), and to be able to define the word in detail and use it flexibly in different contexts (Yıldız, 2019), depth is necessary. Furthermore, although it is debatable whether the role of vocabulary knowledge in language skills is

direct or intermediary (Quinn et al., 2015), it is one of the strongest predictors of listening comprehension and should be measured at regular intervals (Hogan, Adlof & Alonzo, 2014). A similar case is also valid for retelling skills, in which students convey an event or situation by using their speaking or writing skills. In this study, the breadth and depth of vocabulary knowledge, which is thought to be related to listening, speaking and writing performance, is emphasized for comprehension and retelling skills.

Aim of the Study

The most important oral language skills that students have before they learn to read at school age are listening in the dimension of comprehension and speaking in the dimension of retelling (Stauffer, 1980). These skills involve numerous cognitive and linguistic processes and can be tested in various ways based on individual assessment. According to Morrow (1986, 1989), children's ability to retell orally and in writing the things that they remember about a text they have listened to by organising their knowledge of that text depends on their comprehension skills and vocabulary knowledge.

Studies examining the mutual development of comprehension and retelling skills (Aarnoutse, Brand-Gruwel & Oduber, 1997; Aarnoutse, Van Den Bos & Brand-Gruwel, 1998; Center et al., 1999; Karabay, 2005; Kaygas, 2002; Keskil, 1997; Mazi, 2008; Onan, 2005; Rasinski, 1990) exist in the domestic and foreign literature. Furthermore, there are many studies revealing that vocabulary knowledge develops by learning new words during listening and reading, and that comprehension skills and vocabulary knowledge should be researched together, based on the role of vocabulary knowledge in comprehension ability due to its important place in listening and reading skills (Cain & Oakhill, 2007; Eckhardt, 2008; Hawkins et al., 2010; Marx and Roick, 2012; Mehrpour & Rahimi, 2010; Qian, 2002; Vidal, 2011; Wise et al., 2007). There is a similar situation in studies in which oral language skills such as listening and speaking are strong predictors of writing skills (Baker, Gersten & Graham, 2003; Olinghouse & Leaird, 2009). There are also studies showing that vocabulary knowledge is an important variable that has been mainly studied in the development of writing skills (Babayigit & Stainthorp, 2011). Based on all these studies, this study aimed to test the relationships between the listening comprehension, vocabulary knowledge and retelling skills of students studying in the fourth grade of primary school in Turkey. Two different models were constructed by the researchers considering the dimensions of vocabulary within the framework of the literature, and the determined variables were entered into the models in order and tested. In this way, an attempt was made to determine the relationships of the dimensions of vocabulary knowledge emphasized in the literature with comprehension skill as well as retelling skill, and the strength of these relationships.

Research Design

Research Method

A correlational research model was used in the research since an attempt was made to examine the relationships between listening comprehension, vocabulary knowledge and retelling skills of primary school students. This model guides researchers in determining the level of the relationship between two or more variables (Büyüköztürk et al., 2014). Accordingly, path analysis was selected as the method of estimating the structural relationship between the variables and determining the total effects of the independent variables on the dependent variables (Alpar, 2011). In this way, an attempt was made to confirm the propounded theoretical causality by testing. The process began by drawing the path diagrams showing the relationships between the variables and proceeded in the form of interpretation of these relationships (Karagöz, 2019, p.1142). The independent variables of the research; listening comprehension and vocabulary, dependent variable; retelling skill. The reason for choosing this model is to determine the total effects of comprehension skills and vocabulary on retelling skills by determining the levels of relations between comprehension, vocabulary and retelling skills for primary school students. Before the application, necessary permissions were obtained from the provincial directorate of national education, and a research process in accordance with publication ethics was carried out. In this direction, the development of data collection tools took about 10 weeks in the fall semester of the 2018-2019 academic year. During this period, a total of 396 fourth grade students who voluntarily participated in three public primary schools were reached. The collection of main application data took about six weeks in the fall semester of the 2019-2020 academic year. During this period, 286, 4th grade students who voluntarily participated in three public primary schools were reached.

Study Group

The study group of the research consisted of 286 fourth grade primary school students. Of these students, 141 (49%) were girls and 145 (51%) were boys. The reason for choosing the fourth graders is that they are superior to the lower grade levels in terms of metacognition in examining the relationships between comprehension and expression skills in accordance with the purpose of the research (Schneider & Lockl, 2002; quoted by Durkan and Özen, 2018). The reason for choosing the fourth graders is to examine the relationships between comprehension and expression skills in accordance with the purpose of the research. Easily accessible sampling method, one of the non-probability sampling methods, was used to determine the study group. In this method, “researchers try to collect data from the easiest and most accessible subjects until they reach the sample size they need for their study” (Gürbüz & Şahin, 2015, p.130). For this reason, three primary schools with high, medium and low socioeconomic levels were selected, which were allowed by the Giresun Governorship Provincial Directorate of National Education and located in the city center. 14 classes, which are voluntary and open to cooperation in accordance with the purpose of the research, were selected in an easily accessible way by the researchers.

Data Collection Tool

Cloze Test

The first of the data collection tools used in the research is the “cloze” test developed by the researchers to measure the listening comprehension skills of the students. In order to prepare the test, a picture book suitable for the grade level of the students was examined (For example; The Story of Nasreddin Hoca and the Miser Neighbor, The Park Monster, The Sultan's Marbling, The Lion in the Library, A Day of Piraye, The Bears Don't Read Books in La Fonten Forest Court, Alexander and the Toy Mouse, Red Winged Owl). For the selection of the book, the literature was examined by the researcher (Ateş, Çetinkaya, & Yıldırım, 2012; Ateş, 2013; Gönen, Katrancı, Uygun, & Uçuş, 2011; Kara, 2012), regarding the features that a good children's book should have (Sever, 1995), A 10-item checklist was created (number of pages, peritextual features (book cover, front and back covers, inside cover, title page, publisher, illustrator), subject, story elements, spelling rules, etc.), and then the opinions of four field experts were consulted. However, the number of t-units was taken into account in the selection of the book. When Turkish sentence types are considered, simple sentences and compound sentences with subordinate clauses can be considered as a single t-unit (Ulusoy, 2017). The illustrated book named “Library Lion”, which is suitable for the grade level of the students, was used for the cloze test.

The cloze test can be used to determine students' understanding levels (Mariotti & Homan, 2001; quoted by Ulusoy, 2009). The cloze test technique, which means deleting words from a text and filling the gap (gap) with words that are semantically, grammatically and contextually appropriate, is based on the principles of Gestalt psychology (Dağ, 2010). By using the maze technique, the blanks were prepared with four options, by presenting the test words as an option, for example, every fifth word is deleted (Harris, Turbill, Fitzsimmons, McKenzie, 2006). The word count of the book named Aslan in the library is 972. “Researches indicate that deleting a word in every five, six or seven words is the most used applications and a total of 25-50 spaces are acceptable” (Akyol et al. 2014, p. 71). A total of 25 gaps were prepared for the test by deleting every seventh word of the 243-word text. Item and test analyses were conducted by reaching a total of 396 students studying in the fourth grade of primary school in the 2018-2019 academic year. The difficulty index (pj), standard deviation (sj), discrimination index (rjx) and item reliability (rj) values of the test items for the lower and upper 27% groups are given in Table 1 (Yekeler Gökmen, 2020).

Table 1: *Cloze Test Item Analysis Results*

Item No.	pj	sj	rjx	rj	Item No.	pj	sj	rjx	rj
1	0.69	0.46	0.36	0.16	14	0.76	0.43	0.51	0.22
2	0.79	0.41	0.38	0.16	15	0.42	0.50	0.41	0.20

3	0.63	0.48	0.53	0.26	16	0.74	0.44	0.61	0.27
4	0.64	0.48	0.53	0.26	17	0.83	0.39	0.51	0.19
5	0.51	0.50	0.64	0.32	18	0.84	0.37	0.44	0.16
6	0.77	0.42	0.35	0.15	19	0.31	0.46	0.55	0.26
7	0.52	0.63	0.46	0.29	20	0.84	0.37	0.39	0.14
8	0.66	0.47	0.55	0.26	21	0.81	0.40	0.45	0.18
9	0.80	0.40	0.38	0.15	22	0.34	0.47	0.32	0.15
10	0.65	0.48	0.56	0.27	23	0.63	0.48	0.34	0.17
11	0.87	0.34	0.37	0.13	24	0.61	0.49	0.55	0.55
12	0.54	0.50	0.58	0.29	25	0.46	0.50	0.47	0.23
13	0.44	0.50	0.41	0.20					

According to Table 1, the fact that the discrimination difficulties of the 25 items in the test range between 0.32 and 0.64 can be interpreted as the ability of the test to distinguish between students in terms of listening comprehension success (Ebel, 1965). The results of the test analysis performed after the item analyses are shown in Table 2.

Table 2: Cloze Test Analysis Results

Number of Items	N	\bar{X}	Sd	Mode	Median	Average Difficulty	KR-20
25	397	15.97	4.76	20	17	0.64	0.80

According to Table 2, the average difficulty of the test scores is 0.64. This indicates that the test is of medium difficulty. As a result of the analyses made regarding the reliability of the test, the KR-20 value is 0.80. This supports the fact that the test is at a usable level (Croker & Algina, 2006).

Rubric for the Evaluation Criteria of Retelling Skills

The second of the data collection tools used in the research is the “rubric for the evaluation criteria of post-listening written and oral retelling skills” developed by the researchers to measure students’ post-listening retelling skills. While preparing the rubric, the relevant literature (AIMS Six Trait Analytic Writing Rubric - Official Scoring Guide, Arizona Department of Education, 2006; Coşkun, 2005; Dunsmuir et al., 2015; 6 + 1 Trait Writing, Education Northwest, 2006; Koutsoftas & Gray, 2012; Özkara, 2007; Sulak, 2014; Tompkins, 2000; Tompkins, 2006; Ulusoy, 2017) was scanned. Then, the opinions of three domain experts (classroom education, Turkish education and assessment and evaluation) were obtained (appropriate, not appropriate - should be removed and not appropriate - should be corrected). The rubric consists of three basic categories for written retelling, oral retelling, and both written and oral retelling, and the items belonging to these categories. The first category includes story elements for both written and oral retelling. These consist of the title, main character, supporting characters, setting, initiating event, goal, attempts, outcome and reaction items.

The oral retelling category consists of the language, sentence fluency, word choice and comprehension items, while the written retelling category comprises the handwriting, writing rules, word choice and comprehension items. There are a total of 13 items in the rubric: 9 items in the story elements category and 4 items for each of the oral and written retelling categories. Each item is scored in the range of 0-2 points. The highest score that can be obtained from the rubric is 26. In order to ensure the reliability of the scores obtained from the rubric, the “Kappa method”, which is one of the methods of estimating inter-rater reliability, was used. In this direction, the “Kappa statistic values” calculated as a result of the scoring of the written and oral retellings of 10 students by two raters, and based on the values suggested by Landis and Koch (1977), and the “interpretations of agreement”, are shared in Table 3 (Yekeler Gökmen, 2020).

Table 3: *Kappa Statistic Values and Interpretations of Agreement Related to Students*

Student No.	Kappa Values		Level of Agreement	
	1.Written Retelling	2.Oral Retelling	1.Written Retelling	2.Oral Retelling
1	0.72	0.70	High level	High level
2	0.83	0.79	Very high level	High level
3	0.78	0.75	High level	High level
4	0.85	0.78	Very high level	High level
5	0.90	0.88	Very high level	Very high level
6	0.77	0.75	High level	High level
7	0.92	0.90	Very high level	Very high level
8	0.69	0.65	Moderate level	High level
9	0.96	0.90	Very high level	Very high level
10	0.89	0.86	Very high level	Very high level

According to Table 3, the Kappa values, calculated for the scores obtained from the 13-item rubric for obtaining agreement between the scores given by the two raters to 10 students, are statistically significant and sufficient ($p < 0.001$). The Kappa values (κ) for the condition with two raters range between 0.65 and 0.96. The positive κ statistics indicate a high level of agreement between the raters (Landis & Koch, 1977).

Two illustrated children’s books were chosen for the students to retell the stories they heard in writing and orally. In the selection of the books, their suitability for the students’ grade levels, the opinions of four domain experts (suitable, not suitable, two in the field of classroom education, one in the field of Turkish education, one in the field of pre-school education), and the number of T-units in the books were taken into consideration. “When Turkish sentence types are taken into account, simple sentences and compound sentences with subordinate clauses can be considered as a single T-Unit.” (Ulusoy, 2017, p.31). Morrow (1989, p.57) stated that in the selection of books, “stories that

appeal to children and are easy to retell because of predictable elements - rhyme, catch phrases, and repetition” should be chosen. In line with the books that were examined and the expert opinions that were obtained, a written retelling form was created by choosing the illustrated story book named “Alexander and the Wind-Up Mouse” for written retelling. The number of T-units in this book is 107. The illustrated story book named “The Red-Winged Owl” was chosen for oral retelling. The number of T-units in this book is 90 (Yekeler Gökmen, 2020).

Finally, data on the students’ vocabulary knowledge was obtained by calculating the total number of sentences and total number of words in their written retellings. For the depth of vocabulary knowledge, T-unit analysis was used based on the total number of sentences. The term T-unit refers to units that have the potential to be sentences on their own (Hedberg & Westby, 1993). In simple terms, a simple sentence consisting of a single predicate can be expressed as a T-unit. In this study, simple sentences and compound sentences with subordinate clauses were considered as T-units (Ulusoy, 2017). For the breadth of vocabulary knowledge, the total number of words in the students’ written retelling forms was directly calculated.

Data Collection Process

The data collection process of the research was in two stages: the first was the preparation phase of the data collection tools (preparation of the gap-filling test / validity and reliability calculations of the tests, preparation of the rubric for evaluation of post-listening written and oral retelling skills, and determination of the books for listening comprehension and retelling skills). The second stage was the main implementation stage for examining the relationships between the variables (implementation of the cloze test, implementation of the oral and written retelling activities, and calculation of vocabulary knowledge).

In the main implementation stage, first of all, the book named “Library Lion” was read aloud once by the researchers to the students for the cloze test. During the reading, attention was paid to fluency in reading, students’ reading speed and prosodic features. Then the test was applied. Next, to enable the students’ written retelling, the illustrated book named “Alexander and the Wind-Up Mouse” was read aloud once by the researchers to the students by paying attention to the oral reading features in their classes, and then the students were asked to retell the story they had heard in writing (via the written retelling form). The instructions given to the students during the written retelling were as follows:

“Students, we are going to do something new. It's called retelling. Retelling is a good way to develop your storytelling and story writing skills and it is a good way to help you remember and understand what you read or what is read to you. I am going to read aloud a story (Alexander and the Wind-Up Mouse) and I want you to listen carefully. As I read the story, I want you to listen for the important ideas and try to remember as much as you can about the story. When I finish reading aloud, you will write as much as you can remember about the story. This is called a written retelling.” (Stoicovy, 1997, p.6).

Finally, for oral retelling, the researchers took the students from their classrooms to the first study room one by one and read the illustrated book named “The Red-Winged Owl” aloud to the students once (individually). Then, the students went to the other researcher in a second study room and retold orally the story they had heard (Yekeler Gökmen, 2021). During the oral retelling process, the students’ accounts were recorded with the aid of a voice recorder. The researchers listened to the audio recordings again every week after the implementation and it was decided to score them separately and then again together. The instructions given to the students during the oral retelling were as follows:

“Today I will ask you to orally retell the story you heard to your teacher. Now I’m going to read you the story called “The Red-Winged Owl” once. I would like you to listen to me quietly and carefully. When you’ve finished listening to the story, I’ll give you time to think and then you’ll retell as much as you can remember about the story to your teacher. As you retell the story, I want you to remember as much as you can” (Stoicovy, 1997, p.6-7).

Also, when necessary during the retelling process, an attempt was made by the researchers to guide the students with general instructions such as “Can you say anything more?” or “What happened next?”, and when they hesitated, encouraging questions such as “Does anything else come to your mind about the story?” were asked.

According to Table 2, the average difficulty of the test scores is 0.64. This indicates that the test is of medium difficulty. As a result of the analyses made regarding the reliability of the test, the KR-20 value is 0.80. This supports the fact that the test is at a usable level (Croker & Algina, 2006).

Data Analysis

In the analysis of the research data, firstly, descriptive statistics and correlational analyses regarding the variables were preferred. Then, different path tests were performed with path analysis (Karagöz, 2019), which is a type of structural equation model that makes it possible to define causality and correlation as a model. Descriptive statistics for variables consist of measures of central tendency (arithmetic mean, median, and mode), measures of deviation from the mean (standard deviation) and measures of deviation from normality (kurtosis and skewness values). From the parametric test assumptions, the conformity of the data to normal distribution (the kurtosis and skewness values should be between -1 and +1) and the equality of variances ($p < .05$) were examined with Levene’s test (Tabachnick & Fidell, 2015; Kline, 2015). As a result of the data collection process, 286 students were reached. The Mahalanobis distance test was performed within the scope of outlier analysis in order to determine multivariate outliers and to ensure normal distribution. The obtained Mahalanobis values were compared with the chi-square (χ^2) table by taking a degree of freedom of 4 into account. According to the χ^2 table, 16 values that deviated from the reference value ($P_{MAH_1} < 0.01$) at the .01 significance level were removed from the data set. Then, to examine the assumptions

of normality and linearity, analyses were carried out with a data set of 270 by examining the histogram and P – P plots.

Since there were more than two variables in the correlational analyses of the variables, multiple linear regression analysis was used. In this way, “examination of the joint effect of the independent variables on the dependent variables” (Can, 2013, p.248) was enabled and “all the variables were included in the model at once to explain the relationships between the variables” (Orhunbilge, 2017, p.73). In this direction, in the research, listening comprehension skill and vocabulary knowledge (breadth=total number of words, and depth = total number of T-units) were treated as independent variables, while oral and written retelling skills were treated as dependent variables. Since the relationship between the variables alone does not ensure causality (Meyers, Gamst & Guarino, 2006, p.587-588), path analysis was chosen to determine the effect of listening comprehension and vocabulary knowledge on retelling skills (Alpar, 2011). While listening comprehension skill affects retelling skill, vocabulary knowledge is a third variable that affects both comprehension and retelling skills. In the application of path analysis with the observed variables, five variables were discussed, namely listening comprehension, breadth of vocabulary (total number of words), depth of vocabulary (number of T-units), post-listening written retelling, and post-listening oral retelling. The listening comprehension variable was created by utilizing the total score obtained from the gap-filling test, which was developed by the researchers and analyzed for reliability and validity. In the students’ written retellings, the total number of T-units, which express words and meaningful word associations that have the potential to be sentences on their own (Hedberg & Westby, 1993), represented the depth of vocabulary knowledge, while the total number of words represented the breadth of vocabulary knowledge. Data on written and oral retelling skills were obtained from the scores gained from the rubric for the evaluation criteria of post-listening retelling, which was developed by the researchers and analyzed for reliability and validity. Therefore, these variables, which were used and treated as observed variables in the analysis, were obtained from the gap-filling test total scores for listening comprehension skill and by directly calculating the total number of words and number of sentences for vocabulary knowledge, and by using the post-listening retelling evaluation criteria total scores for written and oral retelling skills. The study was conducted on 270 data and after the path diagrams were created to reveal the relationship between the variables, the stages of determining the amount and direction of linear relationships, separating the effects of the relationships (direct and indirect), and interpreting the relationships (Alpar, 2011, p.758) were followed and are shared in the findings section. Other indices and criteria used to determine the degrees of fit of the data-based model in path analysis are listed in Table 4.

Table 4: *Fit Indices and Criteria used in Path Analysis*

<i>Absolute Fit Indices:</i>	Acceptable Fit	Good Fit	Perfect Fit
------------------------------	----------------	----------	-------------

¹ (Karagöz,2019; Kline, 2015)		Criteria	Criteria	Criteria
² (Schermelleh Engel, Moosbrugger & Müller,2003)				
¹ Goodness of Fit Index	GFI	$0.85 \leq \text{GFI} \leq 0.90$	$0.90 \leq \text{GF} \leq 0.95$	$0.95 \leq \text{GF} \leq 1$
² Adjusted Goodness of Fit Index	AGFI	$0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1$	
<i>Conservative Fit Indices:</i>				
³ (Karagöz, 2019)		Acceptable Fit Criteria	Good Fit Criteria	
⁴ (Byrne, 2012)				
³ Root Mean Square Residual	RMR/RMS	$0.08 \leq \text{RMR} \leq 0.05$	$0.05 \leq \text{RMR} \leq 1$	
⁴ Standardised Root Mean Square Residual	SRMR	$0.00 \leq \text{SRMR} \leq 0.05$	$0.05 \leq \text{SRMR} \leq 0.10$	
<i>Comparative Fit Indices:</i>				
⁵ (Karagöz, 2019)		Acceptable Fit Criteria	Good Fit Criteria	
⁶ (Browne & Cudeck, 1993)				
⁷ (Baumgartner & Homburg, 1996)				
⁵ Comperative Fit Index	CFI	$0.90 \leq \text{CFI} \leq 0.95$	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 0.97$	$0.97 \leq \text{CFI} \leq 1$
⁶ Root Mean Square Error of Approximation	RMSEA	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.08$	$0.00 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$	
⁷ Normed Fit Index)	NFI	$0.90 \leq \text{NFI} \leq 0.95$	$0.95 \leq \text{NFI} \leq 1$	

Findings

In this part of the study, firstly the descriptive statistics for the variables, then the relationships between the variables (correlation values), and finally the path analysis findings to determine the total effects of the independent variables on the dependent variables, are included. After determining the suitability of the data set, the results of two different path analyses that test the relationships of listening comprehension, vocabulary knowledge and retelling skills are shared. Each model explains the degree to which the different dimensions of listening comprehension skill and vocabulary knowledge together predict oral and written retelling skills.

Descriptive Statistical Results for the Variables

The descriptive findings for the independent variables of listening comprehension skill and vocabulary knowledge (breadth and depth) and the dependent variables of written and oral retelling are given in Table 5.

Table 5: Descriptive Statistical Results for the Variables

Variables	n	Lowest	Highest	\bar{X} (Arithmetic Mean)	Peak Value (Mode)	Median	Standard Deviation (Sd)	Skewness		Kurtosis	
								Value	Standard Error	Value	Standard Error
Listening Comprehension	270	2	25	14.36	15	15	5.15	-.194	.15	-.796	.30
Breadth of Vocabulary knowledge (Total Number of Words)	270	0	232	99.39	85	100	45.8	-.071	.15	-.539	.30
Depth of Vocabulary knowledge (Number of T-Units)	270	0	40	19.18	10	19	8.58	.104	.15	-.362	.30
Written Retelling	270	0	23	11.27	10	11	4.65	-.010	.15	-.587	.30
Oral Retelling	270	2	23	12.78	13	13	4.47	-.096	.15	-.721	.30

When Table 5 is examined, the fact that the kurtosis and skewness coefficients of the variables are in the range of -1 and +1, and that the arithmetic mean, mode and median are close to each other are the most important indicators of normal distribution (Can, 2013, pp.82-89). In this case, it can be accepted that the scores in the data set of the students show a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2015).

Regression Analysis Results for the Variables

Since the number of variables discussed in the study is greater than two, the “correlation coefficient”, which reveals the relationship between the dependent and independent variables as a ratio (percentage) was calculated by using multiple linear regression analysis, and the values found are given in Table 6.

Table 6: Regression Analysis Results for the Variables

Variables	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

1. Listening Comprehension	1.00				
2. Breadth of Vocabulary knowledge (Total Number of Words)	.35*	1.00			
3. Depth of Vocabulary knowledge (Number of T-Units)	.31*	.92*	1.00		
4. Written Retelling	.56*	.68*	.64*	1.00	
5. Oral Retelling	.55*	.56*	.54*	.84*	1.00

* $p < .01$

When Table 6 is examined, it is seen that there are positive and moderately significant relationships for listening comprehension skill with written retelling ($r_{\text{written retelling}} = .56$, $p < .01$) and oral retelling ($r_{\text{oral retelling}} = .55$, $p < .01$). It is seen that there are also positive and moderately significant relationships for the number of words with written retelling ($r_{\text{written retelling}} = .68$, $p < .01$) and oral retelling ($r_{\text{oral retelling}} = .56$, $p < .01$). It is also seen that there are positive and moderately significant relationships for the number of T-units with written retelling ($r_{\text{written retelling}} = .64$, $p < .01$) and oral retelling ($r_{\text{oral retelling}} = .54$, $p < .01$).

The high degree of correlation ($r = .92$, $p < .01$) between the independent variables of number of words and number of T-units is an indicator of the problem of multicollinearity among predictor variables (Büyüköztürk, 2013, p.100). For this reason, in the study, different path analyses were tested in an attempt to verify the causal relationships between the variables with the data collected from the sample by dealing with these two independent variables separately. The models intended to be estimated with 270 data are presented in Figure 1.

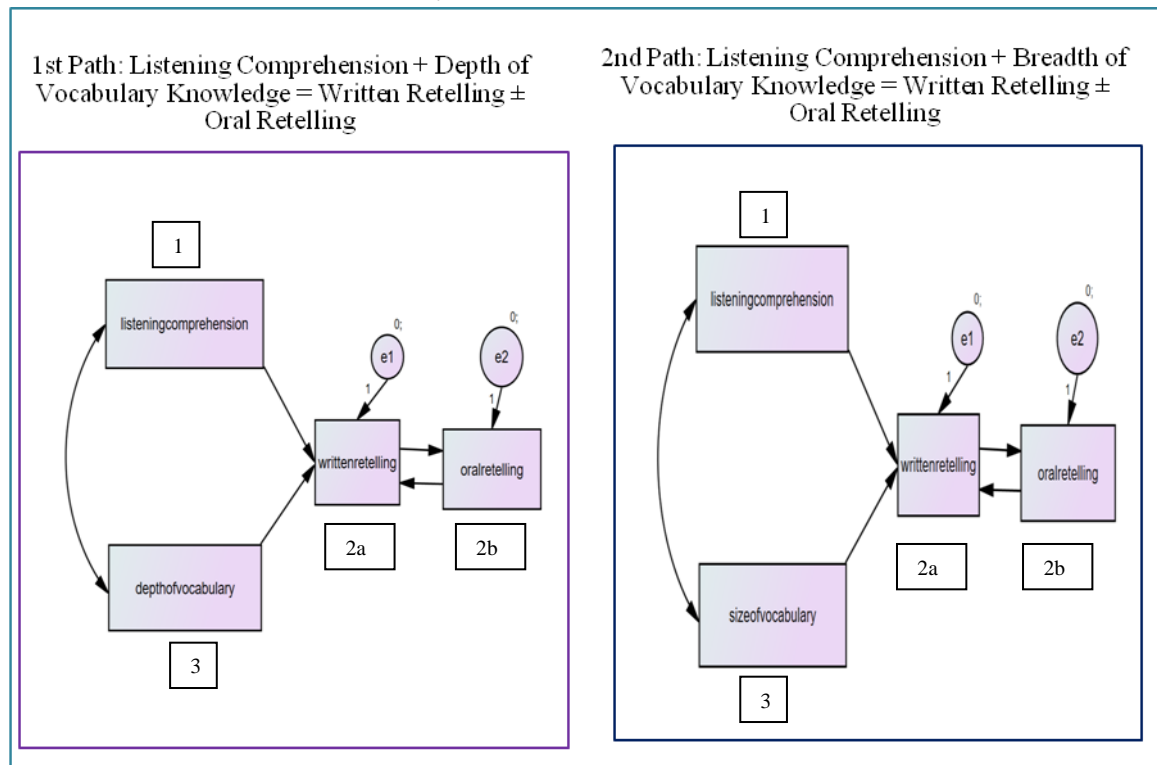


Figure 1: Prediction models for variables

When Figure 1 is examined, it is seen that there is a correlational relationship between the listening comprehension (1) and vocabulary knowledge (3) variables in the prediction models, and that both variables together affect retelling skills (2a, 2b). However, while both models have two dependent variables (post-listening written retelling and post-listening oral retelling) and two independent variables (listening comprehension and vocabulary knowledge) (when fixed), the depth of vocabulary knowledge in the first model and the breadth of vocabulary knowledge in the second model exist as independent variables. “In a path diagram, when a variable has a non-causal relationship with a third variable, this relationship is indicated by a two-way arrow in the diagram. In such a case, the relationship between the first and second variables and the third and second variables is defined as unanalysed” (Karagöz, 2019; p.1144). Based on this explanation, the findings regarding the path analysis for the variables are shared in the next section.

Findings Regarding Path Analysis

The estimation results and standardised regression coefficients for the models are presented in Figure 2.

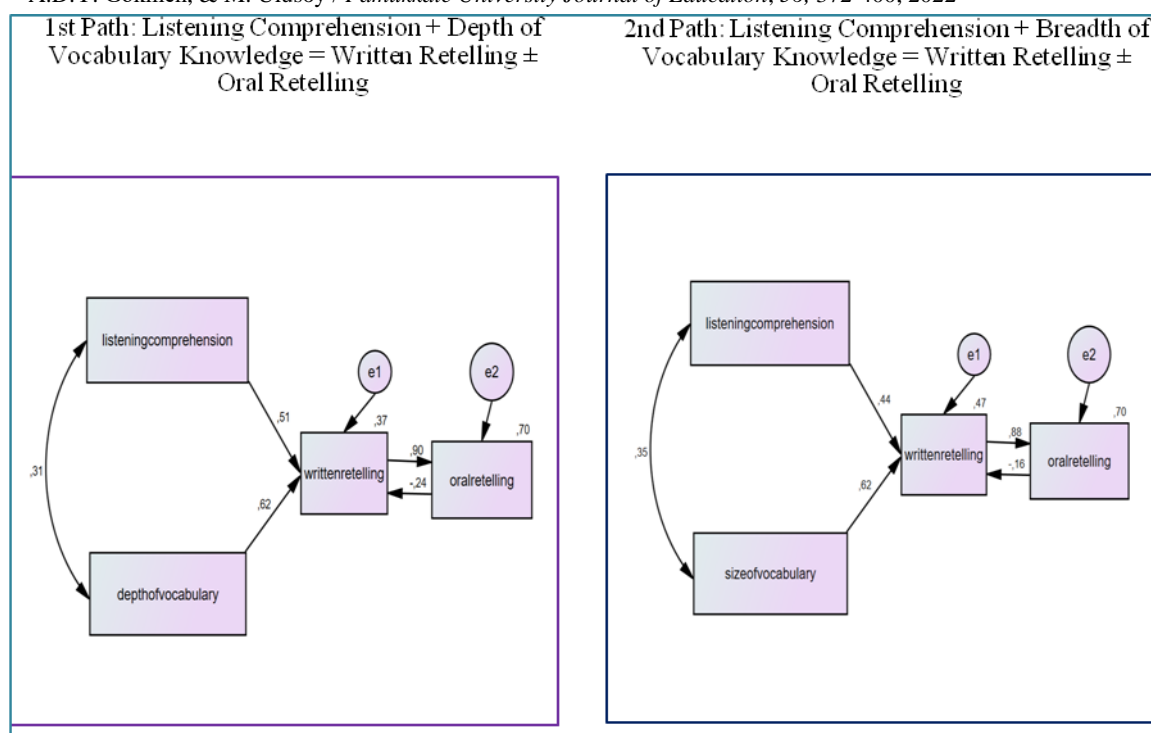


Figure 2: Results of path models developed for retelling skills

According to Figure 2, when the standardised regression coefficients in the first path model are examined, it is seen that the correlation between the depth of vocabulary knowledge and listening comprehension is .31. The standardised regression coefficient between listening comprehension and written retelling is .51, while the standardised regression coefficient between depth of vocabulary knowledge and written retelling is .62. Regarding the variance, 37% of the total variance in the written retelling variable is explained by listening comprehension and depth of vocabulary knowledge. In addition, the standardised regression coefficient between written retelling and oral retelling was found to be .90, and the standardised regression coefficient between oral retelling and written retelling was found to be -.24. When the goodness of fit indices of the designed model were examined, the chi-square value (CMIN) was found to be 5.078, the degree of freedom (df) was 1, and the chi-square/df (CMIN/df) value was 5.078 ($p=.024 < .05$). Since this value (CMIN/df) is ≤ 5 , it can be regarded as an acceptable fit (Karagöz, 2019). As seen in Table 4, regarding the absolute fit indices, since GFI has a value of .991 and AGFI has a value of .907, they are in the range of good fit criteria. As for the comparative fit indices, since the CFI value is .993, the NFI value is .991, and the RMSEA value is .012, good fit criteria were obtained. These findings reveal that the theoretically determined model fits the sample data.

Looking at the standardised regression coefficients for the second path model, it is seen that the correlation between the breadth of vocabulary knowledge and listening comprehension is .35. The standardised regression coefficient between listening comprehension and written retelling is .44, while the standardised regression coefficient between breadth of vocabulary knowledge and written retelling is .62. Regarding the variance, 47% of the total variance in the written retelling variable is

explained by listening comprehension and the breadth of vocabulary knowledge. Furthermore, the standardised regression coefficient between written retelling and oral retelling was found to be .88, and the standardised regression coefficient between oral retelling and written retelling was found to be -.16. When the goodness of fit indices of the designed model were examined, the chi-square value (CMIN) was found to be 6.895, the degree of freedom (df) was 1, and the chi-square/df (CMIN/df) value was 6.895. Since this value (CMIN/df) is ≥ 5 , it cannot be counted among acceptable fit values (Karagöz, 2019). As seen in Table 4, with regard to the absolute fit indices, since the GFI value is .998 and the AGFI value is .875, they are in the range of acceptable criteria. Among the comparative fit indices, while the CFI value of .990 and the NFI value of .989 have good fit criteria, the RMSEA value of 0.14 is not an acceptable fit. These findings reveal that the theoretically determined model does not fit the sample data.

Discussion

According to the research results, first of all, there are positive and moderately significant relationships between the dependent and independent variables. The significant and high-level relationships of vocabulary knowledge, which is an independent variable of the research, with the dependent variable of written retelling skill ($r_{\text{breadth}}=.68$; $r_{\text{depth}}=.64$), is followed by oral retelling skill ($r_{\text{breadth}}=.56$; $r_{\text{depth}}=.54$). At this point, the total volume, that is, the breadth of vocabulary knowledge, comes to the fore on retelling skills. The breadth dimension is again slightly higher in the relationships between comprehension skill, which is the other independent variable of the research, and vocabulary knowledge ($r_{\text{breadth}}=.35$; $r_{\text{depth}}=.31$). Studies in the literature on language skills and the volume of vocabulary knowledge support this situation (e.g., Laufer et al., 2004; Segalowitz, Segalowitz & Wood, 1998). Although students' knowing as many words as possible leads to a relatively shallow understanding of words, it can be thought that they improve their semantic knowledge (Dickinson, et al. 2019). The fact that the breadth of the vocabulary is more related to the retelling skill than the depth of the vocabulary, on the basis of separate variables, in the research based on the focal point of how well the words are known or how many words are known, is a clue about the comprehension skills of the students. The fact that students retell what they understand/remember with only words instead of making meaningful sentences about the narrative texts they listen to while giving written and oral narration may be one of the reasons behind the high correlations. This situation is similar to other research results that support the volumetric dimension to be at the forefront when primary school students use their vocabulary (language skills) in comprehension and retelling (Anderson & Freebody, 1981; Hadley, et al. 2016; Hadley & Dickinson, 2020). Based on this result, it is necessary to investigate/examine how much they know the meaning of words (full meaning, synonym, antonym, term meaning, etc.). Although students' knowing as many words as possible leads to a relatively shallow understanding of words, it can be thought that they improve their semantic (semantic) knowledge (Dickinson, et al. 2019). The fact that the breadth

of the vocabulary is more related to the expression skill than the depth of the vocabulary, on the basis of separate variables, in the research based on the focal point of how well the words are known or how many words are known, is a clue about the comprehension skills of the students. The fact that students express what they understand/remember with only words instead of making meaningful sentences about the narrative texts they listen to while giving written and oral narration may be one of the reasons behind the high correlations. This situation is similar to other research results that support the volumetric dimension to be at the forefront when primary school students use their vocabulary (language skills) in comprehension and expression (Anderson & Freebody, 1981; Hadley, et al. 2016; Hadley & Dickinson, 2020). Based on this result, it is necessary to investigate/examine how much they know the meaning of words (full meaning, synonym, antonym, term meaning, etc.). However, Schmitt (2014) stated that the relationship between language skills and the breadth and depth of vocabulary knowledge depends on how these dimensions are conceptualised and measured. Width dimension in research; the words students use are nouns, adjectives, adverbs, verbs, pronouns, etc. While it is considered only as an independent word without distinction, the depth dimension; It was calculated from the regular and meaningful sentences formed by the students.

The moderate and significant relationships between comprehension skill, which is an independent variable of the research, and retelling skill, which is the dependent variable of the research, are close to each other ($r_{\text{written}} = .56$, $r_{\text{oral}} = .55$). This is an indication that comprehension and retelling skills support each other. For example, in the literature, Walczyk and Raska (1992) found a moderate and significant ($r = .52$) relationship between second, fourth and sixth grade students' oral retelling scores and their reading comprehension scores, while Pflaum (1980) also found a moderate and significant ($r = .64$) relationship between students aged between 9 and 11 with and without learning disabilities, students' oral retelling skills and their reading comprehension skills. These findings are similar to the results of this study. One of the biggest differences of this research is the measurement and evaluation of listening skills rather than reading skills in the dimension of comprehension for language skills, and the examination of their relationships with retelling skills.

According to the research results, secondly, the first path model for the independent variables (listening comprehension and depth of vocabulary knowledge) and dependent variables (written and oral retelling) created for fourth grade primary school students shows acceptable fit values, and the independent variables explain 37% of the variance in the dependent variables. Thirdly, the second path model for the independent variables (listening comprehension and breadth of vocabulary knowledge) and dependent variables (written and oral retelling) created for fourth grade primary school students shows partially acceptable fit values, and although the independent variables explain 47% of the variance in the dependent variables, the theoretically determined model does not fit the sample data. This is an indication of the difference between the number of words known and how well these words are known and used at primary school level, which is an important

proof of the role of the breadth and depth of vocabulary knowledge along with comprehension skills on retelling skills. This supports regression studies (e.g., Qian, 1999, 2000) showing that in language skills, depth measurements have a unique explanatory power in addition to breadth measurements. It is also a proof that the basic “distinction [made for vocabulary knowledge] is valid, pointing to two discrete constructs” (Schmitt, 2014, p.914).

Vocabulary knowledge is a way of assessing students as to how fluently or automatically they can use each of the core language skills (reading, writing, listening and speaking). At this point, the depth dimension of vocabulary knowledge may come to the fore, because fluency and automaticity go beyond vocabulary volume/breadth. According to Schmitt (2014, p.919), “most research has compared the ratios between receptive and productive vocabulary, but very few studies have explored the type and amount of lexical knowledge necessary to enable productive use of individual lexical items”. At this point, this study is useful because it offers a clear perspective regarding the different dimensions of the relationship between primary school students’ language skills and vocabulary knowledge. It examines from a new perspective the debates (Quinn et al., 2015) on whether the role of vocabulary knowledge in mother tongue language skills is direct or intermediary.

The vagueness of the boundaries between the dimensions of vocabulary knowledge depends on how each conceptualisation is defined and functionalised, and they are intertwined with each other (Schmitt, 2014). This study is an experimental study conducted with primary school students on the subject of what students can do with lexical items, by associating language skills with the dimensions of vocabulary knowledge. Vermeer (2001) states that the measurement of the dimensions of vocabulary knowledge is not simple, but changes depending on the measurements used. In her study, she found a higher correlation between the recognition dimension of comprehension skill and the depth of vocabulary knowledge in the mother tongue ($r_{L1} = .85$) compared to the second language ($r_{L2} = .76$), while she found a higher correlation between the recall dimension and the depth of vocabulary knowledge in the second language ($r_{L2} = .72$) compared to the mother tongue ($r_{L1} = .51$). However, despite these high correlations, all vocabulary tests for breadth and depth can basically be considered as various significance tests (Schmitt, 2014). In this study, the relationships between primary school students’ mother tongue language skills and vocabulary knowledge were examined, with the emphasis on recall and re-expression in retelling skills along with comprehension skills. This is a strong indication of the effect on language skills of both breadth and depth, which are interrelated, as strong independent components of vocabulary knowledge.

Limitations and Future Research

The research is limited to listening skills in the comprehension dimension and to speaking and writing skills in the retelling dimension. Furthermore, the data collection tools of the research were developed by the researchers by conducting validity and reliability studies. In particular, future

studies can focus on more specific measures (such as derived words and adjectives) on the dimensions of vocabulary knowledge. Different criteria can be used to measure the dimensions of vocabulary knowledge. Moreover, the same is true for comprehension and retelling skills. Therefore, along the lines of the models tested in this study, longitudinal studies can be conducted by focusing on the development of listening comprehension and retelling skills. Parents may need to include vocabulary activities and games in their daily lives so that the new words their children learn do not remain in their passive vocabulary. It is usual for students to use the words they hear in the text, in other words, in the text, during the narration. While telling or discussing stories, teachers can not only guide their students, but also contribute to enriching their students' knowledge of many words by using interesting and various words themselves.

Ethics Committee Permission Information: *This research was produced from the data obtained from the doctoral thesis of the first author, and the permission of Giresun Governorship Provincial Directorate of National Education dated 29/07/2019 and numbered 29409993-605.01-E.14133509 and the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Giresun University on 14.09. It was carried out with the permission dated 2018 and numbered 44079388-050.01.04-E.48264.*

Author Conflict of Interest Information: *There was no conflict of interest in this study and no financial support was received.*

Author Contribution: *Author contribution is equal.*

References

- Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S., & Oduber, R. (1997). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies*, 23(2), 209-227.
- Aarnoutse, C., Van Den Bos, K.P., & Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *The Journal of Special Education*, 32(2), 115-126.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinki, T.V. (2014). *Assessing Reading: An Easy and Practical Way for Teachers*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2019). *Primary reading and writing teaching*. (17th edition). Ankara: Pegem Publishing.
- Akyol, H. (2020). *Turkish teaching methods suitable for the program*. (10th edition). Ankara: Pegem Publishing.
- Alpar, R. (2011). *Multivariate statistical methods*. Ankara: Detay Publishing.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). Newark, DE: International Reading Association.
- Arizona Department of Education. (2006). AIMS six trait analytic writing rubric official scoring guide. "<http://www.ade.state.az.us/SBTL/6traits/Default.asp>".

- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). How to choose a readable book?. *İlköğretim Online*, 11(2), 319-331.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103, 169–189.
- Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 109–123.
- Baş, B., & Karadağ, Ö . (2012). Basic research on vocabulary knowledge in Turkey and abroad. *Journal of National Education*, 42 (193), 81-105. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36181/406774>.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Beck, I., Perfetti, C. & McKeown, M. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506–521.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02702710390227297?needAcces=true>.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Bulut, B. (2013). The effect of active listening education on listening comprehension, reading comprehension and vocabulary. Unpublished Master Thesis. Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences. Aydın.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Data analysis handbook for social sciences: statistics, research design, SPSS applications and interpretation*. Ankara: Pegem Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Scientific research methods* (18th edition). Ankara: Pegem Publishing.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with M plus: Basic concepts, applications and programming*. New York. Routledge Taylor & Francis Group.
- Cain, K. ve Oakhill, J. V. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York: Guilford.
- Can, A. (2013). *Quantitative data analysis in scientific research process with SPSS*. Ankara: Pegem Publishing.
- Center, Y., Freeman, L., Robertson, G. ve Outhred, L. (1999). The effect of visual training on the reading and listening comprehension of low listening comprehenders in year 2. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 241-256.

- Chapelle, C. A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research?. *Second Language Research*, 10(2), 157-187.
- Coşkun, E. (2005). Cohesion, coherence and text elements in narrative texts of primary school students. Doctoral Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Crocker, L. ve Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: Cengage Learning.
- Dağ, N. (2010). A study on the use of the 3p method and the cloze technique in eliminating reading difficulties. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 11(01), 63-77.
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., Collins, M. F., Hadley, E. B., Newman, K., Rivera, B. L., ... & Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341-356.
- Dunsmuir, S., Kyriacou, M., Batuwitige, S., Hinson, E., Ingram, V. ve O'Sullivan, S. (2015). An evaluation of the writing assessment measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing*, 23, 1-18.
- Durkan, E.,& Özen, F. (2018). Evaluation of the class teachers' applications that enable their students to use metacognitive reading strategies during fourth grade Turkish lessons: the sample of Giresun province. *Turkish Studies*, 13(4), 519-550.
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Eckhardt, A. G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund [Language as a barrier for educational success: Potential challenges for children with an immigrant background in acquiring school-related language]. Münster, Germany: Waxmann.
- Education Northwest. (2006). 6 + 1 trait writing. "<http://www.educationnorthwest.org>"
- Fong, C. Y. C. & Ho, C. S. H. (2017). What are the contributing cognitive-linguistic skills for early Chinese listening comprehension?. *Learning and Individual Differences*, 59, 78-85.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. & Uçuş, Ş. (2011). Examination of children's books for primary school students in terms of content, illustration and physical properties. *Education and Science*, 36(160), 250-265.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Scientific Research Methods in Social Sciences*. Ankara: Seçkin.
- Güneş, F. (2013). *Turkish teaching, approaches and models*. Ankara: Pegem Publishing.
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Nesbitt, K. T. (2016). Examining the acquisition of vocabulary knowledge depth among preschool students. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 181-198.

- Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2020). Measuring young children's word knowledge: A conceptual review. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 223-251. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798417753713>.
- Harris, P., Turbill, J., Fitzsimmons, P. ve McKenzie (2006). *Reading in the primary school years* (2nd ed.). Melbourne: Thomson Social Science.
- Hawkins, O. R., Musti-Rao, S., Hale, A. D., McGuire, S., & Hailley, J. (2010). Examining listening previewing as a class wide strategy to promote reading comprehension and vocabulary. *Psychology in the Schools*, 47(9), 903-916.
- Hedberg, N. L., & Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 303-317.
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Johnston, P. H. (1981). Implications of basic research for the assessment of reading comprehension. *Center for the Study of Reading Technical Report*; no. 206.
- Kara, C. (2012). The main factors that parents should pay attention to regarding illustrations in choosing a children's book. *Batman University Journal of Life Sciences*, 1(1), 225-232.
- Karabay, A. (2005). The effects of cooperative learning activities on the listening and speaking skills of elementary school fifth grade students in Turkish language course. Unpublished master's thesis, Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.
- Karagöz, Y. (2019). *Spss, Amos, Meta applied statistical analysis*. (2nd Edition). Ankara: Nobel Publishing.
- Kavcar, C, Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Turkish teaching*. Ankara: Engin Publishing.
- Kaygas, N. (2002). Written expression skills of university senior students as a result of reading and listening. Unpublished Master's Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Social Sciences, Çanakkale.
- Keskil, G. (1997). Listening vs. reading: an experiment to see how they improve each other. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 13, 135-140.
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120.

- Kim, Y. S. G., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension?. In *Interventions in Learning Disabilities* (ss. 159-173). Springer, Cham.
- Kline, R. B. (2015). *Principals and practice of structural equation modeling* (5th edition). New York: The Guilford.
- Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., Kapinus, B. A., & Heathington, B. S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher*, 41, 892-896.
- Koutsoftas, A. D., & Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language-learning disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 395-409.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congdon, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge?. *Language testing*, 21(2), 202-226.
- Leech, D. H. (1991). *Teaching and Learning Vocabulary by ISP Nation*. New York: Newbury House, 1990. 275 pp. *Issues in Applied Linguistics*, 2(1), 112-116.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Marx, A., & Roick, T. (2012). Prädiktoren des Hörverstehens bei Jugendlichen deutscher und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache [Predictors of listening comprehension in native and non-native German speaking adolescents]. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 26, 121-134.
- Mazi, A. (2008). The effect of thinking through stories on reading and listening comprehension in primary school 5th grade Turkish lesson. Unpublished Master's Thesis, Mustafa Kemal University, Institute of Social Sciences, Hatay.
- Mehrpour, S., & Rahimi, M. (2010). The impact of general and specific vocabulary knowledge on reading and listening comprehension: A case of Iranian efl learners. *System*, 38, 292-300.
- Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. California: Sage.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135-152.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (ss. 37-58). Newark, DE: International Reading Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED304672).
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

- 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: An Interdisciplinary Journal*, 22, 545–565.
- Onan, B. (2005). The role of language structures in developing comprehension skills (reading/listening) in primary school second grade Turkish teaching. Unpublished Doctoral Thesis, Gazi University, Institute of Social Sciences., Ankara.
- Orhunbilge, N. (2017). *Applied regression and correlation analysis*. Ankara: Nobel Publishing.
- Özban, M. (2005). *Listening Training as a Language Skill*. Ankara: Akçağ Publishing.
- Özkara, Y. (2007). The effect of the 6+1 analytical writing and evaluation model on the development of 5th grade students' narrative writing skills. Unpublished Doctoral Thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Pflaum, S. W. (1980). The predictability of oral reading behaviors on comprehension in learning disabled and normal readers. *Journal of Reading Behavior*, 12, 231–236.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282–307.
- Qian, D. D. (2000). *Validating the role of depth of vocabulary knowledge in assessing reading for basic comprehension* [TOEFL 2000 Research Report]. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language learning*, 52(3), 513-536.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y. & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86 (1), 159-175.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schisler, R. A. (2008). Comparing the effectiveness and efficiency of oral and written retellings as strategies for improving reading comprehension performance. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M., & Albert Morgan, S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, 47(2), 135-152.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language learning*, 64(4), 913-951.

- Segalowitz, S. J., Segalowitz, N. S., & Wood, A. G. (1998). Assessing the development of automaticity in second language word recognition. *Applied Psycholinguistics*, 19, 53–67.
- Sever, S. (1995). Structural and educational features that should be found in children's books. *Abece Education and Culture and Art Journal*, 107, 14-15.
- Shen, Z. (2008). The roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in EFL reading performance. *Asian Social Science*, 4(12), 135-137.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell.
- Stauffer, R.G. (1980). *The language-experience approach to the teaching of reading* (2nd Edition) New York: Harper.
- Stoicovy, C. (1997). Retelling as a culturally responsive strategy for Micronesian students: Eduard's story. *Micronesian Educator. A Journal of Research and Practice on Education in Guam and Micronesia*, 8, 3–20.
- Sulak, S. E. (2014). The effect of instructional text instruction with a procedural model on reading comprehension skills. Unpublished Doctoral Thesis. Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Use of multivariate statistics* (M. Baloğlu, Trans.). Ankara: Nobel Publishing.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product* (3rd edition). United States of America: Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. (4th edition). New Jersey: Pearson.
- Ulusoy, M. (2009). The use of the gap completion test to measure reading level and readability. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(1), 105-126.
- Ulusoy, M. (2017). Assessing Elementary School Students' Oral Retelling Skills of Picture books. *Journal of Ahi Evran University Institute of Social Sciences(AEÜSBED)*, 3(1), 29-43.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217–234.
- Vidal, K. (2011). A Comparison of the Effects of Reading and Listening on Incidental Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, 61(1), 219-258.
- Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children*, 43, 1–10.
- Walczyk, J. J., & Raska, L. J. (1992). The relation between low- and high-level reading skills in children. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 38–46.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1991). A survey of the status of listening training in some Fortune 500 corporations. *Communication Education*, 40(2), 152-164.

Yekeler Gökmen, A. D. (2020). Investigation of the relationships between listening comprehension and retelling skills with motivation. Doctoral Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.

Yıldız, M. (2019). Developing vocabulary and comprehension skills. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), in *Teaching Turkish* (pp.129-181). Ankara: Pegem Publishing.