

The Effect of Graphic Organizers on the Narrative Text Writing Skills of 7th Grade Middle School Students

Özkan Kılıç

Ministry of National Education

klcozkn2@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4536-5604

Banu Özdemir

Kütahya Dumlupınar University

banu.ozdemir@dpu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4298-8569

ABSTRACT

Graphic organizers are visual tools used to organize and present information. Teachers and students can use graphic organizers for purposes such as creating a writing plan, making decisions, solving problems and brainstorming. The purpose of the current study is to determine whether graphic organizers have an effect on the narrative text writing success of 7th grade middle school students. The study is a quasi-experimental study with a pretest-posttest design. The study lasted a total of 8 weeks, including pretest and posttest applications, informing students about graphic organizers and implementation. While graphic organizers were used in the experimental group during the implementation, no graphic organizers were used in the control group and the normal lesson plan was followed. A 6-week teaching was conducted in the experimental group with the pre-determined graphic organizers. At the end of the process, the experimental and control group students were asked to write a narrative text as a posttest. The collected texts were scored according to the Narrative Text Writing Rubric. Then, the pretest-posttest applications of the experimental and control groups were statistically analyzed. As a result of the study, it was revealed that the scores of the experimental group students, who had narrative texts written using graphic organizers, varied significantly from the scores of the control group students, who had stories written without using graphic organizers. This significant difference was in favour of the experimental group. However, it was observed that the graphic organizers remained inadequate in eliminating the students' deficiencies in terms of page layout, paragraph formation and spelling rules.

Keywords: Graphic organizers, narrative texts, writing instruction.

Writing is the process of expressing our feelings, thoughts, wishes and plans with symbols and putting the elements designed by the brain into writing in accordance with the rules (Karakuş, 2005; Sever, 2004; Özbay, 2011). Some approaches have been proposed for developing writing skills. The first of these approaches is the product-oriented writing approach. In this approach, the necessary information is obtained before starting to write, and the collected information is transferred to paper with cause-effect relationships and with the presentation of a thesis and comparisons (Göçer, 2018; Ülper, 2008). Another approach is the process-oriented writing, in which teachers guide students and help them gain cognitive awareness about the way they learn and the ways they organize information (Ashman et al., 1994). Another approach that emerged after these two approaches is the genre-oriented writing approach. In this writing model, a preparation process is required to create the text. As preliminary preparation, students first examine the texts brought to the learning environment and try to understand the structures of these texts.

Sample texts are used during writing exercises in Turkish lessons. According to the 2019 Turkish Course Curriculum, texts are handled under three headings as "informative, narrative and

Received : February 27, 2023
Revised : September 25, 2023
Accepted : October 1, 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(2), 64-78
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(2), 64-78
<https://doi.org/10.35233/oyea.1257405>

poetry". Texts show varying characteristics depending on the headings under which they are categorized. Narrative texts are shaped around an event. It is based on impressions, dreams and fiction because it consists of events that may happen in real life or in imagination. In this context, before having students write a text or providing training on the text, the structural and formal features of the text should be known because different teaching methods and writing strategies are used depending on the type of the text.

A narrative which is among the text types is the telling of one or more people, a memory, a period, a situation, using the elements of narration (character, event, place, time) (Öz, 2011). According to Temizkan (2011), narratives arouse curiosity in children because they contain both fictional and realistic elements. They also help children develop their mental skills by encouraging them to establish cause-effect relationships. Before starting to write narrative texts that are suitable for developing higher-order cognitive skills, it is necessary to know the text structure. Making students understand these structures affects the content and enriches the structure of the text. When the research in the literature is reviewed, it becomes apparent that being able to establish these structural elements is an important issue. However, according to the existing research, students have difficulty in understanding the structure of the narrative text and writing it. Although students know the narrative's structural elements such as exposition, knot and solution, they lack the elements within the more detailed structure of the narrative (setting, characters, plot, theme) (Sulak et al., 2016).

Graphic organizers are one of the different teaching tools used to develop students' writing skills. Ibrahim (2022) revealed that graphic organizers contribute to students' writing motivation and writing performance. Snyder (2012) found that graphic organizers make it easier to understand text structures. When the problems experienced by students are considered, different teaching tools such as graphic organizers can be used so that they can construct the structural elements of narrative texts more clearly and create narrative texts based on a regular structure.

Graphic organizers are schematic structures that emerged with the Ausubel's meaningful learning theory (Ausubel, 1960). The function of schemas is to organize newly learned information, then to encode this acquired information appropriately and to turn it into a structure that will enable it to be remembered later (Freedman, 1992). Influenced by the cognitive structure theory, Ausubel (1960) attributed the acquisition of newly learned knowledge in the mind to associating it with pre-existing knowledge, and emphasized that cognitive structures are important in the process of learning knowledge. Supporting these cognitive structures with graphic organizers helps convey the main ideas about the subjects in the lessons through visuals (Tavşanlı, 2014). While graphic organizers help students fully perceive the connections between information and concepts, they also support students with visual learning methods (Mcknight, 2010).

Method

Model

The current study is a quasi-experimental study using a pretest, posttest control group design to reveal the effect of graphic organizers on the narrative text writing success of 7th grade middle school students. In designs using pretest-posttest groups, two groups are used: experimental and control groups. In this model, the experimental group is given a treatment while the control group is not. Both groups in the study are subjected to certain measurements before and after the experiment (Karasar, 2011).

Participants

The study group consists of a total of 33 seventh grade students attending a regional boarding middle school within a public school in Eastern Anatolia in the 2022-2023 school year. While there are 8 male and 10 female students in the experimental group, there are 7 male and 8 female students in the control group.

Tools

The graphic organizers that could be used were listed including format, content and usage purposes and the suitable ones were determined in line with the opinions of 2 academicians specialized in the field and 2 Turkish teachers. On the basis of the expert feedback, the required corrections were made. A total of 6 graphic organizers to be used were made ready for use. The Narrative Text Writing Rubric was used to evaluate narrative texts in the study (Arı, 2008).

Narrative Text Writing Rubric

The Narrative Text Writing Rubric was used to evaluate the texts written by the students (Arı, 2008). According to the rubric developed by Arı (2008), the texts were evaluated in terms of external structure, language and expression and organization.

Graphic Organizers

The graphic organizers to be used in the study were arranged in such a way as to use one of them each week, in line with the course objectives. The graphic organizer “Thinking Power” was used to reveal the preliminary information for the process of writing a narrative text, the graphic organizer “Character Characteristics Model” was used to describe characters, the graphic organizer “Setting Characteristics Model” was used to describe the setting, the graphic organizer “Plot” was used to describe the plot, the graphic organizer “Story Map” was used to reveal the problem and conclusion in the narrative and the graphic organizer “I Know-What I Learned-My Recommendations” (KLR) were used to evaluate what the students did during the process.

Data Collection

Graphic organizers and the Narrative Text Writing Rubric were used to collect data. In order to collect data, a pre-test was administered to the students, and then a 6-week training was given to the experimental group on writing a narrative text using graphic organizers. After 6 weeks of training, the students in the experimental and control groups were asked to write a narrative for the post-test, and then the narratives were evaluated using the Narrative Text Writing Rubric.

Data Analysis

After the data were collected, scoring was performed using the Narrative Text Writing Rubric. In order to ensure reliability, the arithmetic means of the scores given by 3 raters were taken as the basis in scoring. Descriptive statistics such as arithmetic mean (\bar{X}), frequency (f), percentage (%) and standard deviation (s) were used in the analysis of the data. It was determined whether the data were distributed normally by using the skewness and Kurtosis values and the Shapiro-Wilk-W test was performed.

Experimental Process

The study was conducted in the fall term of the 2022-2023 school year, for a total of 8 weeks and 16 class hours. A total of 8-week course process was planned and prepared, including pretest and posttest studies. A total of 6 graphic organizers were used in the study, considering the planned writing process and taking into account before, during and after-writing.

1st Week: In the first week of the application, a mind map was used to reveal the preliminary knowledge of the students in the experimental group. The aim here was to reveal the information in students’ minds and to combine this information in an organized way by dividing it into subheadings.

2nd Week: In the second week of the application, the issue of characters that should be included in narrative texts was discussed. The graphic organizer to be shown on the smart board was drawn and the character to be analyzed was placed in the middle. The Keloglan image was shown on the smart board to prevent loss of time. The students’ were first asked to individually write down their ideas about the physical characteristics, emotional characteristics and thoughts of the character and what the character wants to do, and then the ideas were taken from each student and written on the board. Finally, the students were asked to write three sentences using these characteristics. The written sentences were shared in the class.

3rd Week: In the third week of the application, the experimental group was asked to analyze the setting using a graphic organizer in order to reveal the interior and exterior features of the setting. The “Murat Bridge” visual in the middle of the given graphic organizer was shown on the smart board and the students were asked to examine the visual. After examining the visual, students drew the graphic organizer in their notebooks. Then, the features related to the visual were written based on the visual, and the features written by the students were combined by the teacher taking the ideas from the students on the smart board. Finally, the students were asked to write three sentences using these features. The written sentences were shared in the class.

4th Week: In the fourth week of the application, it was tried to create a plot in the experimental group. Events with pictures were placed sequentially in this graphic organizer. The students were asked to examine these pictures sequentially and pay attention to the order of events. Then, the students were asked to write a paragraph in each box, looking at the order of the pictures.

5th Week: Short narratives were chosen so that the students could reveal the problem in the narrative and find a solution. These selected narratives were read aloud in class. After this loud reading, the graphic organizer was shown to the students and they were asked to draw the graphic organizer on a blank sheet of paper. Then, answers to the questions in the graphic were sought.

6th Week: The sixth week of the application was allocated to evaluation. It was aimed for the students to demonstrate what they had learned through self-assessment.

Ethical Statement

The research was unanimously accepted by the Kütahya Dumlupınar University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board with the meeting dated 04.10.2022 and numbered E-75557786-300-143959. In addition, the informed consent/consent form was signed by the participants.

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem

According to the results of the independent samples t-test, which was conducted to determine the relationship between the experimental and control group students' narrative text writing success, no significant difference was detected in the pretest application ($p>.05$). While the mean of the experimental group students was found to be 16.22, the mean of the control group students was found to be 15.40. The pretest mean scores of the experimental and control groups were found to be close to each other. Accordingly, it can be said that both groups were at similar levels before the experimental procedure.

Findings Related to the Second Sub-Problem

It was found that the narrative text writing success scores of the students in two separate programs showed a significant difference from before to after the experiment, that is, the common effects of being in different treatment groups and repeated measurements factors on their narrative text writing success were significant [$F_{(1,31)}= 22.796, p<.05$]. In terms of narrative text writing success scores, it can be said that writing stories with graphic organizers used in the experimental group is more effective in increasing students' narrative text writing success than the classical lesson teaching method implemented in the control group.

Findings Related to the Third Sub-Problem

After the applications, a significant difference was found between the two-way ANOVA results regarding the pretest and posttest narrative text writing success scores of the experimental group in which graphic organizers were used and the control group students in which no graphic organizer was used [$F_{(1,31)}=81.408; p<.05$]. The success scores of the experimental and control group students showed improvement in the posttest. This development is in favour of the experimental group. There is a significant difference between the pretest and posttest narrative text writing success scores of the experimental group students and the control group students [$F_{(1,31)}=14.735; p<.05$]. This finding shows that the narrative text writing success scores of the students in the experimental and control groups differ regardless of measurement (pre-experiment and post-experiment).

Conclusion and Discussion

In this study, it was examined whether graphic organizers had an effect on the success of 7th grade middle school students in writing narrative texts. According to the statistical analysis performed before the experiment, no significant difference was found between the narrative text writing success of the experimental and control groups. In the analysis, the success of the experimental and control group students in writing narrative texts was found to be at similar levels. After the experimental procedure, a significant difference was found between the narrative text writing success scores of the 7th grade students in the experimental group, who had stories written using graphic organizers, and the control group, who had stories written without using any graphic organizers. This significant difference is in favour of the experimental group. According to these results, graphic organizers have a positive effect on the success of writing a narrative text. There are studies in the literature reporting similar results. Uysal (2018) and Tağa (2013) stated that the group that had their stories written using mind maps improved their writing skills more than the group that had their stories written without using mind maps. Anıl (2005), Hamaratlı (2015), Manay (2017), Öztürk (2022) showed that the writing skills of the groups in which the word network method was used were positively affected and that they developed a positive attitude towards writing. Ibrahim (2022) revealed that graphic organizers such as mind map, tree diagram, story map and analogy improved students' writing skills. Although it is known that graphic organizers contribute to the development of higher-order thinking skills, they are not used enough as educational tools. Kaldırım and Tavşanlı (2020) examined the use of graphic organizers in teaching Turkish. Their results revealed that the use of graphic organizers focuses on skills, but there is not enough work. Although there are studies on narrative texts in the national literature, there is not enough research on writing narrative texts using graphic organizers. It has been concluded from research that graphic organizers have a positive effect on writing a narrative text.

Grafik Düzenleyicilerin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerine Etkisi*

Özkan Kılıç

Millî Eğitim Bakanlığı

klcozkn2@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4536-5604

Banu Özdemir

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

banu.ozdemir@dpu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4298-8569

ÖZ

Grafik düzenleyiciler bilgileri düzenlemek ve sunmak için kullanılan görsel araçlardır. Öğretmenler ve öğrenciler yazma planı oluşturma, karar verme, problem çözüme, beyin fırtınası yapma gibi amaçlarla grafik düzenleyicileri kullanabilirler. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarısı üzerinde grafik düzenleyicilerin etkisinin olup olmadığını saptamaya çalışmaktır. Araştırma ön test- son test desenli yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışma; ön test son test çalışmaları, grafik düzenleyiciler hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi ve uygulamayla beraber toplam 8 hafta sürmüştür. Uygulama süresince deney grubunda grafik düzenleyiciler kullanılırken, kontrol grubunda herhangi bir grafik düzenleyici kullanılmamış olup normal ders işleme süreci devam ettirilmiştir. Belirlenen grafik düzenleyicilerle deney grubunda 6 haftalık ders işlenmiştir. Sürecin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak bir hikâye edici metin yazdırılmıştır. Toplanan metinler hikâye edici metinleri puanlama yönergesine göre puanlandırılmıştır. Ardından deney ve kontrol gruplarının ön test-son test uygulama çalışmaları istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye edici metin yazdırılan deney grubu öğrenci puanlarının grafik düzenleyiciler kullanmadan hikâye yazdırılan kontrol grubu öğrenci puanlarına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu fark deney grubu lehinedir. Ancak grafik düzenleyicilerin sayfa düzeni, paragraf oluşturma ve yazım kuralları açısından öğrencilerin eksikliklerini gidermede yetersiz kaldığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Grafik düzenleyiciler, hikâye edici metinler, yazma eğitimi.

Yazma; duygu, düşünce, istek ve tasarımlarımızı sembollerle anlatma işlemi ve beyin tarafından tasarlanan öğelerin kurallara uygun bir şekilde yazıya dökülmesi işlemidir (Karakuş, 2005; Sever, 2004; Özbay, 2011). “Birbirinden farklı veya uzak yerlerde yaşayan bireyler; mektup, davetiye, telgraf, belgegeçer, kısa mesaj, elektronik mektup, sosyal medyada yazışma (chat) vb. yazıyla alakalı olan araçlarla iletişim sağlayabilir” (Özdemir, 2014, s.14). Buradan hareketle bireylerin yazıyı ve bununla beraber yazmayı aracı olarak kullanıp kendilerini ifade edebilmeleri gerekmektedir. Bireylerin bunu yapabilmek için de gerekli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Yazma; öğrencilerin hayatında bütün yaşamları boyunca kullanacakları bir beceri olması, kendi bakış açılarını oluşturmaları ve akademik başarılarına etki etmesi sebebiyle önemli bir yere sahiptir (Özdemir, 2014).

Yazma becerisinin gelişimi için bazı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan ilki ürün temelli (sonuç odaklı) yazma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda yazıya başlamadan önce ihtiyaç duyulan bilgiler elde edilir ve toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ortaya koyma, karşılaştırmalar ile kâğıda aktarılır (Göçer, 2018; Ülper, 2008). Diğer bir yazma yaklaşımı olan süreç odaklı

Geliş Tarihi : 27 Şubat 2023
Düzeltilme Tarihi : 25 Eylül 2023
Kabul Tarihi : 1 Ekim 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(2), 64-78
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(2), 64-78
<https://doi.org/10.35233/oyea.1257405>

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

yazmada ise öğretmenler öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerin öğreniş şekilleri ve bilgiyi organize etme yolları hakkında bilişsel farkındalık kazanmalarını sağlar (Ashman vd., 1994). Bu iki yaklaşımdan sonraki süreçte ortaya konulan bir başka yaklaşım ise tür odaklı yazma yaklaşımıdır. Bu yazma modelinde metni oluşturabilmek için bir hazırlık süreci gereklidir. Öğrenciler ön hazırlık olarak önce ortama getirilen metinleri incelerler ve bu metinlerin yapılarını anlamaya çalışırlar. Bu bağlamda bir metnin nasıl, ne zaman, hangi amaçla yazılabileceği sorularının cevaplarını bulurlar. Burada amaç metin oluşturulurken sesleneceği grubun isteklerini göz önünde bulundurması ve hangi türde yazıyorsa o türe ait beklentileri karşılayabilmesidir (Hyland, 2007).

Türkçe derslerinde yazma çalışmaları yapılırken örnek metinlere başvurulmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre metinler “bilgilendirici, hikâye edici ve şiir” olarak üç başlıkta ele alınmaktadır. Metinler yer aldıkları başlıklara göre değişen özellikler göstermektedirler. Bilgilendirici metinleri oluşturan makale, deneme, fıkra gibi türler bilgi vermeye dayalı olup kullandıkları dil resmîdir. Hikâye edici metinler ise bir olay etrafında şekillenir. Gerçek hayatta olabilecek veya hayale dayalı olaylardan oluştuğu için izlenimlere, hayallere ve kurguya dayanır. Bu bağlamda bir metni yazdırmadan veya metinle ilgili eğitim vermeden önce metnin yapısal ve biçimsel özellikleri bilinmelidir. Çünkü metnin türüne göre farklı öğretim yöntemleri ve yazma stratejileri kullanılmaktadır. Metin türleri arasındaki farklar öğrencilere gösterilmeli ve bütün türleri kapsayıcı, türlere uygun bir öğretim modeli benimsenmelidir (Güneyli, 2003). Türkçe öğretim programına göre de yazma uzun bir süreç gerektirdiği için kazanımlara ulaşmak amacıyla farklı ve teşvik edici uygulamalar yapılmalıdır (MEB, 2019).

Metin türleri içerisinde yer alan hikâye; bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakter, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır (Öz, 2011). Hikâyeler içerisinde gerçekliğin yanında hayali öğeler de barındırmaktadır. Temizkan'a (2011) göre hikâyeler içerisinde hem kurmaca hem de gerçekçi öğeleri barındırmasından ötürü çocuklarda merak uyandırmaktadır. Ayrıca çocukların neden-sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olarak zihinsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bununla beraber hikâye edici metinler yorum yapma, açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri okuyucuya sunan metin yapılarıdır (Temizyürek ve Delican, 2016).

Üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye uygun olan hikâye edici metinleri yazmaya başlamadan önce metin yapısının bilinmesi gerekmektedir. Bu yapıların öğrencilere kavratılması içeriğe etki ederek metnin yapısını zenginleştirmektedir. Önal ve Maden (2020)'e göre kendine özgü belirli yapısı olan hikâye edici metinlerin başarılı olabilmesi için yapı unsurlarının ahenkli bir şekilde bir araya getirilmesi gerekmektedir. Alanyazındaki araştırmalara da bakıldığında bu yapı unsurlarını kurabilmenin önemli bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak yapılan araştırmalara göre öğrencilerin hikâye edici metnin yapısını çözmekte ve yazmakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler hikâyenin yapı unsurlarından; serim, düğüm ve çözüm bölümlerini bilmelerine rağmen hikâyenin daha detaylı yapısı içerisinde yer alan (sahne, karakterler, olay örgüsü, tema) unsurlardan yoksundurlar (Sulak vd., 2016). Arı (2008) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin hikâyenin yapı taşlarından olan kişiler, mekân ve zamanla ilgili kavramların ve ayrıntıların yeterli düzeyde verilmemesi nedeniyle öğrencilerin orta seviyede başarı gösterdiklerini belirtmiştir. Önal ve Maden (2020) ortaokul öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yazmış oldukları hikâye edici metinlerde, hikâyenin yapı unsurlarına en basit düzeyde yer verdiklerini ortaya koymuştur. Anılan ve Kaynaş (2015) beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öykü yazma becerilerinin orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Eğilmez ve Berber (2017) yaptıkları araştırmada öğrencilerin bir hikâye yazarken zaman ve mekân unsurlarını kullanmada yetersiz kaldıklarını saptamıştır. Yılmaz'ın (2008) yaptığı çalışmada 150 ortaokul 6. sınıf öğrencisi araştırmaya dahil edilmiş olup araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur.

Grafik düzenleyiciler öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kullanılan farklı öğretim araçlarından biridir. İbrahim (2022) yaptığı araştırmada grafik düzenleyicilerin öğrencilerin yazma motivasyonları ve yazma performanslarına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Snyder (2012) yaptığı araştırmada grafik örgütleyicilerin metin yapılarını anlamada kolaylık sağladığını saptamıştır.

Öğrencilerin sorunları göz önüne alındığında hikâye edici metinlerin yapı unsurlarını daha net kurgulayabilmeleri ve hikâye edici metinleri düzenli bir yapıya dayanarak oluşturabilmeleri amacıyla grafik düzenleyiciler gibi farklı öğretim araçları kullanılabilir. Tureniyazova'a (2019) göre çağımızdaki yaşanan gelişmelerden ötürü eleştirel düşünebilen, hızlı kararlar verebilen, kritik durumlarda olayların içerisinde çıkış yolu bulabilen bireyler yetiştirmek için öğrencileri farklı öğrenme yöntemleri ve araçlarla donatmak önemlidir. Grafik düzenleyiciler bilgiyi yapılandırma, bir konuyu veya bir fikri düzenlemek için görsel öğeler kullanarak anlamlı bir ön organizasyon planı ortaya koyup bu fikirler arasındaki ilişkileri bağlantı ve desteklerle göstermeye yardımcı olur (Ellis ve Howard, 2007; Miller, 2011; Ruddell, 2001).

Grafik düzenleyiciler Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisiyle beraber ortaya çıkmış şematik yapılardır (Ausubel, 1960). Şemaların işlevi yeni öğrenilen bilgileri düzenlemek, ardından edinilen bu bilgileri uygun şekilde kodlamak ve sonradan hatırlanmasını sağlayacak bir yapı hâline getirmektir (Freedman, 1992). Grafik düzenleyiciler ilk zamanlar “yapılandırma gözden geçirme” adıyla kullanılmıştır. Belirli bir zaman sonra “ileri düzenleyiciler” adını alsa da alanyazında grafik düzenleyiciler ismiyle kullanılmaktadır (Griffin vd., 1995). Grafik düzenleyiciler ile ön düzenleyiciler kavramları zaman zaman karıştırılmaktadır. Grafik düzenleyiciler kavram ve durumları açıklığa kavuşturarak bilgiyi organize etmeyi sağlamaya çalışır. Ancak ön düzenleyiciler konu işlenmeden önce metnin veya konunun içeriğiyle ilgili kavramların mantıksal ilişkilerini ve birbirleriyle bağlantılarını göstermeye yarar (Nakiboğlu ve Çamurcu, 2014). Bu bağlamda ön düzenleyiciler dersin giriş kısmında kullanılırken grafik düzenleyiciler işlenecek olan dersin bütün aşamalarında kullanılabilir. Grafik düzenleyiciler derslerin bütün aşamalarında kullanılabilirdiği için ön düzenleyicilere

göre daha kapsamlıdır. Çeşitli hedefler için kullanılan grafik düzenleyiciler ders başlangıcında kimi zaman bir ön düzenleyici olarak tasarlanabilir. Bunun yanında çeşitli kaynaklarda grafik düzenleyicilerin ön düzenleyici olarak ele alındığı da görülmektedir (Nakiboğlu vd., 2010).

Ausubel (1960) bilişsel yapı teorisinden etkilenecek yeni öğrenilen bilginin zihinde yer edinmesini önceden var olan bilgiyle ilişkilendirilmesine bağlamış, bilgiyi öğrenme sürecinde bilişsel yapıların önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bilişsel yapıları grafik düzenleyicilerle desteklemek derslerde konulara dair verilecek olan ana fikirlerin görseller aracılığıyla aktarılmasına yardımcı olur (Tavşanlı, 2014). Düzenleyicilere öğretim sürecinde başvurulmasındaki ilk amaç ön bilgilerle yeni öğrenilecek bilgilerin ilişkilendirilmesini sağlayıp bireyde var olan bilişsel yapıları güçlendirmesidir. Bilişsel yapılar zihinde bulunan bilgilerin organizasyonunu yapmak zorundadır (Joyce ve Weil, 2000). Grafik örgütleyiciler de zihindeki bu bilgilerin organizasyonunu sağlamaya yardımcı yapılardır. Grafik düzenleyiciler bilgi ve kavramlar arasındaki bağlantıların öğrenciler tarafından tam anlamıyla algılanmasına yardımcı olurken görsel öğrenme yöntemiyle de öğrencileri destekler (Mcknight, 2010). Amin'e (2004) göre grafik düzenleyiciler, bir konuya ait farklı yönler arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ve bunların birbirleriyle oluşturmuş oldukları bağlantıları görsel öğeler kullanarak öğrencilere daha açık bir şekilde sunarak karmaşık olan öğeleri anlamalarına yardım eden materyallerdir.

Bu araştırmanın amacı bir öğretim materyali olan grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarılarına bir etkisi olup olmadığını saptamaktır. Bu amaca ulaşmak için de şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarına göre hikâye edici metin yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi aralarında ön test ve son test sonuçlarına göre hikâye edici metin yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçlarına göre hikâye edici metin yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Model

Bu çalışma, grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarılarına olan etkisini ortaya koymayı amaçlayan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerle kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarıları arasındaki farkı belirlemek amacıyla eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Birçok eğitim araştırmasında tüm değişkenler kontrol altına alınmadığında bu yöntem tercih edilmektedir (Cohen vd., 2007). Ön-test son-test gruplu desenlerde deney ve kontrol grupları olmak üzere iki grup kullanılmaktadır. Bu modelde deney grubuna etki edilirken kontrol grubuna edilmez. Araştırmadaki her iki grup deney öncesi ve sonrası belirli ölçümlere tabi tutulur (Karasar, 2011).

Tablo 1

Araştırmanın Deseni

Katılımcı Seçim Yöntemi	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Rastgele	Grup Deney: (18 Öğrenci)	O1	Grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye yazdırılması	O3
Rastgele	Grup Kontrol: (15 Öğrenci)	O2	Standart ders işleme süreci	O4

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu'daki bir devlet okulunda yer alan yatılı bölge ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 33 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda 8 erkek 10 kız öğrenci yer alırken kontrol grubunda ise 7 erkek 8 kız öğrenci çalışmaya katılmıştır. Okuldaki sınıflar belirlenirken sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımları ve Türkçe dersi not ortalamalarına bakılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını öğrenmek amacıyla derse giren öğretmenlerle görüşülmüş ve E-okul sisteminden sınıfların bir önceki döneme ait not ortalamaları alınmıştır. İki sınıfta bulunan öğrencilerin not ortalamalarının 77-85 arasında olduğu saptanmıştır. Türkçe dersi not ortalamaları alınan sınıflardan birbirine en yakın ortalamaya sahip olan sınıflar yansız atama yoluyla deney ve kontrol gurubu olarak atanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce okul idaresi ve öğrenciler yapılacak olan çalışma konusunda bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak olan grafik düzenleyiciler birinci araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Grafik düzenleyiciler hazırlanırken hikâye edici metin unsurlarından olan kişiler, mekân, olay örgüsü ve zaman dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda hikâye yazma aşamalarına uygun şekilde grafik düzenleyiciler hazırlanmıştır. Kullanılabilecek grafik düzenleyiciler biçim, içerik ve kullanım amaçlarını içerecek şekilde listelenip 2 alan uzmanı akademisyen ve 2 Türkçe öğretmeninin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Hazırlanan grafik düzenleyiciler iki akademisyen ve aktif olarak çalışan iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzman görüşünden sonra gerekli öneriler not edilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Kullanılacak olan toplam 6 grafik düzenleyici çalışmaya hazır hâle getirilmiştir. Kontrol grubunda ders işleme sürecinde 7. sınıf Türkçe ders kitabı kullanılmış olup deney grubundaki temalar ders kitabına paralel olarak hazırlanan Türkçe öğretimi yıllık planına göre belirlenmiştir. Her iki grupta da aynı tema ve kazanımlar kullanılmıştır. Belirlenen bu temalar derse giren öğretmenin 2022-2023 Türkçe Dersi yıllık planı doğrultusunda seçilmiştir. Bu temalar kapsamında öğrencilere ön-test olarak “Yardımlaşma” son-test olarak “Doğa ve Evren” konulu hikâyeler yazdırılmıştır. Araştırmada hikâye edici metinleri değerlendirmek için “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılmıştır (Arı, 2008).

Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi

Öğrencilerin yazmış oldukları metinleri değerlendirmek için de “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılmıştır (Arı, 2008). Arı (2008) tarafından geliştirilen hikâye edici metinleri puanlama yönergesine göre metinler dış yapı, dil ve anlatım, düzenleme olarak değerlendirilmiştir. Puanlama yönergesinde dış yapı biçim ve kurallar; dil ve anlatım sözcük, cümle, paragraf ve anlatım, başlık; düzenleme ise hikâyenin bölümleri olan serim, düğüm ve çözüm başlıklarında ele almıştır. Araştırma öncesinde çalışmada kullanılmak üzere ölçek sahibinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğe göre metinler şu başlıklara göre değerlendirilmiştir:

Biçim: Kâğıt üzerinde yeterli boşluklar bırakma ve okunaklı yazabilme.

Kurallar: Yazım ve noktalama kurallarını yerine getirebilme.

Sözcük: Hikâyede yer alan olay veya durumu uygun ifadelerle aktarabilme.

Cümle: Farklı cümle türlerini kullanabilme.

Paragraf: İçerisinde konu birliği olan paragraflar oluşturabilme.

Anlatım: Hikâyede yer alan olay veya durumları kendi duygu ve düşünceleriyle mantıklı bir biçimde anlatabilme.

Başlık: Konusuna uygun başlık belirleyebilme.

Serim (Giriş): Olayın geçtiği yer, kişi, zaman ve işlenen olay hakkında bilgiler sunabilme.

Düğüm (Gelişme): Olayları mantık sırasına göre birbiriyle bağlantılı şekilde ayrıntısıyla anlatabilme.

Çözüm (Sonuç): Olayı çözüme kavuşturup olayla ilgili yorum yapabilme.

Grafik Düzenleyiciler

Çalışmada kullanılacak olan grafik düzenleyiciler dersin kazanımları doğrultusunda her hafta bir uygulama olacak şekilde ayarlanmıştır. Hikâye edici metin yazma süreci için ön bilgileri ortaya çıkarma amaçlı “düşünme gücü”; karakter betimlemesi için “karakter özellikleri modeli”; mekân betimlemesi için “mekân özellikleri modeli”; olay örgüsünü oluşturabilmek için “olay ağı”; hikâyedeki problem ve sonucu ortaya koyabilmek için “hikâye haritası”; öğrencilerin süreç içerisinde yapmış olduklarını değerlendirmek için de Biliyorum-Öğrendiklerim-Tavsiyelerim (BÖT) adlı grafik düzenleyici kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmadan elde edilen veriler birinci araştırmacı tarafından okulda yapılan uygulamalar sonucunda elde edilmiştir. İzin alınan tarihten itibaren toplam 8 haftalık bir eğitim süreci uygulanmıştır. Verileri toplamak için grafik düzenleyiciler ve “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılmıştır. Verileri elde etmek için öğrencilere ön test uygulanmış ve ardından deney grubunda grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye edici metin yazma üzerine 6 haftalık bir eğitim verilmiştir. Bu süreçte her hafta bir grafik düzenleyici kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe ders kitabından yararlanılarak hikâye edici metin yazma üzerine bir eğitim verilmiştir. 6 haftalık eğitimden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test için bir hikâye yazdırılmış ardından hikâyeler “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler elde edildikten sonra “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” anahtarına göre puanlama yapılmıştır. Veriler birinci araştırmacı dışında aktif olarak çalışan iki Türkçe öğretmeni tarafından da puanlandırılmıştır. Güvenirliğini sağlamak adına puanlamada 3 puanlayıcının puanlarının aritmetik ortalaması esas alınmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{X}), frekans (f), yüzde (%) ve standart sapma (s) gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı ortaya koyulmuş ve Shapiro-Wilk-W

testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle grupların normal dağıldığı ortaya konmuştur ($p>.05$). Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrasındaki hikâye edici metin yazma başarıları puanlarındaki değişimin birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için karışık ölçümler için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Deneysel İşlem

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplam 8 hafta 16 ders saati ile gerçekleştirilmiştir. Ön test son test çalışmaları dâhil olmak üzere toplam 8 haftalık bir ders işleme süreci planlanıp hazırlanmıştır. Çalışmada planlı yazma süreci düşünülerek ve yazma öncesi, sırası, sonrası dikkate alınarak toplamda 6 grafik düzenleyici kullanılmıştır. Belirlenen grafik düzenleyiciler öğrencilerin seviyelerine göre seçilmiştir ve hikâye edici metin yazma başarısına etkisi olabileceği düşünülen grafik düzenleyiciler kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metin yazma başarılarını ölçmek için “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test yapmak amacıyla o haftaya denk gelen temayla bağlantılı olarak “yardımseverlik” konusu verilmiştir. Öğrencilerden bu konuyla alakalı bir hikâye yazmaları istenmiş ve öğrencilerin hikâye yazma becerileri değerlendirilmiştir. Puanlama birinci araştırmacı ve fiilen çalışan iki Türkçe öğretmeni tarafından puanlandırılmıştır, ardından puan ortalamaları alınmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubunda grafik düzenleyicilerle hikâye edici metin yazma çalışmaları yapılırken kontrol grubunda ise mevcut müfredat içerisinde olan ders kitabındaki yazma etkinleriyle süreç devam ettirilmiştir. Deney grubunda yapılan uygulama çalışmaları:

1.Hafta: Uygulamanın ilk haftasında deney grubunda bulunan öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla zihin haritası kullanılmıştır. Burada amaç öğrencilerin zihinlerinde olan bilgileri ortaya çıkarmak ve bu bilgileri alt başlıklara ayırarak organize bir şekilde birleştirmektir. Deney grubunda öğrencilere uygulamanın yapılacağı hafta ders işlenen temayla alakalı “iletişim” konusunu verilmiştir ve konuyla alakalı kısaca sohbet edilmiştir. Ardından akıllı tahtanın ortasına “iletişim” başlığı büyük harflerle yazılmıştır. Öğrencilerden bu konuyla alakalı akıllarına geleni çekinmeden söylemeleri istenmiştir. Söylenen fikirleri öğretmen başklandırarak uygun başlıkların altına yazmıştır. Bu süreçte her öğrencinin fikrini söylemesine ve sürece katılımına dikkat edilmiştir. Son olarak öğrencilerin grafik düzenleyicilere alışması amacıyla tahtaya yazılanlar öğrencilerin defterlerine çizdirilmiştir. İkinci ders saatinde ise öğrencilere yeni bir konu başlığı verilip zihin haritasını kendi başlarına oluşturmaları istenmiştir.

2.Hafta: Uygulamanın ikinci haftasında hikâye edici metinlerde yer alması gereken karakter konusu ele alınmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken şahıs ve varlık kadrosunu oluşturmada zorlanmaktadırlar. Ele aldıkları şahıs ve varlıklara da yüzeysel özellikleriyle yer vermektedirler. Bu bağlamda deney grubuna karakterleri kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilmek için verilen grafik düzenleyiciyle tahlil yaptırılmıştır. Akıllı tahtaya verilecek olan grafik düzenleyici çizilmiş ve ortasına tahlil edilecek karakter yerleştirilmiştir. Keloğlan görseli zaman kaybını önlemek amacıyla akıllı tahtadan gösterilmiştir. Öğrencilerden sırasıyla karakterin; “fiziksel özellikleri, duyuşsal özellikleri, karakterin düşünceleri, karakterin yapmak istedikleri” başlıklarına dair fikirleri önce bireysel olarak yazdırılmış ardından her öğrenciden fikirler alınarak tahtaya yazılmıştır. Son olarak öğrencilerden söyledikleri bu özellikleri kullanarak üçer cümle yazmaları istenmiştir. Yazılan cümleler sınıfta paylaşılmıştır.

3.Hafta: Uygulamanın üçüncü haftasında bir mekânın iç ve dış özelliklerini ortaya koyabilmek için deney grubuna grafik düzenleyici kullanarak mekân tahlili yaptırılmıştır. Verilen grafik düzenleyicinin ortasındaki “Murat Köprüsü” görseli akıllı tahtadan gösterilmiş ve öğrencilerden görseli incelemeleri istenmiştir. Bu görsel yakından uzağa ilkesi dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğrenciler görseli inceledikten sonra grafik düzenleyiciyi defterlerine çizmiştir. Ardından görselden hareketle görselle ilgili özellikler yazılmış ve öğrencilerin yazmış olduğu özellikler akıllı tahtada öğretmen tarafından fikirler alınarak birleştirilmiştir. Son olarak öğrencilerden söyledikleri bu özellikleri kullanarak üçer cümle yazmaları istenmiştir. Yazılan cümleler sınıfta paylaşılmıştır.

4.Hafta: Uygulamanın dördüncü haftasında deney grubunda olay örgüsü oluşturulmaya çalışılmıştır. Hikâye yazarken olmazsa olmaz unsurlardan birisi olay örgüsüdür. Olay örgüsünü geri dönüşler yapmadan sıralı bir şekilde kurdurabilmek için deney grubuna bir grafik düzenleyici hazırlanmıştır. Bu grafik düzenleyicinin içerisine sıralı bir şekilde resimlerle olay yerleştirilmiştir. Öğrencilerden bu resimleri sırasına göre incelemeleri ve olay sırasına dikkat etmeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden resimlerin sırasına bakarak her kutucuğa birer paragraf yazmaları istenmiştir. Burada amaç öğrencilerin hem olay örgüsünü kurmalarını sağlamak hem de paragraf oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Bu aşamada öğrencilere hikâyenin “serim, düğüm ve çözüm” bölümlerinden de bahsedilmiştir. Bu bilgilerden hareketle her öğrencinin olay örgüsünü oluşturması istenmiştir. Oluşturulan olay örgülerinden bazıları sınıfta okutulmuştur. Ardından uygulayıcı öğrencilerin daha iyi kavraması için olay örgüsünü bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tahtaya yazmıştır.

5.Hafta: Öğrencilerin hikâyedeki sorunu ortaya koyup çözüme ulaşabilmeleri için kısa hikâyeler seçilmiştir. Seçilen bu hikâyeler sınıfta sesli bir şekilde okunmuştur. Okunduktan sonra grafik düzenleyici öğrencilere gösterilmiş ve grafik düzenleyiciyi boş bir kâğıda çizmeleri istenmiştir. Ardından sırasıyla grafikte yer alan sorulara cevaplar aranmıştır. Öğrenciler bir hikâyedeki problem ve sonuç unsurlarını kavrama konusunda yetersiz oldukları için bu konuyu daha iyi kavramaları amacıyla öğrencilere bu metin dışında 3 metin daha okutulup metnin problem ve sonucuna ait sorulara cevap aranmıştır.

6.Hafta: Uygulama sürecinin altıncı haftası değerlendirme sürecidir. Öğrencilerin öğrendiklerini öz değerlendirme yaparak ortaya koymaları amaçlanmıştır. Yazma çalışmalarında hem süreç içerisindeki değerlendirme ve dönüt hem de süreç sonundaki değerlendirme ve dönüt çok önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin bu süreçte neler öğrendiklerini belirlemek ve sonraki çalışmalara ışık tutması için öz değerlendirme yapılmıştır. Uygulamalar bittikten sonra öğrencilere “Doğa ve Evren” konulu bir hikâye yazdırılıp son test çalışması yapılmıştır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir sakınca olmadığı Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 04.10.2022 tarihli toplantısında karara bağlanmış ve E-75557786-300-143959 sayılı yazıyla araştırmacılara iletilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde grafik düzenleyicilerin araştırmada yer alan 33 ortaokul 7. sınıf öğrencisinin hikâye edici metin yazma başarısına etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan uygulamalar sonrasında elde edilen veriler, uygun istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar İçin t-testi Analizi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Deney	18	16.22	2.31	31	1.039	.307
Kontrol	15	15.40	2.19			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarı ilişkilerini saptamak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre ön test uygulamasında anlamlı bir farklılık saptanamadığı ($p>.05$) görülmektedir.

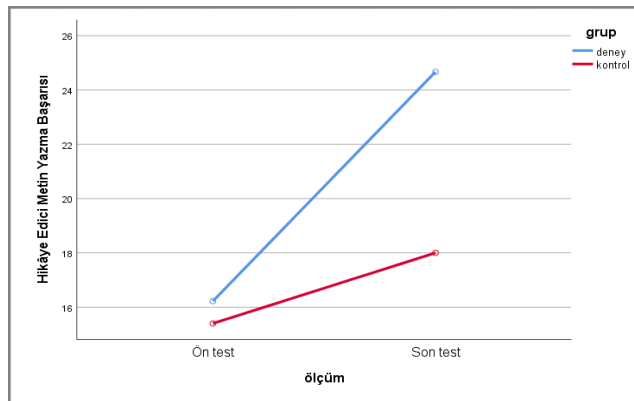
Deney grubu öğrencilerinin ortalaması 16.22 iken kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 15.40 çıkmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test ortalama puanları birbirine yakın çıkmıştır. Buna göre deneysel işlem öncesinde her iki grubun da benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İki ayrı deneysel programda yer alan öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin hikâye edici metin yazma başarıları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,31)}= 22.796, p<.05$].

Şekil 1

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Değişim



Buna göre grafik düzenleyicilerin kullanılarak hikâye yazdırıldığı deney grubu ile herhangi bir grafik düzenleyici kullanılmadan klasik yöntemler kullanılarak hikâye yazdırılan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarılarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Şekil 1’de yer alan grafikte her iki grubun hikâye edici metin yazma başarıları puanlarının değişimi gösterilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Hikâye Edici Metin Yazma Başarıları Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	18	16.22	2,31	18	24.67	4.97
Kontrol	15	15.40	2,19	15	18.00	2.59

Tablo 3’te görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan öğrencilerin deney (işlem) öncesi ortalama hikâye edici metin yazma puanı başarı ortalaması 16.22 iken, bu değer uygulama sonrasında 24.67 ortalamaya ulaşmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ortalaması 15.40 iken uygulama sonra ortalaması 18 olmuştur. Buna göre deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hikâye edici metin yazma puanlarının ön test ile son test arasındaki süreçte arttığı görülmüştür. Her iki grupta da artış olmasına rağmen bu artış grafik düzenleyicilerin kullanıldığı deney grubu lehinedir.

Hikâye edici metin yazma başarı puanlarında deney grubunda kullanılan grafik düzenleyicilerle hikâye yazdırma, kontrol grubunda uygulanan klasik ders işleme metoduna göre, öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarılarını arttırmada daha etkilidir. Bu durumu kanıtlamak amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin son test ve ön test puanları arasındaki farkı hesaplayıp ilerleme puan dizileri oluşturulmuş ve devamında deney ve kontrol gruplarının süreçteki ilerlemelerinin bir göstergesi olan bu fark/ilerleme puan ortalamaları ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Fark Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	18	8,44	4,31	31	4,775	.000*
Kontrol	15	2,60	2,13			

*p<.05

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye yazdırılan deney grubu ve herhangi bir grafik düzenleyici kullanılmadan klasik ders işleme yöntemiyle hikâye yazdırılan kontrol grubunun hikâye edici metin yazma başarı puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Yapılan uygulamalardan sonra grafik düzenleyiciler kullanılan deney grubu ile herhangi bir grafik düzenleyici kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test hikâye edici metin yazma başarı puanlarına ilişkin çift yönlü ANOVA sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(1-31)}=81.408$; $p<.05$]. Bu sonuçtan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları son teste gelişim göstermiştir. Bu gelişim deney grubu lehinedir. Deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test hikâye edici metin yazma başarı düzeyleri puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-31)}=14.735$; $p<.05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarı puanlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Bu durumda, deney grubunda uygulanan grafik düzenleyiciler kullanılarak yazdırılan hikâye öğretim yöntemi, kontrol grubunda klasik yöntemler kullanılarak yazdırılan hikâye yazdırma metoduna göre deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır.

Tablo 5*Öğrencilerin Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	712.121	32	245.003		
Grup (deney kontrol)	229.432	1	229.432	14.735	.001*
Hata	482.689	31	15.71		
Gruplar içi	828.765	33			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	499.008	1	499.008	81.408	.000*
Ölçüm * grup	139.735	1	139.735	22.796	.000*
Hata	190.022	31	6.130		
Toplam	154.886	65			

* $p < .05$

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarılarına bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Deney öncesi yapılan istatistiksel analizlere göre deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metin yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan analizde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarıları yakın düzeyde bulunmuştur.

Deneyden sonra grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye yazdırılan deney grubu ile herhangi bir grafik düzenleyici kullanılmadan hikâye yazdırılan kontrol grubu 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Yapılan analizlerden hareketle bulunan bu farklılık deney grubu lehinedir. Bu sonuçlara göre grafik düzenleyicilerin hikâye edici metin yazma başarısı üzerinde olumlu etkisi vardır. Ayrıca yapılan istatistiksel analizlere bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test sonuçlarına göre her iki grupta da hikâye edici metin yazma başarısı artış göstermesine rağmen bu artış deney grubu lehine olmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular grafik düzenleyicilerin hikâye edici metin yazma başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmaya benzer yapıda sonuçlara ulaşılan bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Uysal (2018) ve Tağa (2013) zihin haritaları kullanılarak hikâye yazdırılan grubun zihin haritası kullanılmadan hikâye yazdırılan gruba göre yazma becerilerinin daha fazla geliştirdiğini; Anılan (2005), Hamaratlı (2015), Manay (2017), Öztürk (2022) kelime ağı yöntemi kullanılan grupların yazma becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini, yazmaya karşı da olumlu tutum geliştirdiklerini; İbrahim (2022) zihin haritası, ağaç diyagramı, hikâye haritası ve benzetme gibi grafik düzenleyicilerin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalarla mevcut araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin hikâye unsurlarını daha detaylı ve organize bir şekilde yazdıkları görülmüştür. Messyana vd. (2018) yaptığı çalışmada grafik düzenleyiciler kullanılarak yazılan öyküleyici metinlerin karakterler hakkında beyin fırtınası tekniği kullanılarak metinleri daha organize bir şekilde ortaya koymalarına yardımcı olduğunu saptamıştır. Yunita vd.nin (2016) grafik düzenleyicilerin öyküleyici metin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ve yaratıcılığı geliştirmeye katkı sağladığını ortaya koyması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bunların dışında grafik düzenleyicilerin bilgiyi transfer ve organize etmeyi, fikirleri ve içerikleri düzenlemeyi, düşünmeyi ve karar vermeyi, yeni elde edilecek bilginin daha anlaşılır olması ve analizinin yapılmasını kolaylaştırdığı ortaya konulmuştur (Mckinght, 2010; Tavşanlı, 2014; Tompkins ve Collom, 2004). Ayrıca Tavşanlı vd. (2018) yaptıkları uygulama sonucunda grafik düzenleyicilerin problem kurma becerisine olumlu etki ettiğini saptamıştır.

Araştırmalardan hareketle grafik düzenleyicilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığı bilinmesine rağmen eğitim aracı olarak yeteri kadar kullanılmamaktadır. Kaldırım ve Tavşanlı (2020) yaptıkları araştırmada Türkçe öğretiminde grafik düzenleyicilerin kullanımını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları grafik düzenleyici kullanımının beceriler üzerine yoğunlaştığını ancak yeteri kadar çalışmanın olmadığını ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde yurt içinde grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye edici metin yazdırma çalışmasının bulunmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda hikâye edici metinlere yoğunlaşılmıştır (Arı, 2008; Başaran, 2007; İzdeş, 2011; Özkara, 2007; Sayılğan, 2022). Ay (2021) ise hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya ve yazma becerisine etkisini incelemiştir. Benzer birçok çalışma bulunsun da doğrudan grafik düzenleyicilerle hikâye edici metin yazdırma konusunda çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak grafik düzenleyicilerin içerisinde bulunan zihin haritası, kavram haritası, kelime ağı gibi yöntemlerle bazı çalışmalara rastlanmıştır. Uysal'ın (2018) yaptığı araştırmada zihin haritası ile hikâye yazdırılan grubun başarı puanlarının zihin haritası kullanılmadan hikâye yazdırılan gruba göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Tağa (2013) ise zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda zihin

haritası ile öğretim yapılan grubun daha başarılı sonuçlar ortaya koyduğu anlaşılmıştır.

Buradan hareketle Türkçe alanyazında hikâye edici metinler üzerine çalışmalar yapılsa da grafik düzenleyicilerle hikâye edici metin yazma üzerine yeterli çalışma yapılmamıştır. Grafik düzenleyicilerin hikâye edici metin yazma konusunda olumlu etkisinin olduğu yapılan araştırmalardan anlaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmada kullanılan grafik düzenleyiciler sadece 7. sınıflar için değil 5, 6 ve 8. sınıf seviyesinde de denenebilir.
2. Ders kitaplarında yer alan grafik düzenleyiciler çeşitlendirilmeli ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde hazırlanmalıdır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik düzenleyiciler üzerine bir araştırma yapılabilir.
3. Grafik düzenleyicilerin diğer metin türleri üzerinde kullanılabilmesi açısından araştırma yapılabilir.

Kaynakça

Amin, A. B. M. (2004, 1 Ocak). *Using graphic organizers*. ITE Teachers' Conference [Sözlü Bildiri] Institute Of Technical Education, Singapore.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Anılan, H. ve Kaynaş, E. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121-147.

Ashman, A. F., Wright, S. K. V. ve Conway Robert, N. F. (1994). Developing the metecognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Reiview*, 16(3), 198-204. <https://doi.org/10.1080/0278319940955357>

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ausubel, D. P. (1960). The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal behavior. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Ay, E. (2021). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Başaran, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin unsurlarına ilişkin tercihleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (6th ed.). (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Eğilmez, N. İ. ve Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187.

Ellis, E. S. ve Howard, P. W. (2007). Graphic organizers (Go for it): Power tools for teaching students with learning disabilities. *Current Practice Alerts*, (13), 1-4. 01.18.2023 tarihinde <http://teachingld.org/alerts#graphic-organizers> sitesinden indirilmiştir.

Freedman, S.A. (1992). Triggering the gender schema: A theoretical proposition. *Women and Language*, 15(1), 52.

Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

Griffin, C. C., Malone, L. D. ve Kameenui, E. J. (1995). Effects of graphic organizer instruction on fifth-grade students. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 98- 107.

Güneşli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi: Mısır örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>

Ibrahim, A. R. (2022). *The effect of graphic organizers on developing sixth preparatory Iraqi students writing performance*. Karabük Üniversitesi.

İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Joyce, B., Weil, M. ve Calhoun, E. (2000). *Models of teaching* (eds.). Allyn and Bacon.

- Kaldırım, A. ve Tavşanlı, Ö. F. (2020). Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaların incelenmesi: Bir tematik analiz. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 839-873. <http://doi.org/10.19171/uefad.728921>
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi*. Can.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Manay, B. E. (2017). *Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Messyana, L. (2018). *Graphic organizer to improve students narrative text writing*. Tanjungpura University, Pontianak, Indonesia.
- McKnight, K. S. (2010). *The teacher's big book of graphic organizers*. Jossey-Bass.
- Miller, S. A. (2011). *Using graphic organizers to increase writing performance*. State University of New York at Fredonia.
- Nakiboğlu, C. ve Çamurcu, M. (2014). Grafik düzenleyiciler ve ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 51 - 74. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091502>
- Nakiboğlu, C., Kaşmer, N., Gültekin C. ve Dönmez, F. (2010). Ön düzenleyiciler ve 9. sınıf kimya ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 139-158.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.
- Özbay, M. (2011). *Özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öz, F. M. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, S. (2022). *Kelime ağı yöntemi ve biçimlendirici değerlendirmenin 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ruddell, M. R. (2001). *Teaching content reading and writing* (3rd ed.). Wiley.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Snyder, A. E. (2012). *The effects of graphic organizers and content familiarity on second graders comprehension of cause/effect text*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Columbia University.
- Sulak, S. E., Kansızoğlu, H.B. ve Kemiksiz, Ö. (2016). Hikâye edici metin yapısı öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 11(9), 741-756. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9561>
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F., Kozaklı Ülger, T. ve Kaldırım, A. (2018). The effect of graphic organizers on the problem posing skills of 3rd grade elementary school students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 377-406. <http://doi.org/10.14527/pegegog.2018.016>
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Temizyürek, F. ve Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Tompkins, G. E. ve Collom, S. (2004). *Sharing the Pen*. Merrill Prentice Hall.
- Tureniyazova, A. I. (2019). Using graphical organizers in the teaching process of ICT. *Research in Social Sciences and Technology*, 4(2), 31-40. <http://dx.doi.org/10.46303/ressat.04.02.3>

Uysal H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* Ankara [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, K. S. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Gazi Üniversitesi.

Yunta, W., Sari, M.Y. ve Azwandi. (2016). Improving students ability to write narrative textby using graphic organizer. *Journal Of Applied Linguistics and Literature*, 2(2), 40-45. <https://doi.org/10.33369/joall.v1i2.4179>

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 04.10.2022 tarih E-75557786-300-143959 sayılı yazısıyla verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 04.10.2022

Etik Kurul Karar Yazısı: E-75557786-300-143959