

The Effect of Using Graphic Organizers in Pre-Writing Preparation on the Writing Achievement of Primary School Third-Grade Students

Erhan Akbıyık

Ministry of National Education

erhanakbyk@gmail.com

ORCID: 0009-0006-6548-9152

Buket Karadağ

İstanbul Aydın University

buketkaradag@aydin.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1177-5309

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of using graphic organizers in the pre-writing preparation phase on the writing achievement of third-grade primary school students. A quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was used in the data collection, analysis, and interpretation stages. The study group comprised 56 third-grade students attending a public primary school. The study group consists of two groups: experimental and control groups. There were 28 students each in the experimental and control groups. The applications within the scope of the study lasted 13 weeks, and graphic organizers were used in the pre-writing preparation phase with the students in the experimental group. At the same time, the writing activities in the Turkish language curriculum were carried out with the students in the control group as specified in the curriculum. The study evaluated the written expression products from the experimental and control groups with the "6+1 Analytical Writing Evaluation Scale". Normality tests were performed to analyze the data. According to the results, the Wilcoxon Signed Rank Test was used to compare the pre-test and post-test of the groups, and the t-test was used to make comparisons between groups. The study concluded that the use of graphic organizers in the pre-writing preparation phase positively affected the writing achievement of third-grade primary school students, and this effect was determined to have a large effect size power.

Keywords: Writing achievement, pre-writing preparation, graphic organizers.

One of the main objectives of Turkish language teaching is to provide students with comprehension and expression skills and to develop these skills. While comprehension skills consist of reading and listening, expression skills consist of speaking and writing (Sever, 2011). Writing, one of the areas of expression skills, is putting together symbols according to certain rules and putting feelings, thoughts, or dreams about the determined subject into writing (Akyol, 2020; Göçer, 2010). According to a different definition, writing is a holistic process that involves accessing, acquiring, and transferring information (Cartes et al., 2002). This process aims to transfer feelings, thoughts, information, and wishes structured in the mind to writing within the framework of rules (Güneş, 2020). At this point, a writing study to be carried out with students must have fictional integrity to be a genuine writing study (İpşiroğlu, 2007). The writing skills that are aimed to be gained by students include planning the information in mind, filtering, in-depth processing of the subject, critical transfer of the subject, and organization skills, and there are many intertwined sub-dimensions such as thinking, deepening, exploring and transferring on the subject in writing studies that also require knowledge about the subject (Akyol, 2020; Doğan, 2020; Olinghouse & Santagelo, 2010).

According to the evaluation report of the "Turkish Language Exam in Four Skills" published by the Ministry of National

Received : January 24, 2024
Revised : October 18, 2024
Accepted : December 25, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(2), 182-199
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(2), 182-199
<https://doi.org/10.35233/oyea.1425276>

Education in January 2020, the average score of the students in the writing subtest, which is evaluated out of 36 points, is calculated as 16.82 and the scores are concentrated between six and twenty points. This evaluation determined that success in the writing subtest was lower than in reading, listening, and speaking (Ministry of National Education [MoNE], 2020). National studies reveal that students' writing achievement in our country is low (Tavşanlı, 2019; Temur, 2011). Although there are different reasons why students cannot reach the desired level in writing, Tavşanlı (2019) states that one of these reasons is the wrong approaches and strategies used in writing instruction.

While in the past years, a product-based approach was adopted in writing education, in recent years, it has been accepted that writing is a process, and student-oriented studies have been carried out by adopting a process-based writing approach (Özdemir, 2019). According to Graham (2006), the process-based writing approach is one of the most efficient methods because it provides students with different skills. It can be said that this method has been seen as one of the main methods used to improve students' writing skills in many European countries, especially in the United States, since the 1980s.

The process-based writing approach consists of pre-writing preparation, draft writing, revising, editing, and sharing (Karatay, 2011). In order to realize a successful writing process, these stages should be implemented one by one (Tompkins, 2007). In the preparation stage of the writing process, the topic and audience are determined, ideas about the topic are generated, and methods such as brainstorming and discussion are utilized (Doğan, 2020). In the draft writing stage, thoughts on the subject are put on paper in a certain order, and thoughts are tried to be conveyed in paragraphs within the framework of logic; if there are logical errors, they are corrected in the revision stage, and the individual checks the sentences, his/her friends and the teacher and necessary corrections are made (Karatay, 2011). After the correction, the new thoughts that emerge are reconsidered in the revision phase. In the sharing stage, the prepared text is shared with the teacher and students (Akyol, 2020; Karatay, 2011).

In the pre-writing preparation phase, after the topic is chosen, studies are carried out to enable students to obtain information about the topic to be written. After the students acquire the necessary information, there is a need to reveal what is known and organize the information (Tavşanlı & Kaldırım, 2018). In writing studies, students struggle to start writing (Bayram, 2009). One of the problems experienced is the problem that students have in organizing the concepts they know in the pre-writing preparation phase and presenting the relationship between concepts. According to Akyol (2020), moving on to the next stage without realizing one of the stages of the process-based writing approach causes the writing to be built on the wrong foundations.

For this reason, there is a need for studies in which pre-writing preparation activities are discussed, and their effectiveness is tested (Doğan, 2020). One of the tools discussed in these studies is graphic organizers. Based on Ausubel's theory of meaningful learning, which emphasizes the importance of categorizing concepts in learning (Fisher & Frey, 2018), graphic organizers are visual and spatial structures that show the relationship between desired concepts and ideas with the help of lines and arrows (Darch & Eaves, 1986).

According to the American National Reading Panel report, graphic organizers, which teachers and students use for different purposes, enable the collection of information, organization of information, and understanding of the relationship between them (Kansızoğlu, 2017). With graphic organizers, the individual reaches the most important point of the information or concept intended to be learned by revealing the relationships between words, remembering pre-existing information, and explaining the relationship between the thoughts presented (Bromley et al., 1995; Dönmez & Yazıcı, 2006; Kansızoğlu, 2017). In addition, it increases the comprehensibility of information by organizing the information (Woolfolk, 2004) and helps the student to make sense of the information (Senemoğlu, 2020).

Graphic organizers are also used in Turkish education. Tavşanlı and Kaldırım (2020) examined the studies on the use of graphic organizers in Turkish education and stated that 95.65% of the 14 articles and nine theses conducted between 2005 and 2019 were studies to measure the effectiveness of graphic organizers in a skill area and that most studies were conducted to improve writing skills. Zainudin (2023) also emphasizes the importance of conducting such research by stating that there are limited experimental writing studies in his graphic organizers study.

When the studies on the use of graphic organizers to improve writing skills are examined, it is seen that the sample groups of the studies are not primary school students (Aznan & Saad, 2003; İbrahim, 2022; Kılıç & Özdemir, 2023; Öztürk, 2002; Rao, 2019; Tekin & Kaya, 2024; Yılmaz & Baş, 2023) and there are limited studies at the primary school level (Uysal & Sidekli, 2020). When the national literature was examined, no study was found in which graphic organizers were used at the pre-writing preparation stage at the primary school level. The reason for this study is that graphic organizers are known to have positive effects on students' learning processes, limited experimental studies using graphic organizers on writing have been conducted, and there are no studies in the national literature in which graphic organizers are used at the pre-writing preparation stage at the primary school level. Considering all these indications, the study aims to determine the effect of using graphic organizers in the pre-writing preparation phase on the writing achievement of third-grade primary school students. The study's problem statement is "Does the use of graphic organizers at the pre-writing preparation stage affect the writing achievement of third-grade primary school students?". The sub-problems of the research are as follows:

1. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group's writing achievement?

2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group's writing achievement?

3. Is there a significant difference between the post-test writing achievement scores of the experimental and control groups?

Method

Model

This study examined the effect of using graphic organizers in the pre-writing preparation phase on the writing achievement of third-grade primary school students. For this investigation, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was preferred among quantitative research methods. In the quasi-experimental design, while the participants in the study group are not determined randomly, it is possible to determine the groups randomly, and one of the two groups is selected as the experimental group and the other as the control group (Büyüköztürk et al., 2018; Creswell, 2014).

Participants

In a study, the sample size should be determined by using the desired power, significance level, and effect size at the design stage of the research (Keskin, 2012). According to Güler (2022), conducting a power analysis at the beginning of the study to determine the sample size will be a guide, and the power analysis and sample size can be calculated with the G-Power package program. In this study, in which the averages of two independent groups were compared, it was determined that the number of students to be included in the experimental and control groups would be sufficient to be 52 by defining .80 as the effect size value and .05 as the margin of error to the G-Power package program by considering Cohen's effect size reference intervals (.20 small, .50 medium, .80 large) stated by Büyüköztürk (2020). In order to meet the targeted ratios in line with the power analysis, the study group of this study consisted of 56 third-grade students in two different branches studying in a public school in the Bağcılar District of Istanbul Province in the second semester of the 2021-2022 academic year. While determining the study group, the number of students, the ages of the students, socio-economic level, academic achievement of the students, whether they take private lessons related to Turkish lessons or not, and the time spent by the students at school were considered. In this direction, two groups that were similar to each other were determined as experimental and control groups. There were 28 students (14 female and 14 male students in both groups) in the experimental and control groups of the study.

Tools

The study's data consisted of students' written expression products and the 6+1 Analytical writing and evaluation scale used to evaluate them.

Written Expression Products

The writings written by the students on the topics determined by the Turkish Teaching Program constitute written expression products. While determining the writing topics, the themes in the MoNE Turkish curriculum and the writing topics in these themes were considered. Writing topics were determined by a Turkish language teaching field expert and a classroom teacher. The pre-test of the study consisted of the writings related to the "Nature and the Universe" theme and the question, "If you wanted to be an animal, which one would you be? Why?". The post-test consisted of essays written for the question "If you had the chance to make an invention, what would you invent?" related to the theme of "Science and Technology. "Why?" which was related to the theme of 'Science and Technology.' The written expression products created by the students were evaluated using the "6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale".

6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale

This study collected data using the 6+1 Analytical Writing and Assessment Scale. This scale was developed at the North West Regional Educational Laboratory (NWREL) in the United States in response to the need for a scale to measure quality writing. During the development of this instrument in the 1980s, the laboratory staff identified the characteristics of quality writing and the factors to be used in measuring them with teachers (Özkara, 2007). It was designed based on seven main points to guide teachers. This model brought together the teaching and evaluation of the desired writing characteristics that qualify. "Ideas, organization, style, word choice, sentence fluency, spelling, and presentation" constitute the seven main points mentioned in the model. Scoring criteria of one, three, and five were determined for these seven main points. In line with the determined criteria, the lowest score from the scale is seven, while the highest score to be obtained is thirty-five. The 6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale was adapted into Turkish by Özkara in 2007. Sarıkaya and Yılar (2019) conducted a study on the validity and reliability of the 6+1 Analytical Writing and Assessment Scale adapted by Özkara (2007). Sarıkaya and Yılar (2019) determined the Cronbach's alpha reliability

coefficient of the 6+1 Analytical Writing and Assessment Scale as .95 and the Spearman-Brown two-half test reliability coefficient as .93. As a result of the study, the validity and reliability of the 6+1 Analytical Writing and Assessment Scale were proven.

Data Collection

The data obtained from the study were the result of the applications conducted by the first researcher. To collect the data, the students in the experimental and control groups were asked to give written answers to the questions specified in the pre-test and post-test, and the written expression products obtained were scored with the "6+1 Analytical Writing and Evaluation" scale.

Data Analysis

In the analysis of the data, the written texts taken from the students in the pre-test and post-test were scored by two researchers using the "6+1 Analytical Writing and Evaluation" scale. The SPSS package program Cohen Kappa test was used to measure the consistency of the scoring according to the 6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale. It was determined that the pre-test Cohen Kappa value was .87. The post-test Cohen Kappa value was .81 ($p < .05$). With the values obtained by applying the Cohen Kappa test, it was determined that there was a very high level of scoring compatibility between the two raters. Afterward, a normality test was applied to determine the normality distribution of the data. The Shapiro-Wilk test determined the normality of the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups. Shapiro Wilk test was preferred because the number of students in the experimental and control groups was less than 50. Kilmen (2015) states that the Shapiro-Wilk test should be preferred in groups with less than 50 students.

According to the results of the Shapiro-Wilk test, since the significance value was found to be less than .05, it is understood that the pre-test scores of the experimental and control groups are not normally distributed ($p < .05$). Since the pre-test scores were not normally distributed, the writing achievement averages of the experimental and control groups were compared with the Mann Whitney U test. Wilcoxon Signed Ranks Test was used to compare the pre-test and post-test within the groups that did not show normal distribution. According to the results of the Shapiro-Wilk test, it is understood that the post-test scores of the experimental and control groups are normally distributed ($p > .05$). Due to the normal distribution of the post-test scores, the post-test scores of the experimental and control groups were analyzed by applying the t-test in the SPSS package program.

In addition, the effect size was calculated to determine the size of the effect of the study. In the Wilcoxon Signed Ranks Test, in which pre-test and post-test comparisons were made between the experimental and control groups, the formula ($r = Z / \sqrt{N}$) was used to determine the effect size and the value found was interpreted as small effect size if .1, medium effect size if .3, and large effect size if .5 (Kilmen, 2015).

Cohen's d formula [$d = (M_1 - M_2) / (\sqrt{(S_1^2 + S_2^2) / 2})$] was used to calculate the effect size in the unrelated samples t-test (Keskin, 2012). The value found by applying the formula was interpreted as small effect size if .2, medium if .5, and large if .8 (Büyükoztürk, 2020).

Experimental Process

The study was conducted with the students in the experimental group for 13 weeks and 26 class hours in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Six graphic organizers were used in the study. While determining the graphic organizers to be used, the usage areas of graphic organizers and the students' level were considered. The students in the experimental group were given information about graphic organizers in the pre-writing preparation phase, and then writing activities were carried out for the themes/topics in the MoNE Turkish Curriculum using graphic organizers, and the studies were examined and shared. In the control group, writing activities with the same content for the themes/topics in the MoNE Turkish Language Curriculum were conducted without graphic organizers.

In the first week of the study, as a pre-test, students in the experimental and control groups were asked to give written answers to the question "If you wanted to be an animal, which one would you be? Why?" related to the theme of "Nature and the Universe" in the third-grade primary school curriculum. The written expression products obtained from the students were scored with the "6+1 Analytical Writing and Evaluation" scale. Since the data obtained were not normally distributed, Mann Whitney U test was used to compare the pre-test scores of the experimental and control groups. As a result of the analysis made after the scoring, it was determined that there was no statistical difference between the experimental and control groups ($p > .05$). According to this result, it can be stated that the experimental and control groups were similar in terms of writing achievement.

In the second week of the study, the experimental group was introduced to the idea network and mind map, which are graphic organizers, for two class hours. Their areas of use were explained. Students were asked to create an idea network and mind map on the subject of "environment." These graphic organizers were presented in the classroom and exhibited on the board.

In the third week of the study, the experimental group was introduced to fishbone, one of the graphic organizers, in the first lesson hour, and the students were asked to create a fishbone model for the water pollution problem. The fishbone models were presented in the classroom and exhibited on the board. In the second application hour of the week, the event chain, one of the graphic organizers, was introduced, and its usage areas were specified. Students were asked to create a chain of events about what they did during the holiday. The prepared graphic organizers were presented in the classroom and displayed on the board.

In the fourth week of the study, the story pyramid was introduced to the experimental group during the first application hour, and how it could be used was explained. Students were asked to create a story pyramid for a fairy tale they determined. The created story pyramids were presented in the classroom and exhibited on the board. In the second application hour of the week, the hand model was introduced to the experimental group, and the students were asked to create a hand model about love. The models were presented in the classroom and displayed on the board.

In the fifth and sixth weeks of the study, students were asked to answer, "What does friendship mean to you? Can you write an article on friendship?" They were asked to answer the question in writing. While writing on this subject, they were asked to use a graphic organizer in the pre-writing preparation phase. Although the stages of the process-based writing approach were generally taken as the basis in the writing activities, the focus was on the pre-writing preparation stage. In the pre-writing preparation stage, students were asked to use graphic organizers to determine what they knew and to reveal the relationship between what they knew. After the pre-writing preparation phase, the draft writing phase was started, and the texts were reviewed, revised, and corrected by the student's classmates and the teacher, and the corrected texts were shared.

In the seventh and eighth weeks of the study, the students were asked to do a writing activity on the topic "Write a text to introduce a place you have visited before". While writing on this topic, they were asked to use a graphic organizer in the pre-writing preparation stage. After the pre-writing preparation stage, the draft-writing stage was started. The texts were reviewed, examined, and corrected by the student's classmates and the teacher, and the corrected texts were shared.

In the ninth and tenth weeks of the study, students in the experimental group were asked to create a written text for the question, "Can you describe an event you experienced in detail?". In the pre-writing preparation phase, students were asked to use a chosen graphic organizer. After the pre-writing preparation phase, the draft writing phase was started, the written texts were reviewed and examined by the students' classmates and the teacher, corrected, and the corrected texts were shared.

In the study's eleventh and twelfth weeks, the experimental group students were asked to write writing activities on the subject of "Write an article that cannot be realized in real life (imaginary)". While doing this study, they were asked to use a graphic organizer of their choice in the pre-writing preparation phase. After the preparation of the graphic organizers, the draft writing phase was started. The texts were reviewed, examined, and corrected by the student's classmates and the teacher, and the corrected texts were shared.

In the thirteenth week of the study, as a post-test, students in the experimental and control groups were asked to create a written expression product about the general theme of "Science and Technology" in the Turkish curriculum corresponding to that week and the question "If you had the chance to make an invention, what would you invent? Why?" was asked to create a written expression product. A Turkish language teaching specialist and a classroom teacher evaluated the written expression products using the 6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale.

Ethical Statement

In this study, the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed, and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. The ethics committee approved this study based on the decision of the Istanbul Aydın University Ethics Commission, which numbered 48792. In addition, research permission was obtained from the Provincial Directorate of National Education with the decision numbered 49741022.

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem

For the first sub-problem of the study, the Wilcoxon Signed Ranks Test was used to compare the pre-test and post-test scores of the experimental group students. When the pre-test and post-test scores of the experimental group were compared by applying the Wilcoxon Signed Ranks Test, it was determined that the ranks of 25 students changed positively, and the ranks of three students changed negatively. In this study, the effect of using graphic organizers in the pre-writing preparation phase on writing achievement was tried to be determined. As a result of the analysis, a significant difference was found between the pre-test and post-test writing achievement scores of the experimental group students ($z=-4.312$, $p<.05$, $r=.81$). In the Wilcoxon Signed Ranks Test, the effect size (r) is calculated by dividing the Z value by the square root of N ($r=Z/\sqrt{N}$) and the effect size value is interpreted as small if .1, medium if .3, and large if .5 (Kilmen, 2015). Using this formula, the effect size of the experimental group ($r=-4,312/\sqrt{28}$) was calculated as .81. Based

on these results, it is seen that the use of graphic organizers in the pre-writing preparation phase creates a significant difference in writing success and has a great effect on writing success.

Findings Related to the Second Sub-Problem

For the second sub-problem of the study, Wilcoxon Signed Ranks Test was used to compare the pre-test and post-test scores of the control group students. When the pre-test-post-test scores of the control group were compared by applying the Wilcoxon Signed Ranks Test, 16 students changed positively, while five were negatively affected. It is seen that seven students were in equal ranks. As a result of the analysis, there was a significant difference between the pre-test and post-test writing achievement scores of the control group students ($z=-3.03$, $p<0.05$, $r=0.57$). It was determined that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group in favor of the post-test. In the Wilcoxon Signed Ranks Test, the effect size (r) is calculated by dividing the Z value by the square root of N ($r=Z/\sqrt{N}$), and the effect size value is interpreted as small if .1, medium if .3, and large if .5 (Kilmen, 2015). Using this formula, the effect size of the control group ($r=-3.034/\sqrt{28}$) was determined as .57. Based on these results, it is seen that the writing activities in which the Turkish Language Teaching Program was implemented created a significant difference in writing achievement and had an effect on writing achievement.

Findings Related to the Third Sub-Problem

For the third sub-problem of the study, a t-test was used to compare the post-test scores of the experimental and control group students. After the analysis, it was found that there was a significant difference between the experimental and control groups in favor of the experimental group ($t=4.88$, $p<.05$). This significant difference shows that the use of graphic organizers in the pre-writing preparation phase in the experimental group contributed positively to the writing activities in the control group according to the MEB Turkish Curriculum. Cohen's d formula was used to calculate the effect size in the t-test for unrelated samples (Keskin, 2012). According to this formula, the effect size is calculated by dividing the difference in the groups' mean scores by the blended standard deviation. Using Cohen's d formula, the d value of the study was calculated as 1.30. If the value found by applying the formula is .2, it is interpreted as a small effect size, .5 as a medium effect size, and .8 as a large effect size (Büyüköztürk, 2020). This result shows that graphic organizers in the pre-writing preparation phase significantly affect writing success compared to the studies implemented within the scope of the MEB Turkish Program.

Conclusion and Discussion

The study examined the effect of using graphic organizers in the pre-writing preparation phase on writing achievement. In order to reveal the effect of using graphic organizers at the pre-writing preparation stage on the writing achievement of third-grade primary school students, the students in the experimental group were informed and practiced about graphic organizers during the implementation process of the study; they were asked to use graphic organizers effectively in the preparation stages of their writing studies. On the other hand, writing activities were carried out with the students in the control group without using graphic organizers.

When the experimental group's pre-test and post-test scores were compared, there was a significant difference in favor of the post-test. Thus, graphic organizers in the pre-writing preparation phase created a statistically significant difference in students' writing achievement. Erbilin (2021) and Tekşan (2001) also concluded in their studies that the preparation activities applied before writing increased students' writing achievement. In studies in which different types of graphic organizers were used, it is seen that the use of graphic organizers in writing processes contributed to students' writing achievement (Anılan, 2005; Bağcı Ayrancı & Karahan, 2017; Hafidz, 2021; Kılıç & Özdemir, 2023; Lambe et al., 2023; Sidekli, 2012; Şahnaz & Duran, 2011; Trisusana & Susanti, 2020; Uysal & Sidekli, 2020).

When the pre-test and post-test scores of the control group, in which the writing activities were applied without any changes in the MEB Turkish Curriculum, were compared, it was determined that there was a significant difference in favor of the post-test. Writing activities applied according to the MoNE Turkish curriculum also contribute positively to students' writing achievement. However, the effect size for writing achievement in the experimental group in which graphic organizers were used in the pre-writing preparation phase was higher than in the control group. This shows that graphic organizers in the pre-writing preparation phase applied in the experimental group are more effective in increasing writing achievement than the writing activities conducted according to the MoNE Turkish Language Teaching Program. This result is similar to the results of studies in which different methods were used in the experimental group and writing activities according to the MoNE Turkish Curriculum were used in the control group (Bakdemir & Süğümlü, 2024; Çınar & Katrancı, 2024; Doğan & Müldür, 2014; Peker & Adıgüzel, 2020; Yıldız, 2015).

Khalaji (2016), who concluded that graphic organizers increase writing success in his study, states that graphic organizers should be considered at all levels. Brennan (2006) also concluded that graphic organizers improved students' writing in his study with primary school students. Squire and Clark (2020) state that fourth-grade students' use of graphic organizers in their writing helps them focus, organize their thoughts, and identify their ideas before writing.

The study concluded that graphic organizers in the pre-writing preparation phase contributed positively to the writing achievement of primary school students. The following suggestions are presented in line with the results and information obtained during the research process.

- Whether primary school Turkish curricula and textbooks include graphic organizers in the writing process can be examined.
- In-service training can be given to teachers by conducting studies to reveal classroom teachers' knowledge about graphic organizers.
- The effect of graphic organizers on writing success can be examined in writing assessment areas (idea, organization, expression, word choice, sentence flow, writing style, and presentation).
- The effect of using graphic organizers at the preparation stage on writing success can be examined according to text types.
- The effect of graphic organizers on writing achievement can be examined according to different variables such as age, grade, gender, students with special abilities, or learning difficulties.
- Studies in which technology-based graphic organizers are used at the preparation stage can examine the effect of these on writing achievement.

Yazma Öncesi Hazırlıkta Grafik Örgütleyici Kullanımının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarılarına Etkisi* **

Erhan Akbıyık
Millî Eğitim Bakanlığı
erhanakbyk@gmail.com
ORCID: 0009-0006-6548-9152

Buket Karadağ
İstanbul Aydın Üniversitesi
buketkaradag@aydin.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1177-5309

ÖZ

Bu çalışmada yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet ilkökölüne devam eden 56 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu; deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında 28'er öğrenci bulunmaktadır. Çalışma kapsamında yapılan uygulamalar 13 hafta sürmüş olup deney grubundaki öğrencilerle yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyiciler kullanılırken, kontrol grubundaki öğrencilere Türkçe dersi öğretim programındaki yazma etkinlikleri müfredatta belirtildiği şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplarından alınan yazılı anlatım ürünleri "6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizi için normallik testleri yapılmış, çıkan sonuçlara göre grupların ön test ve son testlerini karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi; gruplar arası karşılaştırmalar yapmak için t-testinden faydalanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmış ve bu etkinin büyük bir etki büyüklüğü gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Yazma başarıları, yazma öncesi hazırlık, grafik örgütleyiciler.

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri, öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak ve bu becerileri geliştirmektir. Anlama becerilerini okuma ve dinleme alanları oluştururken anlatma becerileri konuşma ve yazma alanlarından oluşmaktadır (Sever, 2011). Anlatma becerisi alanlarından olan yazma, sembollerin belirli kurallara göre bir araya getirilerek belirlenen konu ile ilgili duygu, düşünce ya da hayalleri yazıya geçirme işidir (Akyol, 2020; Göçer, 2010). Farklı bir tanıma göre ise yazma, bilgiye ulaşılıp, bilginin kazanılması ve aktarılmasını içeren bütüncül bir süreçtir (Cartes vd., 2002). Bu süreçte zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce bilgi ve isteklerin kurallar çerçevesinde yazıya aktarılması amaçlanır (Güneş, 2020). Bu noktada öğrencilerle yürütülecek bir yazma çalışmasının hakiki anlamda bir yazma çalışması olması için kurgusal bir bütünlüğe sahip olması gerekmektedir (İpşiroğlu, 2007). Öğrencilere kazandırılması hedeflenen yazma becerileri; bilginin zihinde planlanması, süzgeçten geçirilmesi, konunun derinlemesine işlenmesi, konunun eleştirel bir şekilde aktarımı ve düzen becerilerini kapsamaktadır ve konu ile ilgili bilgi sahibi olmayı da

Geliş Tarihi : 24 Ocak 2024
Düzelme Tarihi : 18 Ekim 2024
Kabul Tarihi : 25 Aralık 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(2), 164-181
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(2), 164-181
<https://doi.org/10.35233/oyea.1425276>

*Bu çalışmanın bir bölümü 24-26 Haziran 2022 tarihleri arasında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

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

gerektiren yazma çalışmalarında konu üzerinde düşünme, derinleştirme, keşfetme ve aktarma gibi pek çok iç içe geçmiş alt boyut yer almaktadır (Akyol, 2020; Doğan, 2020; Olinghouse ve Santagelo, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığının Ocak 2020’de yayınlamış olduğu “Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı” değerlendirme raporuna göre 36 puan üzerinden değerlendirilen yazma alt testinde öğrencilerin ortalama puanı 16,82 olarak hesaplanmış olup puanlar altı ve yirmi puan aralığında yoğunlaşmaktadır. Bu değerlendirmeye göre yazma alt testindeki başarının okuma, dinleme ve konuşma alanlarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Yapılan ulusal araştırmalar ülkemizdeki öğrencilerin yazma başarılarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Tavşanlı, 2019; Temur, 2011). Öğrencilerin yazma alanında istenilen düzeye ulaşamamasının farklı sebepleri bulunsa da Tavşanlı (2019) bu sebeplerden bir tanesinin yazma öğretiminde kullanılan yanlış yaklaşım ve stratejiler olduğunu belirtmektedir.

Yazma eğitiminde geçmiş yıllarda ürünün temele alındığı yaklaşım benimsenirken son yıllarda yazmanın bir süreç olduğu kabul edilmiş ve süreç temelli yazma yaklaşımı benimsenerek öğrenci odaklı çalışmalar yapılmıştır (Özdemir, 2019). Graham’a (2006) göre süreç temelli yazma yaklaşımı öğrencilere farklı beceriler kazandırmasından dolayı en verimli yazma yöntemlerinden biridir. Bu yöntemin 1980’lerden itibaren başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere pek çok Avrupa ülkesinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan temel yöntemlerden biri olarak görüldüğü söylenebilir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı; yazma öncesi hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma aşamalarından oluşmaktadır (Karatay, 2011). Başarılı bir yazma sürecinin gerçekleşmesi için belirtilen bu aşamaların sırasıyla tek tek uygulanması gerekmektedir (Tompkins, 2007). Yazma sürecinin hazırlık aşamasında konu ve okuyucu kitle belirlenir, konuya dair fikirler üretilir, beyin fırtınası, tartışma gibi yöntemlerden faydalanılır (Doğan, 2020). Taslak yazma aşamasında konuya dair düşünceler belirli bir düzen içerisinde kâğıda dökülür, düşünceler paragraflar şeklinde mantık çerçevesinde aktarılmaya çalışılır, mantıksal hatalar var ise düzeltme aşamasında düzeltilir ve cümleler beyrin kendisi, arkadaşları ve öğretmen tarafından kontrol edilip gerekli düzeltmeler yapılır (Karatay, 2011). Düzeltmenin ardından ortaya çıkan yeni düşünceler gözden geçirme aşamasında yeniden ele alınır. Paylaşma aşamasında hazırlanan metin öğretmen ve öğrencilerle paylaşılır (Akyol, 2020; Karatay, 2011).

Yazma öncesi hazırlık aşamasında konu seçimi yapıldıktan sonra öğrencilerin yazılacak konuya dair bilgi edinmelerini sağlayacak çalışmalar yapılır. Öğrenciler gerekli bilgileri edindikten sonra bilinenlerin ortaya konması ve bilgilerin organize edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Yazma çalışmalarında öğrenciler yazmaya başlamada büyük problem yaşamaktadır (Bayram, 2009). Yaşanılan problemlerden biri, öğrencilerin yazma öncesi hazırlık aşamasında bildikleri kavramları düzenleme ve kavramlar arasındaki ilişkileri sunmakta yaşadıkları sorundur. Akyol’a (2020) göre süreç temelli yazma yaklaşımı aşamalarından birinin gerçekleştirilmeden diğer aşamaya geçilmesi yazının yanlış temeller üzerine inşa edilmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle yazma öncesi hazırlık çalışmalarının ele alındığı ve etkililiğinin sınındığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan, 2020). Bu çalışmalarda ele alınan araçlardan biri grafik örgütleyicilerdir. Temeli Ausubel’in öğrenmede kavramları kategorize etmenin önemini vurgulayan anlamlı öğrenme teorisine dayanan (Fisher ve Frey, 2018) grafik örgütleyiciler; istenen kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkiyi çizgiler ve oklar yardımıyla gösteren görsel ve uzamsal yapılarıdır (Darch ve Eaves, 1986).

Öğretmen ve öğrenciler tarafından farklı amaçlarla kullanılan grafik örgütleyiciler Amerikan Ulusal Okuma Paneli raporuna göre bilgilerin toplanması, bilgilerin düzenlenmesi ve aralarındaki ilişkiyi anlamaya olanak sağlamaktadır (Kansızoğlu, 2017). Çünkü grafik örgütleyicilerle birey öğrenilmesi amaçlanan bilgi veya kavramın en önemli noktasına kelimeler arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak ulaşır, önceden var olan bilgileri anımsar ve sunulan düşünceler arasındaki ilişkiyi açıklayabilir (Bromley vd., 1995; Dönmez ve Yazıcı, 2006; Kansızoğlu, 2017). Ayrıca bilginin düzenlenmesini sağlayarak bilginin anlaşılabilirliğini artırmakta (Woolfolk, 2004) ve öğrencinin bilgiyi anlamlandırma sürecine yardım etmektedir (Senemoğlu, 2020).

Grafik örgütleyicilerden Türkçe eğitiminde de yararlanılmaktadır. Tavşanlı ve Kaldırım (2020) grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaları incelemişler ve bu kapsamda 2005-2019 yılları arasında yapılmış olan 14 makale ve dokuz tezin %95.65’inin grafik örgütleyicilerin bir beceri alanındaki etkililiğini ölçmeye yönelik çalışmalar olduğunu ve en çok yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Zainudin (2023) de grafik örgütleyiciler üzerine yaptığı çalışmada yazma üzerine sınırlı deneysel çalışmalar yapıldığını belirterek bu tür araştırmaların yapılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Grafik örgütleyicilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların örneklem gruplarının ilkökul düzeyindeki öğrenciler olmadığı (Aznan ve Saad, 2003; İbrahim, 2022; Kılıç ve Özdemir, 2023; Öztürk, 2002; Rao, 2019; Tekin ve Kaya, 2024; Yılmaz ve Baş, 2023) ilkökul düzeyinde ise sınırlı çalışma olduğu (Uysal ve Sidekli, 2020) görülmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde ilkökul düzeyinde yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyicilerin kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Grafik örgütleyicilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu etkilerinin olduğunun bilinmesi, yazma üzerine grafik örgütleyicilerin kullanıldığı sınırlı deneysel çalışmaların yapılmış olması ve ulusal alan yazında ilkökul düzeyinde grafik örgütleyicilerin yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanıldığı çalışmalara rastlanmaması bu araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Tüm bu belirtiler ışığında çalışmanın amacı, yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisinin belirlenmesidir.

Araştırmanın problem cümlesini “Yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyicilerin kullanımının ilkökul

üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

1. Deney grubunun yazma başarısı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunun yazma başarısı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Model

Bu çalışmada, yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu inceleme için nicel araştırma yöntemlerinden ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Yarı deneysel desende çalışma grubundaki katılımcılar yansız bir şekilde belirlenmezken grupların yansız şekilde belirlenmesi mümkündür ve belirlenen iki gruptan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018; Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Bir çalışmada araştırmanın tasarım aşamasında arzu edilen güç, anlamlılık seviyesi ve etki büyüklüğü kullanılarak örneklem sayısı belirlenmelidir (Keskin, 2012). Güler'e (2022) göre örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla çalışmanın başında güç analizinin yapılması yol gösterici olacaktır ve geliştirilen G-Power paket programı ile güç analizi ve örneklem büyüklüğü hesaplanabilmektedir. Bağımsız iki grup ortalamalarının karşılaştırıldığı bu çalışmada Büyüköztürk'ün (2020) belirtmiş olduğu Cohen'in etki büyüklüğü referans aralıkları dikkate alınarak (.20 küçük, .50 orta, .80 büyük) etki büyüklük değeri olarak .80 ve hata payı olarak .05 değerlerinin G-Power paket programına tanımlanmasıyla deney ve kontrol grubunda yer alması gereken öğrenci sayısının 52 olmasının yeterli olacağı belirlenmiştir. Güç analizi doğrultusunda hedeflenen oranların karşılanabilmesi amacıyla bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul İli Bağcılar İlçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören farklı iki şubede bulunan 56 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken öğrenci sayısı, öğrencilerin yaşları, sosyoekonomik düzey, öğrencilerin akademik başarıları, Türkçe dersiyle ilgili özel ders alıp almama durumları öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman dilimleri dikkate alınmış ve bu doğrultuda birbirine benzerlik gösteren iki grup deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş olup araştırmanın deney ve kontrol grubunda 28'er öğrenci (her iki grupta da 14 kız, 14 erkek öğrenci) bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri ve bu yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği oluşturmaktadır.

Yazılı Anlatım Ürünleri

Türkçe Öğretim Programına uygun olarak belirlenen konulara yönelik öğrenciler tarafından yazılan yazılar yazılı anlatım ürünlerini oluşturmaktadır. Yazma konuları belirlenirken MEB Türkçe öğretim programındaki temalar ve bu temalarda yer alan yazma konuları göz önünde bulundurulmuştur. Yazma konuları bir Türkçe öğretimi alan uzmanı ve bir sınıf öğretmeniyle birlikte belirlenmiştir. Çalışmanın ön testini “Doğa ve Evren” teması ile ilişkili olarak “Bir hayvan olmak isteseydin hangisi olurdu? Niçin?” sorusuna yönelik yazılar oluşturmaktadır. Son testi ise “Bilim ve Teknoloji” teması ile ilişkili olarak belirlenen “Bir icat yapma şansın olsa neyi icat ederdin? Neden?” sorusuna yönelik yazılan yazılar oluşturmaktadır. Öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı anlatım ürünleri “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Bu çalışmada veriler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Kuzey Batı Bölgesel Eğitim Laboratuvarında (NWREL) nitelikli yazının ölçülmesi amacıyla kullanılacak bir ölçeğe ihtiyaç duyulması üzerine geliştirilen bir ölçektir. 1980'lerde bu araç geliştirilirken laboratuvar çalışanları nitelikli bir yazının taşınması istenilen özellikleri ve bunların ölçülmesinde faydalanılacak etkenleri öğretmenlerle belirlemişlerdir (Özkara, 2007). Öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla yedi temel ana noktayı esas alarak tasarlanmıştır. Bu model nitelikli olarak adlandırılabilir bir yazının taşınması istenilen özelliklerin öğretimini ve değerlendirmesini buluşturmuştur. “Fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum” modelde bahsedilen yedi ana noktayı oluşturmaktadır. Bu yedi ana nokta için bir, üç ve beş değerinde puanlama kriterleri belirlenmiştir. Belirlenen kriterler doğrultusunda ölçekten alınacak en düşük puan yedi iken alınabilecek en yüksek puan otuz beştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği 2007 yılında Özkara tarafından Türkçeye

uyarlanmıştır. Özkara (2007) tarafından uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik çalışma Sarıkaya ve Yılar (2019) tarafından yapılmıştır. Sarıkaya ve Yılar (2019) yapmış olduğu çalışmada 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını .95; Spearman Brown iki yarı test güvenilirlik katsayısını .93 olarak belirlemiştir. Yapılan çalışma sonucunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmadan elde edilen veriler birinci araştırmacı tarafından yapılan uygulamalar sonucunda elde edilmiştir. Verileri toplamak için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden ön test ve son testte belirtilen sorulara yazılı olarak cevaplar vermeleri istenmiş ve elde edilen yazılı anlatım ürünleri "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme" ölçeği ile puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ön testte ve son testte öğrencilerden alınan yazılı metinler "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme" ölçeği ile iki araştırmacı tarafından puanlanmıştır. SPSS paket programı Cohen Kappa testinden faydalanılarak 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre yapılan puanlamaların tutarlılığı ölçülmüştür ve ön test Cohen Kappa değeri .87 ve son test Cohen Kappa değeri .81 olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Cohen Kappa testinin uygulanmasıyla elde edilmiş olan değerlerle iki puanlayıcı arasında çok yüksek düzeyde bir puanlama uyumluluğu olduğu tespit edilmiştir. Sonrasında verilerin normallik dağılımının belirlenmesi için normallik testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının normallik durumları Shapiro Wilk testi ile belirlenmiştir. Shapiro Wilk testinin tercih edilmesinin sebebi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayısının 50'den az olmasıdır. Kilmen (2015) sayısı 50'den az olan gruplarda Shapiro Wilk testinin tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Shapiro Wilk testi sonucuna göre anlamlılık değeri .05 ten küçük olduğu tespit edildiğinden deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının normal dağılmadığı anlaşılmaktadır ($p < .05$). Ön test puanlarının normal dağılmaması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının yazma başarı ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Normal dağılım göstermeyen grupların kendi içerisinde ön test son test karşılaştırmasının yapılabilmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Shapiro Wilk testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu son test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($p > .05$). Son test puanlarının normal dağılması sebebiyle deney ve kontrol gruplarının son test puanları gruplarının SPSS paket programında t testi uygulanarak analiz edilmiştir.

Ayrıca yapılan çalışmanın etkisinin büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde ön test ve son test karşılaştırılmasının yapıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde etki büyüklüklerinin belirlenmesinde ($r = Z / \sqrt{N}$) formülünden faydalanılmış ve bulunan değer .1 ise küçük, .3 ise orta, .5 ise büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Kilmen, 2015).

İlişkisiz örneklerde t testinde etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için Cohen'in d formülü [$d = (M_1 - M_2) / \sqrt{(S_1^2 + S_2^2) / 2}$] kullanılmıştır (Keskin, 2012). Formülün uygulanmasıyla bulunan değer .2 ise küçük, .5 ise orta, .8 ise büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2020).

Deneysel İşlem

Çalışma deney grubunda yer alan öğrencilerle 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 13 hafta 26 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada altı grafik örgütleyiciden faydalanılmıştır. Kullanılacak grafik örgütleyiciler belirlenirken grafik örgütleyicilerin kullanım alanları ve öğrencilerin seviyesi dikkate alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyicilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmış ardından grafik örgütleyiciler kullanılarak MEB Türkçe Öğretim Programında yer alan temalara/konulara yönelik yazma çalışmaları yapılmış, çalışmalar incelenmiş ve paylaşılmıştır. Kontrol grubunda ise MEB Türkçe Öğretim Programında yer alan temalara/konulara yönelik aynı içeriğe sahip yazma çalışmaları grafik örgütleyicilerden yararlanılmadan yapılmıştır. Uygulama süreci haftalara göre Tablo 1'de özet şekilde sunulmuştur.

Tablo 1

Uygulama Süreci

Süreç	Gruplara Göre Yapılan Uygulama	İçerik
1. Hafta	Hem kontrol hem de deney grubuna ön test uygulaması	"Doğa ve Evren" teması ile ilişkili "Bir hayvan olmak istesen hangisi olurdu? Niçin?" sorusuna yazılı cevap vermeleri
2. Hafta	Deney grubuna fikir ağı ve zihin ağı hakkında bilgilendirme çalışmaları	"Çevre" konusunda fikir ağı ve zihin haritası oluşturmaları

Tablo 1'in devamı...

Süreç	Gruplara Göre Yapılan Uygulama	İçerik
3. Hafta	Deney grubuna balık kılçığı ve olay zinciri hakkında bilgilendirme çalışmaları	"Su Kirliliği" sorununa yönelik bir balık kılçığı modeli ve öğrencilerin bayram tatilinde yaptıklarına yönelik olarak olay zinciri oluşturmaları
4. Hafta	Deney grubuna hikâye piramidi ve el modeli hakkında bilgilendirme çalışmaları	Öğrencilerin belirledikleri bir masala yönelik hikâye piramidi ve "sevgi" konusunda el modeli oluşturmaları
5. ve 6. Hafta	Deney grubunda grafik örgütleyicileri kullanarak kontrol grubunda ise kullanmadan yazma çalışmalarının yapılması, incelenmesi ve paylaşılması	Arkadaşlık size göre ne demektir? Arkadaşlık konulu bir yazı yazar mısın?" sorusuna yazılı cevap vermeleri
7. ve 8. Hafta	Deney grubunda grafik örgütleyicileri kullanarak kontrol grubunda ise kullanmadan yazma çalışmalarının yapılması, incelenmesi ve paylaşılması	"Daha önce gezip gördüğünüz bir yeri tanıtacak yazı yazınız." sorusuna yazılı cevap vermeleri
9. ve 10. Hafta	Deney grubunda grafik örgütleyicileri kullanarak kontrol grubunda ise kullanmadan yazma çalışmalarının yapılması, incelenmesi ve paylaşılması	"Yaşadığımız bir olayı detayları ile anlatır mısın?" sorusuna yazılı cevap vermeleri
11. ve 12. Hafta	Deney grubunda grafik örgütleyicileri kullanarak kontrol grubunda ise kullanmadan yazma çalışmalarının yapılması, incelenmesi ve paylaşılması	Gerçek yaşamda gerçekleşmesi mümkün olmayan (hayal ürünü) bir yazı yazmaları
13. Hafta	Hem kontrol hem de deney grubuna son test uygulaması	"Bilim ve Teknoloji" teması ile ilişkili olarak "Bir icat yapma şansın olsaydı neyi icat ederdin? Neden?" sorusuna yönelik yazılı anlatım ürünü oluşturmaları

Aşağıda Tablo 1'de özet olarak sunulan uygulamalar ve uygulamaların içerikleri ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

Çalışmanın birinci haftasında ön test çalışması olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ilkökul üçüncü sınıf müfredatındaki o haftaya denk gelen "Doğa ve Evren" teması ile ilişkili "Bir hayvan olmak istesen hangisi olurdu? Niçin?" sorusuna yazılı cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerden elde edilen yazılı anlatım ürünleri "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme" ölçeği ile puanlanmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Puanlamalar sonrası yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistik olarak bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı anlamında benzerlik gösterdikleri belirtilebilmektedir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Uygulama	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney Grubu	28	26.63	801.50	388.50	.95
	Kontrol Grubu	28	28.38	794.50		

Çalışmanın ikinci haftasında deney grubuna iki ders saati süresince grafik örgütleyicilerden fikir ağı ve zihin haritası tanıtılmış, kullanım alanları belirtilmiştir. Öğrencilerden "çevre" konusunda fikir ağı ve zihin haritası oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan bu grafik örgütleyiciler sınıfta sunulmuş ve panoda sergilenmiştir.

Çalışmanın üçüncü haftasında deney grubuna ilk ders saatinde grafik örgütleyicilerden balık kılçığı tanıtılmış ve kullanım alanları belirtilerek öğrencilerden su kirliliği sorununa yönelik bir balık kılçığı modeli oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan balık kılçığı modelleri sınıfta sunulularak panoda sergilenmiştir. Haftanın ikinci uygulama saatinde grafik örgütleyicilerden olay zinciri tanıtılmış ve kullanım alanları belirtilmiştir. Öğrencilerden bayram tatilinde yaptıklarına yönelik olarak olay zinciri oluşturmaları istenmiştir. Hazırlanan grafik örgütleyiciler sınıfta sunulmuş ve panoda sergilenmiştir.

Çalışmanın dördüncü haftasında deney grubuna ilk uygulama saatinde hikâye piramidi tanıtılmış, nasıl kullanılabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerden belirledikleri bir masala yönelik hikâye piramidi oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan hikâye piramitleri sınıfta sunulmuştur ve panoda sergilenmiştir. Haftanın ikinci uygulama saatinde ise deney grubuna el modeli tanıtılmıştır ve öğrencilerden sevgi konusunda el modeli oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan modeller sınıfta sunulmuştur ve panoda sergilenmiştir.

Çalışmanın beşinci ve altıncı haftalarında Öğrencilerden “Arkadaşlık size göre ne demektir? Arkadaşlık konulu bir yazı yazar mısınız?” sorusuna yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Bu konuda yazı yazarken yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanmaları istenmiştir. Yazma çalışmalarında süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları genel olarak esas alınsa da yazma öncesi hazırlık aşamasına yoğunlaşmıştır. Yazma öncesi hazırlık aşamasında öğrencilerin bildiklerini belirlemesi ve bildikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaları konusunda grafik örgütleyicilerden faydalanmaları istenmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasından sonra taslak yazma aşamasına geçilmiş, yazılanlar gözden geçirilip öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmen tarafından incelenmiş, düzeltilmiş ve düzeltilen metinler paylaşılmıştır.

Çalışmanın yedinci ve sekizinci haftalarında öğrencilerden “Daha önce gezip gördüğünüz bir yeri tanıttığınız yazı yazınız.” konusuna yönelik olarak yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Bu konuda yazı yazarken yazma öncesi hazırlık aşamasına grafik örgütleyici kullanmaları istenmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasından sonra taslak yazma aşamasına geçilmiş, yazılanlar gözden geçirilip öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmen tarafından incelenmiş, düzeltilmiş ve düzeltilen metinler paylaşılmıştır.

Çalışmanın dokuzuncu ve onuncu haftalarında, deney grubundaki öğrencilerden “Yaşadığınız bir olayı detayları ile anlatır mısınız?” sorusuna yönelik olarak yazılı metin oluşturmaları istenmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasında öğrencilerin kendi belirledikleri bir grafik örgütleyiciden faydalanmaları istenmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasından sonra taslak yazma aşamasına geçilmiş, yazılanlar gözden geçirilip öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmen tarafından incelenmiş, düzeltilmiş ve düzeltilen metinler paylaşılmıştır.

Çalışmanın on birinci ve on ikinci haftalarında, deney grubundaki öğrencilerden “Gerçek yaşamda gerçekleşmesi mümkün olmayan (hayal ürünü) bir yazı yazınız.” konusunda yazma çalışmaları yazmaları istenmiştir. Bu çalışmayı yaparken yazma öncesi hazırlık aşamasında kendi seçecekleri bir grafik örgütleyiciden faydalanmaları istenmiştir. Grafik örgütleyicilerin hazırlanmasının ardından taslak yazma aşamasına geçilmiş, yazılanlar gözden geçirilip öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmen tarafından incelenmiş, düzeltilmiş ve düzeltilen metinler paylaşılmıştır.

Çalışmanın on üçüncü haftasında son test çalışması olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden Türkçe müfredatında o haftaya denk genel “Bilim ve Teknoloji” teması ile ilişkili olarak “Bir icat yapma şansın olsaydı neyi icat ederdin? Neden?” sorusuna yönelik yazılı anlatım ürünü oluşturmaları istenmiştir. Yazılı anlatım ürünleri bir Türkçe öğretim alanı uzmanı ve bir sınıf öğretmeni tarafında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir.

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. Bu çalışmanın etik kurul onayı İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 48792 sayılı kararıyla verilmiştir. Ayrıca İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 49741022 sayılı kararlar araştırma izni alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden yararlanılmıştır ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Ön Test-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	3	4.67	14.00	-4.31	0.00
Pozitif Sıralar	25	15.68	392.00		

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin uygulanmasıyla deney grubunun ön test son test puanları karşılaştırıldığında 25 öğrencinin sırasının pozitif yönde, üç öğrencinin sırasının negatif yönde değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının yazma başarısı üzerine etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test yazma başarıları puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-4.312, p<.05, r=.81$).

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde etki büyüklüğü (r), Z değerinin N’nin kareköküne bölünmesiyle ($r=Z/\sqrt{N}$) hesaplanmaktadır ve etki büyüklüğü değeri .1 ise küçük, .3 ise orta, .5 ise büyük olarak yorumlanmaktadır (Kilmen,

2015). Bu formülün kullanılmasıyla deney grubunun etki büyüklüğü ($r=-4,312/\sqrt{28}$) .81 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının yazma başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve yazma başarısına büyük bir etkisi olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Ön Test-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	5	5.70	28.5	-3.03	0.00
Pozitif Sıralar	16	12.66	202		
Eşit Sıralar	7				

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin uygulanmasıyla kontrol grubu ön test-son test karşılaştırıldığında 16 öğrencinin sırası pozitif yönde değişiklik gösterirken, beş öğrencinin sıraları negatif yönde etkilenmiştir. Yedi öğrencinin eşit sıralarda yer aldığı görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test yazma başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-3.03$, $p<0.05$, $r=0.57$). Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinde etki büyüklüğü (r), Z değerinin N'nin kareköküne bölünmesiyle ($r=Z/\sqrt{N}$) hesaplanmaktadır ve etki büyüklüğü değeri .1 ise küçük, .3 ise orta, .5 ise büyük olarak yorumlanmaktadır (Kilmen, 2015). Bu formülün kullanılmasıyla kontrol grubunun etki büyüklüğü ($r=-3.034/\sqrt{28}$) .57 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulandığı yazma çalışmalarının yazma başarısı üzerine anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve yazma başarısına etkisi olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının karşılaştırılması için t testinden yararlanılmıştır ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	28	23.21	7.64	54	4.88	.02
Kontrol Grubu	28	14.64	5.27			

Yapılan analizin ardından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($t=4.88$, $p<.05$). Bu anlamlı fark deney grubunda uygulanan yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının kontrol grubunda uygulanan MEB Türkçe Öğretim Programına göre yapılan yazma çalışmalarına göre olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

İlişkiz örneklem için t testinde etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için Cohen'in d formülü [$d=(M_1 - M_2) / (\sqrt{(S_1^2 + S_2^2)/2})$] kullanılmıştır (Keskin, 2012). Bu formüle göre grupların ortalama puanları farkı harmanlanmış standart sapmaya bölünerek etki büyüklüğü hesaplanır. Cohen d formülünün kullanılmasıyla çalışmanın d değeri 1.30 olarak hesaplanmıştır. Formülün uygulanmasıyla bulunan değer .2 ise küçük, .5 ise orta, .8 ise büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2020). Bu sonuç; yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının MEB Türkçe Programı kapsamında uygulanan çalışmalara göre yazma başarısına büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının yazma başarısına etkisi incelenmiştir. Yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarılarına etkisini ortaya koymak amacıyla çalışmanın uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilere grafik örgütleyiciler konusunda bilgilendirme ve uygulama çalışmaları yapılmış; onlardan yazma çalışmalarının hazırlık aşamalarında grafik örgütleyicileri etkin bir şekilde kullanmaları istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise grafik örgütleyiciler kullanılmadan yazma çalışmaları yapılmıştır.

Uygulamalar sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Böylelikle yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyicilerin kullanılmasının öğrencilerin yazma başarılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu ifade edilebilir. Erbilen (2021) ve Tekşan (2001) da çalışmalarında yazma öncesi uygulanan hazırlık etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Grafik örgütleyicilerin farklı çeşitlerinin kullanıldığı çalışmalarda da yazma süreçlerinde grafik örgütleyici kullanımının öğrencilerin yazma başarılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Anılan, 2005; Bağcı Ayrancı ve Karahan, 2017; Hafidz, 2021; Kılıç ve Özdemir, 2023; Lambe vd., 2023; Sidekli, 2012; Şahnaz ve Duran, 2011; Trisusana ve Susanti, 2020; Uysal ve Sidekli, 2020).

MEB Türkçe Öğretim Programında herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulanan yazma çalışmalarının yapıldığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. MEB Türkçe öğretim programına göre uygulanan yazma çalışmalarının da öğrencilerin yazma başarılarına olumlu katkı sağlamaktadır. Ancak yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyicilerin kullanıldığı deney grubunda yazma başarısına dair oluşan etki büyüklüğü, kontrol grubunda oluşan etki büyüklüğünden fazladır. Bu da deney grubunda uygulanan yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının yazma başarısını artırmada MEB Türkçe Öğretim Programına göre yapılan yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç deney grubunda farklı yöntemlerin, kontrol gruplarında ise MEB Türkçe Ders Programına göre yazma etkinliklerinin kullanıldığı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Bakdemir ve Süğümlü, 2024; Çınar ve Katrancı, 2024; Doğan ve Müldür, 2014; Peker ve Adıgüzel, 2020; Yıldız, 2015).

Çalışmada grafik örgütleyicilerin yazma başarısını arttırdığı sonucuna ulaşan Khalaji (2016) grafik örgütleyicilerin her seviyede dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Brennan (2006) da ilkökul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada grafik örgütleyicilerinin kullanımının öğrencilerin yazılarını iyileştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Squire ve Clark (2020) dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarında grafik örgütleyici kullanmalarının odaklanmalarına, düşüncelerini organize etmelerine ve yazmadan önce fikirlerini belirlemelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler.

Yapılan araştırmada yazma öncesi hazırlık aşamasında grafik örgütleyici kullanımının ilkökul öğrencilerinin yazma başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç ve araştırma sürecinde edinilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- İlkokul Türkçe dersi öğretim programlarında ve ders kitaplarında yazma sürecinde grafik örgütleyicilere yer verilip verilmediği incelenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin grafik örgütleyicilerine yönelik bilgilerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılarak öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Grafik örgütleyicilerin yazma başarısına olan etkisi yazma değerlendirme alanları özelinde (fikir, organizasyon, anlatım, kelime seçimi, cümle akışı, yazı biçimi ve sunum) ele alınabilir.
- Grafik örgütleyicilerin hazırlık aşamasında kullanılmasının metin türlerine göre yazma başarısına etkisi incelenebilir.
- Grafik örgütleyicilerin yazma başarısına etkisi yaş, sınıf, cinsiyet, özel yetenekli ya da öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gibi farklı değişkenlere göre incelenebilir.
- Teknoloji tabanlı grafik örgütleyicilerin hazırlık aşamasında kullanıldığı çalışmalar yapılarak teknoloji tabanlı grafik örgütleyicilerin yazma başarısına etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2020). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aznan, N. A., ve Saad, M. A. (2023). The Use of Graphic Organiser on Second Language Students' Writing Performance. *IIUM Journal of Educational Studies*, 11(2), 115-137. <https://doi.org/10.31436/ijes.v11i2.491>
- Bağcı Ayrancı, B. ve Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı: ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(6), 1148-1477. <https://doi.org/10.7884/teke.3903>

- Bakdemir, S., ve Süğümlü, Ü. (2024). Argümantasyon temelli öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı argüman kullanma seviyelerine, ikna edici yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisi. *Journal of Language Education and Research*, 10(1), 29-58. <https://doi.org/10.31464/jlere.1441988>
- Bayram, Y. (2009). *Kuramdan uygulamaya yazma yöntemleri*. Kriter Yayınları.
- Binti Zainudin, R., Nair, S. M., ve Wider, W. (2023). Comparing the Effects of Graphic Organisers and Conventional Method on Students' Writing Skills. *World*, 13(7), 367-375. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n7p367>
- Brennan, K.M. (2006). *Mind wapping, graphic organizers and student writing* [Unpublished Master Dissertation]. Royal Roads University Canada
- Bromley, K. D., Irwin-devitis, D. ve Modlo, M. (1995). *Graphic organizers: Visual strategies for active learning*. Scholastic Professional Books.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cartes, C., J. Bishop ve S. L. Kravits (2002). *Keys to effective learning* (3. baskı). Printice Hall.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma usulleri*. Eğiten Kitap.
- Çınar, M., & Katrancı, M. (2024). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 188-207. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1427065>
- Darch, C. ve Eaves, R. C. (1986). Visual displays to increase comprehension of high school learning disabled students. *The Journal of Special Education*, 3(20), 309-318. <https://doi.org/10.1177/002246698602000305>
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(8), 326-342. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/53998/677716>
- Doğan, Y. ve Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-65.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(8), 137-154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49949/640133>
- Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2018). The uses and misuses of graphic organizers in content area learning. *Reading Teachers*, (71)6, 763-766. <https://doi.org/10.1002/trtr.1693>
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Graham, S. (2006). Writing. P. Alexander ve P. Winne (ed.) *Handbook of educational psychology* içinde (s. 457-478). Erlbaum.
- Güler, G. (2022). Güç analizi ve örneklem büyüklüğü. S. Göçer Şahin ve M. Buluş (ed.), *Adım adım uygulamalı istatistik* içinde (1. baskı, s. 535-560). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Hafidz, M. (2021). The graphic organizer's effect on the students' writing achievement in argumentative paragraph. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 6(1) 11-17. <https://doi.org/10.26905/enjourme.v6i1.5701>
- İbrahim, A. R. (2022). *The effect of graphic organizers on developing sixth preparatory Iraqi students writing performance* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- İpşiroğlu, Z. (2007). Türkçe öğretiminde yaratıcılık Almanyadaki yeni öğretmenler: göçmen kökenli üçüncü kuşak. *Dil Dergisi*, 135, 21-27. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550717>
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 191(42), 139-164. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6777>
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 3(6), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Keskin, B. (2012). *İstatistiksel güç analizi: Sosyal bilimler alanında bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Khalaji, H. R. (2016). The effect of graphic organizers on students' writings: The case of EFL students, Islamic Azad University, Malayer Branch. *International Journal of educational Investigation*, 3(3), 94-105.

- Kılıç, Ö., ve Özdemir, B. (2023). Grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(2), 64-78. <https://doi.org/10.35233/oyea.1257405>
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Lambe, L., Degeng, I. N. S., Cahyono, B. Y., & Praherdiono, H. (2023). The effects of the application of graphic organizers on EFL students' ability to write opinion essays and self-efficacy. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(6), 1502-1514. <https://doi.org/10.17507/jltr.1406.08>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2020). *Dört beceride Türkçe dil sınavı*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/dort-beceride-turkce-dil-sinavi/icerik/1051>
- Olinghouse, N. G. ve Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus On Exceptional Children*, 4(43), 1-27. <https://doi.org/10.17161/foec.v43i4.6908>
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 545-573. <https://doi.org/10.17152/gefad.442223>
- 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.
- Peker, Ş. ve Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 131-166. <https://doi.org/10.21612/yader.2020.008>
- Rao, P. S. (2019). Effective teaching of writing skills to the English language learners. *International Journal of English Language Literature, and Translation Studies (IJELR)*, 6(4), 196-205. <https://doi.org/10.33329/ijelr.64.196>
- Sarıkaya, İ. ve Yılar, Ö. (2019). Akran destekli yazmanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına etkisi: bir pilot araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(7), 941-963. <https://doi.org/10.16916/aded.589327>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisini geliştirmek için hikâye piramidi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 31, 1-18. <https://www.akademikbakis.org/akademikbakis/akademik-bakis-sayi-31-temmuz-agustos-2012/>
- Squire, A., & Clark, S. K. (2020). Exploring how fourth-grade emerging bilinguals learn to write opinion essays. *Literacy Research and Instruction*, 59(1), 53-77. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1686093>
- Şahnaz, N. K. ve Duran, G. (2011). The efficiency of cluster method in improving the creative writing skill of 6th grade students of primary school. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 702-709. <https://eric.ed.gov/?id=EJ946291>
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf etkisi öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(6), 859-876. <https://doi.org/10.16916/aded.436344>
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(9), 108-138. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.543600>
- Tekin, G. ve Kaya, S. (2024). Dört kare yazma yönteminin türk soylu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık, tutum ve kaygılarına etkisi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 616-634. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1456656>
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Temur, T. (2011). Yazı ve yazma becerisi. G. Pilten, T. Temur, A. Şahin ve Demir, E. (ed.) *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde* (2. baskı) Pegem Yayıncılık.
- Tompkins, G. E. ve Collom, S. (2004). *Sharing the pen: Interactive writing with young children*. Pearson.
- Trisusana, A., & Susanti, A. (2020). Graphic organizers for students' descriptive and narrative writing. *Advances In Social Science, Education And Humanities Research*, 491, 961-966.
- Uysal, H. ve Sidekli S. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 204(45), 204, 1-22. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8848>
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7. baskı). Allyn and Bacon.

Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 59-73. <https://doi.org/10.16916/aded.39792>

Yılmaz, G. E. ve Baş, Ö. (2022). İlkokul Türkçe dersinde sınıf öğretmenlerinin grafik düzenleyicileri kullanımı üzerine nitel bir araştırma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 576-592. <https://doi.org/10.24315/tred.1066660>

Teşekkür

Doç. Dr. Ömer Faruk Tavşanlı'ya ve çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğini Türkçeye uyarlayan ve çalışmadan kullanılmasına izin veren Doç. Dr. Yasin Özkara'ya çalışmaya sağladıkları destek için teşekkür ederiz.

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 İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 21.04.2022 tarih 2022/07 sayılı toplantısında 48792 sayılı kararıyla verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Kurul Karar Tarihi: 21.04.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: 2022/07