

# Evaluation of the Effect of Production Workshops on Writing Skills

**Türkan Yıldırım**  
 Harran University  
 turkanyildirim@harran.edu.tr  
 ORCID: 0000-0002-9818-9061

## ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate, based on teachers' opinions, whether the production workshops included in the Turkish Language Curriculum for Secondary Schools have an impact on students' writing skills. This research, conducted in the field of Turkish language education, is designed as a case study, one of the qualitative research methods. The study group consists of 42 Turkish language teachers working in 5th grades in seven different provinces of Türkiye (Ankara, Hatay, Mardin, Erzincan, Istanbul, Izmir, and Konya), selected through purposive sampling. The data were collected using an information collection form and a semi-structured interview form. The collected data were analyzed using descriptive and content analysis techniques. The findings of the study revealed that production workshops help students improve their ability to express themselves in writing, gain experience in spelling and punctuation rules, develop a habit of expressing emotions through writing, increase their writing motivation, enhance their creative writing skills, learn the stages of writing, and improve their sentence formation skills. The study also includes teachers' views on the challenges encountered during the implementation of production workshops and their suggested solutions.

**Keywords:** Türkiye Century Education Model, Turkish Language Curriculum for Secondary Schools, production workshop, writing skills.

Educational curricula are dynamic systems that must evolve in response to shifting global paradigms, societal transformations, and technological developments. The COVID-19 pandemic underscored how rapidly education systems must adapt, leading to the widespread adoption of distance learning and digital teaching practices. Similarly, the Türkiye Century Education Model, introduced in 2024, reflects an ambitious national vision to cultivate students who are not only academically competent but also ethical, self-aware, aesthetically sensitive, and socially responsible. The model adopts a student-centered approach, transforming learners from passive recipients into active, independent constructors of meaning. This transition aligns with contemporary pedagogical thought, where education is understood as a holistic process nurturing both intellectual and moral development (Millî Eğitim Bakanlığı [MoNE], 2024).

Within this broader vision, the 2024 Turkish Language Curriculum for Secondary Schools prioritizes the development of students' comprehension and expression skills in an integrated manner. Literacy is conceptualized as a multifaceted construct involving reading, writing, listening, viewing, and speaking. The program seeks to cultivate individuals who not only use Turkish effectively but also embody and transmit national values. Emphasis is placed on differentiated instruction, recognizing students' diverse learning needs and backgrounds. Diagnostic assessments, flexible planning, and support/enrichment strategies are integral to addressing these differences. The curriculum also highlights the role

Received :November 14, 2024  
 Revised :June 26, 2025  
 Accepted:June 28, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
 2025, 13(1), 103-123  
 Research in Reading & Writing Instruction,  
 2025, 13(1), 103-123  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1585069>

of formative and student-friendly assessment, encouraging feedback that builds confidence rather than undermines it.

Writing, as one of the most cognitively demanding language skills, has undergone significant pedagogical shifts. The process-oriented approach, rooted in the cognitive writing model of Flower and Hayes (1981), reconceptualizes writing as a recursive and dynamic activity involving planning, composing, reviewing, and revising. Similarly, Graves (1983) emphasized writing as a personal process that supports individual student growth. In contrast, the genre-based approach, drawing on Halliday's (1978) systemic-functional linguistics and elaborated through the Martin and Rothery (1986) Australian model, views writing as a socially situated practice. Both approaches see writing as constructive and context-sensitive, and the Türkiye Century Education Model expands this vision by positioning writing as a medium for cultural transmission, value formation, and identity development (MoNE, 2024).

The curriculum introduces Production Workshops as a pioneering element, particularly for writing and speaking competencies. These workshops aim to foster authentic learning experiences by having students produce texts aligned with specific themes and genres. The workshops support both individual expression and collaborative learning, moving beyond traditional form-focused instruction. They integrate digital materials, encourage the use of multimodal tools, and emphasize creativity, metacognition, and engagement. Writing activities are designed to be inclusive and motivating, addressing the diverse readiness levels of students while fostering self-efficacy. Teachers play a critical role in this process by selecting appropriate strategies and scaffolding the development of cognitive and metacognitive writing skills.

Additionally, the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM)—known in the Turkish context as Kademeli Sorumluluk Devri Modeli—has been adopted to structure the writing instruction process. This model involves a pedagogical transition from teacher modeling, to guided group work, to independent student production. It ensures that learners move from novice to expert stages in a scaffolded manner (Pearson & Gallagher, 1983). This model aligns with international writing pedagogy and supports the program's broader goal of cultivating independent, reflective, and competent writers. The Production Workshops not only address academic objectives but also foster identity building, aesthetic appreciation, and national consciousness, thereby contributing to the formation of well-rounded, virtuous individuals envisioned by the Türkiye Century Education Model.

Based on the aim of this study, which is to evaluate the impact of production workshops in the Turkish Language Curriculum on students' writing skills from the perspective of teachers, the central research question is:

“What is the impact of production workshops, as introduced in the Türkiye Century Education Model, on students' writing skills?”

The sub-questions formulated to explore this main question are as follows:

1. In which genres do 5th-grade students experience difficulty while producing texts in writing workshops?
2. Which genres do 5th-grade students enjoy writing the most?
3. Are there designated spaces allocated for production workshops in schools? Where are writing workshop activities generally conducted?
4. What are the teachers' opinions regarding the effect of writing workshops on students' writing skills?
5. What are the teachers' general views on production workshops?
6. What problems do teachers encounter during the implementation of writing workshops?
7. What suggestions do teachers offer regarding the implementation of production workshops?

## Method

### Model

This study is a qualitative case study that aims to identify the contribution of the production workshops, which were included in the curriculum for the first time under the Türkiye Century Education Model, to the writing skills of students in middle school Turkish lessons based on teachers' opinions. A qualitative study is one in which qualitative data collection methods such as observation, interviews, and document analysis are used (Yıldırım & Şimşek, 2006). Since this study aims to comprehensively address and describe the impact of the production workshops introduced in the 2024 curriculum on middle school Turkish lessons through teachers' perspectives, it was designed qualitatively. In the process of this case study, the steps defined by Uçan (2021)—determining research questions, defining the situation and unit of analysis, preparation, data collection, data analysis, reporting, and dissemination—were followed.

### Participants

In this study, which aims to identify the contribution of production workshops included in the Türkiye Century Education Model to middle school Turkish lessons based on teachers' opinions, the views of Turkish teachers are essential. In this context, purposeful sampling was used to determine the study group. Purposeful sampling is a method in which the researcher selects a sample by identifying who can provide the most accurate information for the purpose

of the study (Atak, 2011). The goal was to reach the opinions of Turkish teachers working under different conditions to determine the impact of production workshops on writing skills. Accordingly, the study group was selected using the maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling strategies. The selected provinces represent different geographical regions of Turkey (Eastern Anatolia, Southeastern Anatolia, Central Anatolia, Aegean, and Marmara), socioeconomic development levels, and rural-urban educational contexts. Thus, it was aimed to collect teacher opinions from diverse contexts and evaluate the impact of production workshops on writing skills under different conditions. Ultimately, the study group consisted of 42 Turkish teachers working in 5th grades of middle schools in seven different provinces of Turkey (Ankara, Hatay, Mardin, Erzincan, Istanbul, Izmir, Konya), selected using the maximum variation sampling method.

## **Tools**

In this qualitative study, a semi-structured interview form was used to collect in-depth data. The research process began with the identification of the problem situation. Then, a literature review was conducted to determine how to carry out the study. Based on this, a semi-structured interview form and a data collection form were prepared by the researcher.

### ***Semi-Structured Interview Form***

First, a literature review was conducted on writing skills in the field of Turkish education, and a question pool was created. Questions were selected from this pool, and a draft interview form was prepared. The final version of the draft form was determined based on expert feedback. As a result of expert review, the semi-structured interview form consisted of 7 questions. The form was designed semi-structured to allow for a more detailed and comprehensive examination of the subject. While preparing the questions, initial simple questions that participants could answer easily were included, gradually moving to more complex questions through interaction. This method aimed to help participants express their thoughts more deeply during the interview. The interview form prepared for teachers consisted of three sections. The first section included two questions aimed at identifying the types of texts 5th grade students struggle with and enjoy writing. The second section included one question evaluating the physical infrastructure and usability of production workshops. The third section included four questions to assess the impact of production workshops on the educational process, identify encountered difficulties, and gather improvement suggestions.

## **Data Collection**

After obtaining the necessary permissions for data collection, preliminary interviews were conducted with participant teachers. In this preliminary meeting, the purpose, scope, and content of the study were explained. Participants were informed that their identity information would remain confidential. Then, face-to-face or online interviews were conducted on scheduled days. Teachers were first provided with an "Informed Voluntary Consent Form," followed by the demographic data form and the semi-structured interview form. They were asked to answer the questions on the interview form within 20 minutes. The collected data were then coded and transferred to a digital environment.

## **Data Analysis**

To determine the contribution of production workshops in the OTDÖP to students' writing skills based on teachers' views, the data were analyzed using descriptive analysis and content analysis. During the analysis, participant teachers were coded as "Ö" (T) and numbered in order of their interviews, such as Ö1, Ö2, Ö3, etc. While analyzing the data related to teachers' opinions, their responses to the sub-problems were coded.

## **Validity and Reliability**

To ensure the validity and reliability of this study, various methods were employed. The interview questions were submitted to experts before being distributed to teachers, and recommended revisions were made accordingly. The collected data were independently coded by the researcher, and themes and categories were developed based on these codes. Additionally, to increase reliability, the data were also independently coded by two subject matter experts. The inter-coder agreement exceeded 85%, which aligns with the reliability criteria set by Miles and Huberman (1994). Differences in coding were discussed through expert meetings, and final themes were established accordingly. To enhance verifiability, the findings were presented to participant teachers for their opinions and confirmation. The researcher maintained an open, transparent, and unbiased approach at every stage. The study problem was examined in detail in its natural setting; answers to research questions were evaluated through a cyclical approach incorporating multiple perspectives. The data collected throughout the research process were described in detail, and direct quotations from teacher opinions were included. All raw data were securely stored electronically for review if needed.

## **Ethical Statement**

Should contain the information in the Turkish text. In this study, the rules specified under the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were followed, and actions defined under the title “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” were strictly avoided. There is no conflict of interest among the authors, and all authors contributed to the study. The ethical approval for this study was granted by Gazi University Ethics Committee on 12.11.2024, at meeting number 18.

## **Findings**

### **Findings Regarding the Text Types Fifth Grade Students Struggle with While Producing Products in Writing Workshops**

The findings related to the first sub-problem of the study, which investigates the text types fifth-grade students struggle with while producing products in writing workshops, are presented. Based on teacher feedback, it was found that 60% of students struggle with informative texts, 31.43% with poetry, and 8.57% with narrative texts. In this context, it was determined that the most challenging text type for students in writing workshops is informative texts.

### **Findings Regarding the Text Types Fifth Grade Students Enjoy Writing**

The findings related to the second sub-problem of the study, which focuses on the text types fifth-grade students enjoy writing, are shared. According to the findings, 42.86% of students enjoy writing memoirs, followed by 26.19% who enjoy writing stories, 21.43% fairy tales, and 4.76% each for diaries and letters. Teachers stated that students' favorite text type to write is memoirs, followed by stories, fairy tales, diaries, and letters, respectively.

### **Findings Regarding the Spaces Used for Production Workshops**

The findings related to the third sub-problem of the study, which deals with the spaces used for production workshops, show that 90.48% of schools do not allocate a special space for these workshops. The majority of teachers (73.81%) conduct writing workshop activities in classrooms, 11.90% in libraries, 4.76% in other spaces like schoolyards, and only 9.52% in specially designated workshop areas. This is attributed to the recent implementation of production workshops, and it is expected that the number of designated spaces will increase in upcoming academic years.

### **Findings Regarding Teachers' Opinions on the Effect of Writing Workshops on Writing Skills**

Teachers provided 112 positive opinions in six different categories regarding the effect of writing workshops on students' writing skills. 42% of teachers stated that writing workshops improve students' ability to express themselves in writing. This category received the highest frequency. One teacher explained that writing workshops help young students start writing at an early age, enabling them to express themselves better. Another emphasized that working together with classmates helps students support one another as role models. Additionally, teachers indicated that writing workshops develop students' writing motivation, creativity, and ability to structure their ideas.

### **Findings Regarding the Challenges Faced by Teachers in Writing Workshops**

Teachers reported challenges in ten categories, with a total of 86 responses. The most frequently mentioned problems were insufficient time, crowded classrooms, and low student motivation. Teachers also stated that students' low readiness levels, difficulties in vocabulary and grammar, and lack of access to computers negatively affect the process. Furthermore, they noted challenges in managing classroom discipline and addressing the needs of students with limited language proficiency, particularly foreign students or those with special needs.

### **Findings Regarding Teachers' Opinions on Production Workshops**

Teachers shared 87 opinions categorized into six themes. The most emphasized benefit was that production workshops provide students with the opportunity to apply what they have learned. Teachers also mentioned that such workshops enhance students' self-confidence, help them develop a sense of success, increase motivation, and improve cooperation and writing identity. Additionally, teachers appreciated the student-centered nature of workshops and their contribution to creative and communicative skills.

### **Findings Regarding Teachers' Suggestions for Implementing Production Workshops**

Teachers provided 53 suggestions categorized into five themes. They suggested that training should be provided to teachers for effective implementation of production workshops, flexible time schedules should be allowed, suitable

conditions should be created in schools, short-term activities should be avoided, and activities should be planned according to students' developmental levels. Moreover, teachers emphasized the importance of having appropriate materials in classrooms to support all students, including those with learning difficulties or special education needs.

### Conclusion and Discussion

Teachers in the study group expressed positive opinions about the production workshops introduced into our educational system through the Türkiye Century Maarif Model. According to the findings obtained from the teachers' views, it was determined that these workshops increased students' self-confidence, provided opportunities to apply what they had learned, and enhanced their motivation by reinforcing their sense of achievement. Furthermore, it was concluded that these workshops improved students' ability to express themselves in writing, gave them practical experience with spelling and punctuation rules, helped them develop the habit of expressing emotions through writing, enhanced their creative writing skills, enabled them to learn the stages of writing, and improved their sentence construction abilities.

The Gradual Release of Responsibility Model (GRR), known in the Türkiye Century Maarif Model as the Kademeli Sorumluluk Devri Modeli (KSDM), is based on providing students with step-by-step guidance in the construction of writing instruction. This model, originally developed by Pearson and Gallagher (1983), is widely known in international literature. Both the GRR and KSDM emphasize a teaching process in which the teacher initially plays an active role, followed by a gradual transfer of responsibility to the student. As in the GRR model, the KSDM also consists of the stages: modeling, guided practice, and independent application. Therefore, it can be stated that the KSDM aligns directly with international writing instruction approaches and is consistent with universal teaching principles.

Workshop-based writing instruction is not unique to Türkiye. The "Writing Workshop" model, implemented in many countries, particularly the United States, adopts an active, productive, and process-oriented approach to developing students' writing skills (Graves, 1983; Calkins, 1994). Similarly, the production workshops in the Türkiye Century Maarif Model are student-centered and allow students to experience their own writing processes. In this context, production workshops pedagogically align with contemporary workshop-based practices. The activities conducted in production workshops also overlap with process-oriented and genre-based approaches widely adopted in writing instruction. The process-oriented approach views writing as a dynamic process that includes stages such as planning, drafting, revising, and publishing (Flower & Hayes, 1981). The 2024 Turkish Language Curriculum in Türkiye adopts writing strategies that incorporate these stages. Additionally, the emphasis on writing appropriate to text types in production workshops reflects the implementation of the genre-based approach. In this respect, the practices in Türkiye are consistent with international writing pedagogy.

Today, writing instruction is no longer limited to traditional pen-and-paper methods but has become integrated with digital technologies. In particular, multimodal composition encourages students to express their written texts by incorporating visual, auditory, and digital elements (Walsh, 2010). The production workshops included in the 2024 Turkish Language Curriculum promote the use of digital materials, thereby contributing to the development of students' digital literacy skills. In this regard, production workshops are aligned with contemporary writing trends. They represent an innovative and student-centered practice not only within the Turkish context but also in comparison with international writing instruction approaches. Since production workshops are a new addition in the 2024 Turkish Language Curriculum for secondary schools and were not included in previous programs, there is currently no research in the literature specifically addressing this topic. However, the findings related to the sixth sub-problem of the present study—concerning the challenges teachers face in writing workshops—are consistent with the findings of other studies examining the problems teachers encounter in writing instruction. The difficulties students experience during writing activities in regular classroom settings are similar to those encountered in writing workshops.

In this context, the study conducted by Çalışkan and Sur (2022), which evaluated Turkish teachers' views on speaking and writing activities, revealed that students faced several problems during the writing process. These included limited vocabulary, lack of prior knowledge, absence of reading habits, lack of motivation, deficiencies in textbooks, and in some cases, not having basic literacy skills. Similarly, Aydın (2022), in her study on the challenges teachers face during writing activities in Turkish lessons, reported comparable findings. She found that the most frequently encountered issue was students' inability to express themselves. Additionally, high levels of writing anxiety, low motivation for writing, and difficulties related to various stages of the writing process were also noted as major problems.

Tok and Ünlü (2014), in their study aimed at identifying the challenges middle school students face in developing writing skills in Turkish classes, reached conclusions that align with those of Aydın (2022) and Çalışkan and Sur (2022). Moses and Mohamad (2019), in their study on writing difficulties among secondary school students, pointed out that students struggle to organize their ideas and structure their writing in a logical manner. These issues are particularly evident when essential components of writing—such as introduction, development, and conclusion—are lacking. They also emphasized that students' insufficient knowledge of grammar and spelling rules complicates the writing process.

Likewise, Ghafar (2023) stated that students' limited vocabulary hinders their ability to express their thoughts effectively, which in turn restricts the development of their writing skills. He also noted that students' low levels of motivation further increase their reluctance toward writing, highlighting the need to make writing activities more

engaging. Moreover, deficiencies in time management prevent students from allocating sufficient time to complete writing tasks, which negatively affects their academic performance (Ghafar, 2023).

In this study, the most frequently encountered problems were identified as students having difficulty expressing themselves, having limited vocabulary, lacking prior experience, not having acquired writing skills in primary school, and being unable to plan their writing. Studies conducted in the field (Can & Altunbaş Yavuz, 2017; Kuşdemir, Kurban & Bulut, 2018; Bahşi & Sis, 2019; Öztürk, 2012; Zorbaz, 2011) show that students consistently experience difficulties in writing skills, and these problems have persisted over the years without significant change. These studies commonly highlight that the most prevalent problem in writing is students' struggle to express themselves effectively.

In line with the findings related to the fourth sub-problem of this study, which investigates teachers' views on the effect of production workshops on writing skills, it was concluded that writing workshops improve students' ability to express themselves. This suggests that the inclusion of writing workshops in the 2024 Turkish Language Curriculum (OTDÖP) offers a solution to the most frequently reported problem in writing instruction.

Within the scope of this study, it was also found that the text type students struggled with the most while producing written work was informative texts. Similarly, Dunn (2021) stated that students often face difficulties when writing informative and explanatory texts, primarily because these genres require the organization of complex information and its clear presentation, which demands advanced language skills and extensive planning. Although students had the most difficulty writing informative texts, it was also found that the type of text they most enjoyed writing—also a subtype of informative writing—was the memoir. This preference is attributed to students' desire to write about personal experiences. Supporting this, Kurudayıoğlu and Karadağ (2010), in their study of 4,861 students' written expression papers, found that students most often preferred writing about topics from their own lives.

These findings indicate that while fifth-grade students struggle to write formal informative texts such as petitions, instructions, or résumés, they enjoy writing memoirs that reflect personal experiences. Therefore, in production workshops, beginning with text types students enjoy writing and gradually transitioning to other forms may help increase their belief in their ability to produce written work and boost their motivation to write. Based on the results of this study, memoirs were identified as the genre students enjoyed writing the most, followed by stories, diaries, and fairy tales. In this context, incorporating diary writing activities into production workshops and encouraging students to keep journals at home is essential for developing a habit of regular writing. Özbay and Zorbaz (2012), in their study on writing apprehension among middle school students, found that keeping a journal significantly reduced the likelihood of experiencing writing anxiety. To both foster regular writing habits and prevent writing apprehension, it is important to allow students to write in genres they enjoy within production workshops and to support this with extracurricular activities. Additionally, Enderwati et al. (2023) emphasized that visual tools help students organize their writing processes more effectively. These innovative approaches offer significant support for the development of writing skills and enhance students' motivation to engage in the writing process. In this regard, integrating visual tools into the writing process in production workshops is crucial for increasing students' motivation. Due to the fact that production workshops are a recent addition to the educational landscape, it has been found that teachers face difficulties in implementing these workshops, particularly related to time constraints, space limitations, and large class sizes. According to the research findings, in the majority of schools, no specific areas have been allocated for production workshops. Most teachers conduct workshop activities in classrooms, while some use libraries or external locations. Only a small number of participating teachers reported having access to dedicated spaces for writing workshops.

The 2024 Turkish Language Curriculum for secondary schools' states that it is not mandatory to provide a specially designated space for production workshops. Instead, it emphasizes that workshop locations should be determined according to the conditions of each school. However, despite this flexibility in the program, teachers expect more suitable environments to be established in schools to facilitate the effective implementation of workshop activities.

Time management is a significant challenge, especially due to the densely packed curriculum, which often prevents students from having sufficient time to complete writing tasks (Hyland, 2003). Moses and Mohamad (2019) also state that when students are forced to engage in writing under strict time constraints, it increases their stress levels and negatively affects the quality of their writing. Time limitations pose a serious challenge not only during the writing process for students but also within the broader educational processes of production workshops. As Moses and Mohamad (2019) note, time pressure not only elevates students' stress but also reduces the quality of written output. This challenge may become even more complex in the context of newly introduced production workshops. Factors such as limited time, overcrowded classrooms, and lack of proper facilities make it difficult for teachers to conduct workshop activities effectively. These findings indicate the need for more thoughtful and strategic planning of workshop implementations. Teachers must adopt more flexible time schedules, appropriate classroom arrangements, and individualized approaches to better support students in their writing and production processes. Such innovative solutions can play a key role in increasing the overall effectiveness of production workshop practices. Teachers also recommend that in order to implement production workshops more effectively, training should be provided to teachers, flexible time allocations should be offered based on students' differing writing abilities, and activities should be planned according to students' levels. These suggestions aim to contribute to a more efficient and effective execution of the educational process.

# Üretim Atölyelerinin Yazma Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi

**Türkan Yıldırım**  
Harar Üniversitesi  
turkanyildirim@harar.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-9818-9061

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (OTDÖP) yer alan üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisinin olup olmadığını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Türkçe eğitimi alanında yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Bu çalışmanın grubunu amaçlı örnekleme ile seçilen Türkiye'nin 7 farklı ilinde (Ankara, Hatay, Mardin, Erzincan, İstanbul, İzmir, Konya) ortaokul 5. sınıflarda görev yapan 42 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri bilgi toplama formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonunda üretim atölyelerinin öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisini geliştirdiği, yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda tecrübe sağladığı, duygularını yazarak ifade etme alışkanlığı kazandırdığı, yazma motivasyonlarını arttırdığı, yaratıcı yazı yazabilme becerilerini geliştirdiği, yazma aşamalarını öğrenmelerini sağladığı ve cümle kurabilme becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda üretim atölyelerinin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretim programı, üretim atölyesi, yazma becerisi.

Eğitim yöntemleri, uygulamaları ve programı dünyadaki tüm yenilik ve değişikliklerden etkilenir. Nasıl ki bir salgının hayatımıza girmesiyle birlikte uzaktan eğitim-öğretim, uzaktan çalışma şekli hayatımıza girdiyse yaşam şeklimiz, iletişim yollarımız değiştiyse yeniliklerle de mutlaka ki değişimler olacaktır. Bu durumun bir çıktısı olarak değişen çağda ve gelişen zamana ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek adına öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. 2024 yılında hazırlanan programda Türkiye yüzyılı hedeflerine uygun bireyler yetiştirmek amacıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hazırlanmıştır. Bu hazırlanan model ile üreten, sorgulayan, düşünen, eleştiren yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu noktadan bakıldığında bu program eski programlara göre daha yenilikçi ve tamamen öğrenci odaklıdır. Burada öğrenci öğrenen konumdan çıkarılarak öğrenmeyi öğrenen birey olarak ele alınmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ahlaklı, cesaretli, iradeli, sağlıklı, üretken, bilge, estetik, merhametli, sorgulayan ve vatansever özelliklere sahip yetkin ve erdemli insan yetiştirmek hedeflenmektedir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ise, öğrencilerin Türkçenin zenginliklerini bilerek dili etkili şekilde kullanmayı ve dil aracılığıyla da Türk kültürünü öğrenmelerini temel ilke edinmiştir. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine aynı oranda değer verilmiş ve bu becerilere yönelik olarak atölye çalışmaları yapılması planlanmıştır. Bu programda öğrencilerin okuryazarlık becerileri yüksek, değerlerine bağlı Türkçeyi etkin ve verimli kullanan kimlik ve karakteri olgun bireyler olmasına yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencilerin öğrenen de ziyade gelişen bireyler olması önemli görülmektedir. Bu program aracılığıyla öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini

Geliş Tarihi :01 Kasım 2024  
Düzeltilme Tarihi :26 Haziran 2025  
Kabul Tarihi :28 Haziran 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2025, 13(1), 103-123  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2025, 13(1), 103-123  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1585069>

geliştirmeleri, anlama becerilerine yönelik etkinlikler aracılığıyla eleştirel bakış açısı kazanmaları, anlatma becerilerinden yola çıkarak söz varlığını etkin ve verimli kullanmaları, milli konularda duyarlı olmaları, dil becerilerini geliştirmeleri, dili özenli ve verimli kullanmaları, okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, estetik ve sanatsal değerleri benimsemeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin ulaştırılmak istenen erdem ve yetkinliklere doğru yol alabilmesi açısından öğretim süreçleri de Türk eğitim-öğretim süreçlerini uygun bir şekilde planlanmıştır. 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın uygulama esası, öğrencilerin öğrenim farklılıkları, özel durumları ve ihtiyaçları göz önüne alarak hazırlanmıştır. Bu noktada ilk olarak ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden beklenen her kademe için öğrencilerin hazır bulunuşluklarının tespit edilmesidir. Daha sonra planlamanın, eksiklikleri giderecek şekilde yapılması beklenmektedir. Program, anlama ve anlatma becerilerine yönelik etkinliklerin bütünlük olarak verilmesi gerektiğini vurgularken öğretmenlerin, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre öğrenme ve öğretme uygulamaları seçmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretim programında öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki farklılıklara yönelik olarak farklılaştırma uygulaması yer almaktadır. Farklılaştırma; zenginleştirme ya da destekleme olmak üzere iki kapsamda karşımıza çıkmaktadır. Zenginleştirme, öğrencinin yeterli olduğu bir konuda farklı materyallerle bilgisinin artırılmasına yönelik çalışmaları kapsarken destekleme öğrencinin başarısını arttırmak için onu destekleyecek etkinlikler kullanmayı içermektedir. Burada amaç, öğrencilerin bilgilerini zenginleştirmeleri ya da eksik oldukları konularda onların desteklenmeleridir. Bu programda ölçme araçlarının belirlenmesi noktasında da öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özel durumlara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme hususunda öğretmenlerden beklenen, öğrencileri yargılamadan, onların özgüvenlerini kırmadan dönütler vermesi; verilen görevlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve dijital dünyadan yararlanmalarının sağlanmasıdır. Uygulama esaslarında yer verilen öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar dil becerilerine yönelik de beklenmektedir. Yılın başında anlama ve anlatma becerilerine yönelik tanılama ölçümleri yapılması istenmektedir. Bu öğrencilerin o temel becerilerde ne düzeyde olduklarını ve neye ihtiyaçları olduğunu ortaya koymasının önemlidir. Anlatma becerileri konuşma ve yazma olarak değerlendirilen becerilerdir. Yazma becerisi, insanların duygu, düşünce, bilgi ve tecrübelerini yazma kurallara bağlı olarak aktarma yetisidir. Yazma becerisinde, yazıyı yönetebilme, kuralları uygulayabilme içerik oluşturabilme ve kendini değerlendirilme yer alır. Sözü resimleştirilmiş hali olan bu beceri günlük hayatın her alanında karşımıza çıkmaktadır. (Özbay, 2011, s. 115) Yazma becerisi ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar öğrencilerin yazma sürecinde sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. (Karakaoç Öztürk, 2012; Susar, 2016; Başkan, 2019; Süğümlü, 2020; Türkben, 2021; Şener ve Kana, 2021) Bu sorunlar dilbilgisi eksiklikleri, kelime dağarcığının sınırlı olması ve yaratıcı düşünme becerilerindeki yetersizlikler, yazı yazma sırasında fikirleri organize etme gibi unsurlardan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin yapılan çalışmalar, bu becerinin geliştirilmesi için önemli veriler sunmaktadır. Aydın (2022), Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ele aldığı araştırmasında, öğrencilerin yazım ve noktalama hataları, dil ve anlatım eksiklikleri, fikir organize etme zorlukları gibi sorunlarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu sorunların öğrencilerde yazma isteksizliği ve düşük motivasyona yol açtığı belirtilmiştir. Benzer ve Masun (2024), 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalardaki eğilimleri inceledikleri çalışmalarında, yazma becerisiyle ilgili uygulamaların etkisini ölçmenin en sık tercih edilen yöntem olduğu ve yazma eğitimi süreci odaklı bir hale getirmenin gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca, yazma etkinliklerinin strateji ve yaklaşımlar üzerinden yapılandırılmasının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar, yazma eğitiminin yalnızca içerik aktarımı değil, aynı zamanda bir süreç olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. 2024 Türkçe Öğretim Programı da bu ihtiyaçlara yanıt veren yenilikçi uygulamaları bünyesinde barındırmaktadır. Yazma becerisi, dil eğitiminin en karmaşık ve bilişsel yönü en yoğun olan alanlarından biridir. Bu nedenle yazma öğretimine ilişkin uluslararası yaklaşımlar zaman içinde değişmiş, öğrenciyi pasif bir metin üreticisi olmaktan çıkarıp etkin bir anlam kurucuya dönüştürmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda süreç temelli yazma yaklaşımı (Process-Oriented Approach), özellikle Flower ve Hayes'in (1981) bilişsel yazma modeliyle teorik bir zemin kazanmış; yazma sürecini planlama, metni üretme, gözden geçirme ve yeniden yazma gibi aşamalara ayırarak öğrencinin metinle ilişkisini sürekli ve dinamik bir süreç olarak ele almıştır. Benzer şekilde, Graves (1983) de yazma öğretiminin, öğrencinin bireysel gelişimini destekleyen bir süreç olarak yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Buna karşın, tür temelli yazma yaklaşımı (Genre-Based Approach), özellikle Halliday'nin (1978) sistemik-dilsel kuramı ile ilişkilendirilmiş ve metinlerin toplumsal işlevlerini dikkate alan bir yazma öğretimi modelini benimsemiştir. Bu yaklaşım, özellikle Martin ve Rothery (1986) tarafından geliştirilen Avustralya modeliyle kurumsallaşmış ve her metin türünün kendine özgü yapısal, dilsel ve bağlamsal özelliklerine göre öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Her iki yaklaşım da yazma becerisini yapılandırıcı bir etkinlik olarak ele alırken; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yazmayı yalnızca bir dil becerisi değil, aynı zamanda değer aktarımının, kültürel mirasın ve şahsiyet inşasının bir aracı olarak konumlandırmaktadır. Model, öğrencinin yazma sürecinde düşünce üretimini, kavramsal derinliği ve estetik duyarlılığı esas alarak yazma eylemini anlam kurma süreci olarak tanımlar (MEB, 2024). Bu yönüyle program, bireyin hem bilişsel hem ahlaki gelişimini hedef alan bütüncül bir yazma anlayışı sunmakta, uluslararası yazma yaklaşımlarının teknik boyutlarını yerel değerlerle harmanlayarak özgün bir yol izlemektedir. Programda, yazma becerisi uygulama esaslarında öğretmenlerin eğitim-öğretime tanımlama ölçümleri ile başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Programda, yazma becerisi uygulama esaslarında öğretmenlerin eğitim-öğretime tanımlama ölçümleri ile başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Tanılama ölçümleri öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin belirlenmesi açısından bir ön değerlendirmedir. Bu ölçümler aracılığıyla yapılan ön değerlendirmenin ardından öğretmen seviyeye uygun öğretim yöntemini seçer. Öğrencilere yazmayı sevdirebilecek etkinlikler hazırlar. Daha sonra ara değerlendirme yapar ve öğrencilerin sistemli, kademeli bir şekilde yazı içerikleri oluşturabilmeleri açısından eksiklikleri varsa onları destekler;

yıl boyunca takip devam eder, istenilen seviyeye ulaşıldıysa zenginleştirir. Diğer yandan öğrencilerin yazma becerisine yönelik öğrenme çıktıları yazılı üretim ve yazılı etkileşim olarak ele alınmaktadır. Yazılı üretim bireysel bir ürün ortaya koymayı tanımlarken, yazılı etkileşim adından da anlaşıldığı üzere birden fazla kişinin iletişim amaçlı öğrenme çıktısı olarak tanımlanmaktadır. Yazılı etkileşimde, karşılıklı bir durum var iken yazılı üretim de tek taraflı bir ürün ortaya koyma beklenir. Öğrencilerin yazılı etkileşim becerisini geliştirmek için sadece geleneksel yazma araçlarından değil aynı zamanda teknolojik ortamlardan da faydalanılması gerekmektedir. Öğrenciler yazma çalışmalarında ürün ortaya koyarken uygun bilişsel stratejileri bağımsız bir şekilde seçmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bilişsel stratejileri doğrudan öğretim yoluyla öğrenciye kazandırması beklenirken üst bilişsel stratejileri kullanmalarında ise rehber konumunda olup dolaylı öğretim yoluyla öğrencilere bu beceriyi kazandırmaları gerekmektedir. Öğrencilerin zihinsel süreçlerine dayalı uygulamaları kapsayan bilişsel stratejiler her yazma çalışmasında kullanılmak yerine amacına uygun olanların seçilerek kullanılması gerekmektedir. Yazma becerisine yönelik bilişsel stratejilerin ilki planlamadır. Burada öğrenci yazma konusuna uygun araştırma yapar ve konuyu nasıl aktaracağına dair bir içerik oluşturur. Metin oluşturma ya da taslak oluşturma stratejisinde ise öğrenci yazmayı planladığı konuyu özgürce kaleme alır ve kusursuz bir metin oluşturmak adına öncelikle taslağı hazırlar. Gözden geçirme bilişsel stratejisi ise oluşturulan taslağın değerlendirip düzenlenmesini kapsar. Daha sonra yazılan metne son şekli verilir ve ulaşmak istenilen kitle ile metin paylaşılır. Üst bilişsel stratejide de yazma becerisinde üst bilişsel kontrol yapılır. Ortaokul Türkçe derslerinde becerilere yönelik uygulamalar sürecinde uygun yöntem ve stratejileri kullanırken Kademeli Sorumluluk Devri Modeli (KSDM) esas alınır. Programda, Kademeli Sorumluluk Devri Modeli özellikle yazma ve konuşma becerileri için yapılandırılmış bir öğretim modeli olarak benimsenmiş olsa da dil becerilerinin kazandırılmasında kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi noktasında öğretmene pedagojik takdir yetkisi tanınmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme ihtiyaçları ve sınıfın genel özelliklerini göz önünde bulundurarak en uygun öğretim stratejisini seçme yetkisine sahiptir. 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda bir yenilik olan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nde öğrencilere öğretimin usta-çırak ilişkisi içinde yapılması beklenir. Örneğin öğretmenler, öğrencilerden bir metin yazmasını isterse önce o metni kendisi yazar. Öğretmen metni oluştururken yazma aşamalarını, strateji seçimini sesli olarak düşünür ve öğrencilere tüm süreci nasıl planladığını aktarır. Daha sonra öğrenciler büyük gruplara ayrılır ve öğrencilerden, öğretmen rehberliğinde grup çalışması ile metni oluşturmaları istenir. Bu ikinci aşamada öğretmen rehber konumunda öğrencilerin grup çalışmalarını izler ve eksikliklerinin düzeltilmesinde yol gösterir. Eğer ikinci aşamada bir sorun olduğu tespit edilmezse üçüncü aşamaya geçilir. Bu aşamada öğrenciler daha küçük gruplara ayrılır ve aynı çalışmayı bu kez küçük gruplarda yapar. Son aşamada ise öğrencilerin kendi ustalıklarını ortaya koyabilmeleri açısından bireysel olarak ürün ortaya koymaları beklenir. Bu yeni model ile kademeli olarak öğrencilerin çıraklıktan ustalığa doğru yol alması hedeflenmektedir. Bu usta çırak yönteminin esas alındığı KSDM'de, öğrencilerin ürün ortaya koymalarını hedefler. Burada 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bir yenilik olan üretim atölyeleri karşımıza çıkmaktadır. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 16-19) Üretim atölyeleri, öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerine yönelik ürün ortaya koymalarını hedefler. Öğrencilerin, Türkçe dersinde öğrendiği yazma becerilerini kullanarak her tema sonunda bir ürün ortaya koymalarının hedeflendiği yazma atölyelerinde bu beceriye uygun olan bir metin türü seçilir. Yazar kimliği kazandırılmak istenen öğrencilerin, seçilen metnin türünde bir ürün ortaya koyması beklenir. Bir ders saatini kapsayan yazma atölyelerinde geleneksel yazma yöntemleri seçilebilirken yeni dijital materyaller de seçilebilmektedir. Bir saat olarak planlanan yazma atölyelerinde ürün ortaya konulamazsa çalışmaya bir sonraki yazma atölyesinde devam ettirilir. Üretim atölyelerinde öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınarak onların hayal dünyalarını geliştirebilecek, merak duygularını uyandırabilecek yaratıcılıklarını destekleyebilecek etkinlikler tercih edilmelidir. Üretim atölyelerinde sürecin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kontrol listesi veya gözlem formu kullanılmaktadır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda atölyeler 4 temel dil becerisi üzerine tasarlanmıştır. Üretim atölyeleri sadece yazma ve konuşma becerisine yönelik olarak planlanırken dinleme/izleme atölyesi ve okuma atölyesi ayrı olarak ele alınmıştır. Üretim atölyelerinde her tema sonunda bir etkinlik düzenlenmesi istenirken dinleme/izleme ve okuma atölyelerinde her dönem için bir etkinlik düzenlenmesi beklenmektedir.

Geleneksel sınıf içi yazma uygulamaları genellikle öğretmen merkezli, zaman sınırlı ve biçimsel doğruluğa odaklanan etkinliklerden oluşmaktadır. Bu tür uygulamalarda öğrenciler, çoğu zaman yazma sürecinin planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme gibi aşamalarına yeterince dâhil olamamakta; yazma, yalnızca değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen bir çıktı halini almaktadır. Oysa 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında yapılandırılan üretim atölyeleri, yazma sürecini daha özgür, yapılandırılmış ve yaratıcı bir öğrenme ortamına taşımaktadır. Üretim atölyelerinde öğrenciler, yazma sürecine aktif olarak katılmakta; yazma süreci, tematik bağlamlar içerisinde, öğrencinin ifade özgürlüğünü önceleyen, ürün odaklı değil süreç odaklı olarak tasarlanmaktadır. Ayrıca bu atölyelerde farklı metin türleriyle çalışma yapılmakta, teknolojik araçlarla desteklenen etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin yazma motivasyonlarının artması sağlanmaktadır. Bu yönüyle üretim atölyeleri, klasik sınıf içi yazma uygulamalarına göre hem pedagojik esneklik hem de öğrenci merkezli öğrenme açısından önemli bir dönüşümü temsil etmektedir. Böylelikle yazma becerisi, yalnızca akademik başarıya hizmet eden bir yeterlilik olmaktan çıkarak öğrencinin kimlik gelişimi, duygu ifadesi ve özgün üretim becerisiyle bütünleşen bir edinim haline gelmektedir.

Üretim atölyeleri ilk defa bu programda yer almış ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında sadece 5. sınıflarda uygulanmaya başlamıştır. Üretim atölyeleri, öğrencilerin öğrenme çıktılarına yönelik ürün ortaya koydukları uygulama çalışmalarını içerir. Burada amaç kullanılan dil becerisine uygun olarak ürün ortaya koymaktır. Bu atölyelerde metinler dil becerilerine ve amaca uygun olarak seçilir. Üretim atölyeleri okul dışı etkinliklerle desteklenebilir. Bu da atölyelerin kapsamını arttırır. Üretim atölyeleri, yazma ve konuşma becerilerini kapsarken dinleme ve izleme becerilerine yönelik

ayrı atölyeler vardır. Bunlar dinleme/izleme atölyesi ve okuma atölyesidir. Dinleme/ izleme atölyesinde her dönem için bir materyal seçilir. Bunlardan biri öğrenciler tarafından sınıfta izlenerek çözümlenir diğerini ise öğrenci ailesiyle izleyerek çözümler. Bu materyaller zümre öğretmenler kurulu tarafından seçilir ve temalarla ilişkili olmalıdır. Okuma atölyesinde ise öğrenci seviyesine uygun iki kitap okutulur. Okutulan kitaplardan bir tanesi sınıfta incelenip çözümlenirken diğeri ise rapor hâlinde sunulur. Öğrenci yaz tatilinde de ailesiyle bir kitap okur. Bu da aile katılımı bir etkinlik olması açısından ve aile ile kaliteli vakit geçirilmesi açısından önemlidir. Kitapların seçimi ise zümre öğretmenler kurulu tarafından temalarla ilişkili olacak şekilde belirlenir. Konuşma ve yazma becerisine yönelik her temanın sonunda üretim atölyelerinde etkinlik planlaması istenirken dinleme/izleme ve okuma becerisine yönelik dönemlik materyal seçimi beklenmektedir. Dolayısıyla programa bakıldığında üretim atölyelerinin anlatma becerileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yeni uygulama olan üretim atölyelerinin etkisi ile ilgili yapılmış olan çalışmaları incelemek için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024 programı, üretim atölyeleri, yazma atölyeleri anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. YÖK Akademik, Google Akademik, Web of Science, Sobiad, DergiPark Akademik gibi veri tabanlarında yapılan araştırmalar sonunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında (Karataş, 2024), Türkçe dersi öğretim programının incelenmesi konusunda (Yurdakul, 2024), dijital okuryazarlık hususunda (Banaz, 2024), programların karşılaştırılması noktasında (Kaya ve Aydın, 2024) çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde eğitim öğretim hayatına giren üretim atölyeleri ile ilgili çalışma tespit edilmemiştir. Eğitim sistemlerinin başarısı, yalnızca politikaların oluşturulmasıyla değil, aynı zamanda bu politikaların sınıf içinde nasıl uygulandığıyla yakından ilişkilidir. Bu noktada, öğretmenlerin görüşleri ve katkıları, etkili bir eğitim sisteminin oluşturulmasında vazgeçilmezdir. Araştırmalar, eğitim uygulamalarının öğretmenlerin deneyimleri ve geri bildirimleri doğrultusunda şekillendiğinde daha etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Hattie, 2009). Öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, özellikle eğitim reformlarının uygulanabilirliğini artırır. Fullan (2016), eğitim reformlarının öğretmenlerin desteği ve aktif katılımı olmadan sürdürülebilir olmadığını savunur. Yeni bir müfredatın veya bir teknolojinin sınıfa entegrasyonu sırasında öğretmenlerin geri bildirimleri alınmadığında, uygulama sırasında karşılaşılan sorunların artabileceği ve reformun başarısızlıkla sonuçlanabileceği belirtilmiştir. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010) yaptıkları çalışmayla, dijital araçların eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin, bu araçların sınıfta daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağladığını ortaya koymuşlardır. Broadbent ve Poon'un (2015) yaptığı araştırma, çevrimiçi öğrenmenin hızlı bir şekilde uygulanması sırasında öğretmenlerin geri bildirimlerinin sürecin başarısında nasıl etkili olduğunu incelemiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin dijital araçlara yönelik olumlu tutumlarının, bu teknolojilerin sürdürülebilir bir şekilde kullanılmasında temel bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda üretim atölyelerinin yazma becerisi üzerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi bu yeni uygulamanın öğrencilerin yazma sorunlarına çözüm üretme konusunda etkili olup olmadığının belirlenmesi konusunda önemlidir. Ayrıca 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilk kez 5. sınıflarda uygulanan üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisinin değerlendirilmesi ve eksikliklerin tespit edilmesi, sınıf düzeylerinde başlanacak olan uygulamalara da yön verecektir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları önemlidir.

Ayrıca bu çalışmanın sonuçları,

- Kuramsal çalışmalara katkı sağlayacaktır.
- Türkçe dersi öğretim programının uygun esaslara göre hazırlanması açısından veri sağlayacaktır.
- Milli Eğitim Bakanlığına, öğretmenlere ve öğretim programının hazırlanması aşamasında akademisyenlere veri sağlayacaktır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (OTDÖP) yer alan üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisi olup olmadığını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma “Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisi nedir?” problem cümlesi etrafında şekillenmiştir. Bu problem doğrultusunda ele alınan alt problem ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yazma atölyelerinde 5. sınıf öğrencileri hangi metin türünde ürün ortaya koyarken zorlanmaktadırlar?
2. 5. sınıf öğrencilerinin severek yazdığı metin türü hangisidir?
3. Okullarda üretim atölyeleri için ayrılan bir mekân var mı? Yazma atölyesi çalışmaları nerede yapılmaktadır?
4. Yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma becerisine etkisine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Üretim atölyeleri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin yazma atölyelerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
7. Öğretmenlerin üretim atölyelerinin uygulanmasına ilişkin önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilk kez Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alarak öğretim programına eklenen üretim atölyelerinin Ortaokul Türkçe dersinde öğrencilerin yazma becerisine katkısının öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmeyi amaçlaması bakımından nitel yaklaşımın benimsendiği bir durum araştırmasıdır. Nitel araştırma gözlem görüşme ve

doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada öğretmen görüşleri doğrultusunda ilk kez 2024 programı ile karşımıza çıkan üretim atölyelerinin ortaokul Türkçe derslerine etkisinin tüm yönleriyle ele alınıp durum betimlemesi yapılması amaçlandığından çalışma nitel olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması sürecinde Uçan'ın (2021) belirttiği, araştırma sorularının belirlenmesi, durum ve analiz birimin tanımlama, hazırlama, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve paylaşma basamaklarına riayet edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan üretim atölyelerinin Ortaokul Türkçe dersine katkısının öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin görüşleri önemlidir. Bu kapsamda çalışma grubunu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemine gidilmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına ulaşmak için araştırmacının en doğru bilgiyi kimlerin sağlayabileceğini tespit ederek bir örnekleme seçme yöntemidir (Atak, 2011) Bu çalışmada üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisini tespit edebilmek için farklı koşullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine ulaşılmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu iller, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerini (Doğu Anadolu, Güneydoğu, İç Anadolu, Ege ve Marmara), sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerini ve kırsal-kentsel eğitim bağlamlarını temsil edecek şekilde belirlenmiştir. Bu sayede, öğretmen görüşlerinin daha çeşitli bağlamlardan toplanarak çalışmaya aktarılması ve üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisinin farklı koşullar altında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nihayetinde araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitli örnekleme yöntemiyle seçilen Türkiye'nin 7 farklı ilinde (Ankara, Hatay, Mardin, Erzincan, İstanbul, İzmir, Konya) ortaokul 5. sınıflarda görev yapan 42 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

**Tablo 1**

*Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Hizmet Yılı, Görev Yeri ve Mezuniyet Derecesine Göre Dağılımı*

| Demografik Bilgiler | f  | %     | Demografik Bilgiler | f  | %     |
|---------------------|----|-------|---------------------|----|-------|
| Cinsiyet            |    |       | Görev Yeri          |    |       |
| Erkek               | 16 | 40.47 | Mardin              | 10 | 23.80 |
| Kadın               | 25 | 59.52 | İstanbul            | 3  | 7.14  |
| Yaş                 |    |       | Hatay               | 12 | 28.57 |
| 22-30 yaş           | 10 | 23.80 | Erzincan            | 5  | 11.90 |
| 30-35 yaş           | 12 | 28.57 | Ankara              | 9  | 21.42 |
| 36-40 yaş           | 7  | 16.66 | Konya               | 2  | 4.76  |
| 40-50 yaş           | 8  | 19.04 | İzmir               | 1  | 2.38  |
| 50-60 yaş           | 5  | 11.90 | Mezuniyet Derecesi  |    |       |
| Hizmet Yılı         |    |       | Lisans              | 40 | 95.23 |
| 1-5 yıl             | 9  | 21.42 | Yüksek Lisans       | 1  | 2.38  |
| 6-10 yıl            | 13 | 30.95 | Doktora             | 1  | 2.38  |
| 11-15 yıl           | 7  | 16.66 |                     |    |       |
| 16-20 yıl           | 9  | 21.42 |                     |    |       |
| 20 yıl ve üzeri     | 4  | 9.52  |                     |    |       |

Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin % 40.47'si (16 kişi) erkek, % 59.52'si (25 kişi) kadındır. Öğretmenlerin %23.80'i (10 kişi) 22-30 yaş aralığında % 28.57'si (12 kişi) 30-35 yaş aralığında, %16.66'sı (7 kişi) 36-40 yaş aralığında, %19.04'ü (8 kişi) 40-50 yaş aralığındadır. Katılımcı öğretmenlerin %11.90'ı (5 kişi) ise 50 ve üzeri yaştadır. Öğretmenlerin %21.42'sinin (9 kişi) hizmet yılı 1-5 yıl arasında iken %30.95'inin (13 kişi) hizmet yılı 6-10 yıl arasındadır. Katılımcıların %16.66'sının (7 kişi) hizmet yılı 11-15 arası, %21.42'sinin (9 kişi) hizmet yılı 16-20 yıl arasındadır. Katılımcı öğretmenlerin %9.52'sinin (4 kişi) hizmet yılı ise 20 yıl ve üzeridir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim koşullarının da dikkate alınabilmesi açısından tek bir bölgede görev yapan öğretmenlere ulaşmak yerine farklı koşullarda görev yapan öğretmenlere de ulaşılmıştır. Bu bağlamda görüşlerine başvuru öğretmenlerin % 23.80'inin (10 kişi) görev yeri Mardin, %7.14'ünün (3 kişi) görev yeri İstanbul, % 28.57'sinin (12 kişi) görev yeri Hatay, %21.42'sinin (9 kişi) görev yeri Ankara, % 4.76'sının (2 kişi) görev yeri Konya ve % 2.38'inin (1 kişi) görev yeri İzmir'dir. Öğretmenlerin % 95.23'ü (40 kişi) lisans mezunu iken %2.38'i (1 kişi) yüksek lisans ve %2.38'i (1 kişi) doktora mezundur.

## Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada derinlemesine bilgi toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma süreci, problem durumunun tespiti ile başlamıştır. Daha sonra alan taraması yapılarak bu çalışmanın nasıl yürütüleceği tespit edilmiştir. Bu tespitin ardından araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bilgi toplama formu hazırlanmıştır.

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öncelikle Türkçe eğitimi alanında yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında literatür taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdan görüşme soruları seçilerek taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak forma, uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir. Uzman inceleme sonucu yarı yapılandırılmış görüşme formunda 7 soru yer almıştır. Form, ele alınan konunun daha ayrıntılı bir şekilde araştırılması ve kapsamlı biçimde incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış bir şekilde tasarlanmıştır. Sorular hazırlanırken öncelikle katılımcıların rahatlıkla yanıtlayabileceği basit sorulara yer verilmiş, süreç içerisinde etkileşim sağlanarak giderek daha karmaşık sorulara geçiş yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu yöntem, görüşme sırasında katılımcıların düşüncelerini daha derinlemesine ifade edebilmelerini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmış olan görüşme formu, üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, 5. sınıf öğrencilerinin yazma atölyelerinde karşılaştıkları zorluklar ile keyif alarak yazdıkları metin türlerini belirlemeye yönelik iki soru yer almaktadır. Bu sorular, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme süreçlerini daha iyi anlamak ve atölye uygulamalarını iyileştirmek için kritik bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Bu sorular:

1. Beşinci sınıf öğrencileri yazma atölyelerinde hangi metin türünde ürün ortaya koyarken zorlanmaktadırlar?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin severek yazdığı metin türleri nelerdir?

İkinci bölümde ise üretim atölyelerinin fiziksel altyapısını ve kullanılabilirliğini değerlendirmek adına öğretmenlere bir soru sorulmuştur. Bu soru:

1. Okulunuzda üretim atölyeleri için ayrılmış bir mekân var mıdır? Üretim atölyeleri etkinlikleri için hangi mekânları kullanmaktasınız?

Üçüncü bölümde ise üretim atölyelerinin eğitim sürecine etkilerini öğretmen görüşlerine göre incelemek, karşılaşılan zorlukları belirlemek ve iyileştirme önerilerini sunmak üzere 4 soru sorulmuştur. Bu sorular ile Öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki gelişimlerini değerlendirmek, atölye çalışmalarının eğitime katkılarını analiz etmek ve öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı deneyimlere ışık tutmak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin üretim atölyeleri hakkındaki görüşlerini öğrenmek ve bu atölyelerin uygulanmasında geliştirilmesi gereken alanları tespit etmek de bu sürecin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu çalışmaları gerçekleştirmek hem öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya hem de atölye çalışmalarını daha etkili ve sürdürülebilir hale getirmeye olanak tanımaktadır. Üçüncü bölümde yer alan sorular:

1. Yazma atölyelerinin yazma becerisine etkisi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Yazma atölyelerinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
3. Üretim atölyeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Üretim atölyelerinin uygulanmasıyla ilgili önerileriniz nelerdir?

### Bilgi Toplama Formu

Çalışmanın amacına uygun verileri toplamak amacıyla farklı görüşlerdeki öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaş, cinsiyet, hizmet yılı, sınıf mevcudu, mezun olduğu bölüm ve mezuniyet derecelerinin yer aldığı demografik bilgiler bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu bilgilerin toplanması ulaşılan öğretmenlerin çeşitliliğini ortaya koyabilmek açısından önemlidir.

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına ilişkin izinlerin alınmasının ardından katılımcı öğretmenlerle ön görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşmede çalışmanın amacı, kapsamı ve içeriği aktarılmıştır. Katılımcı öğretmenlere kimlik bilgilerinin gizli kalacağına dair bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra planlanan günlerde yüz yüze ya da çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmenlere “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” sunulmuş ardından bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek 20 dakikada formdaki görüşme sorularının cevaplanması istenmiştir. Daha sonra elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### Verilerin Analizi

OTDÖP’de yer alan üretim atölyelerinin öğrencilerin yazma becerisine katkısını öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın verileri çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışmanın verilerinin analizinde katılımcı öğretmenler “Ö” olarak kodlanmış ve görüşme sırasına göre birinci, ikinci, üçüncü şeklinde sıralanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin adlandırılması Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin veriler analiz edilirken öğretmenlerin alt problemlere yönelik verdiği cevaplar kodlanmıştır. Bu kodlama örnekleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Verilerin Analizinde Yapılan Kodlama Örneği*

| Kod                                        | Örnek ifadeler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sınıf mevcudunun kalabalık olması          | “...Öğrenci sayısının fazla olması uygulamayı zorlaştırmaktadır.”(Ö6)<br>“...ve sınıf mevcudu çok kalabalık.”(Ö10)                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Yaratıcı yazma düzeylerindeki farklılıklar | Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin aynı düzeyde olmaması karşılaştığım bir sorun. Yazısı erken biten öğrenci sabırsızlanıyor, arkadaşlarını beklemek istemiyor. Öğrenciye "Yazını görsellerle desteklemek ister misin?" sorusuyla arkadaşlarına müdahale etmesini engellemeye çalışıyorum.”(Ö1)<br>Her öğrencinin yaratıcı yazma düzeyi aynı değil, bu da öğrencilerin aynı sürede ürün ortaya koymalarını etkiliyor.(Ö5) |
| Sürenin yetersizliği                       | “Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda süre olarak sıkıntı yaşamaktayız.”(Ö2)<br>“Yazma atölyelerinde karşılaştığım sıkıntılardan biri de süre yetersizliği.”(Ö7)                                                                                                                                                                                                                                                            |

### Geçerlilik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler uygulanmıştır. Araştırmanın görüşme soruları, öğretmenlere iletilmeden önce uzman görüşüne sunulmuş ve bu doğrultuda önerilen düzeltmeler titizlikle gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler, araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde kodlanmış ve bu kodlamalara dayanarak tema ile kategoriler oluşturulmuştur. Bu sürece ek olarak, kodlama işlemlerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler, alan uzmanı iki araştırmacı tarafından da bağımsız biçimde kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı %85’in üzerinde olup, bu oran Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği güvenilirlik ölçütlerine uygundur. Kodlamalar arasındaki görüş farklılıkları uzman görüşmeleriyle tartışılarak uzlaşıya varılmış ve bu doğrultuda nihai temalar oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmanın doğrulanabilirliğini artırmak amacıyla elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlere sunularak onların görüş ve onayları alınmıştır. Bu yöntemle elde edilen verilerin geçerliği güçlendirilmiştir. Araştırmacı, her aşamada önyargılarından arınarak açık, şeffaf ve varsayımlardan uzak bir anlayışla hareket etmeye özen göstermiştir. Çalışma problemi, doğal ortamında detaylı biçimde incelenmiş; araştırma sorularına verilen yanıtlar farklı bakış açılarıyla döngüsel bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Araştırma süreci ile toplanan verilerin ayrıntılı biçimde betimlenmesine önem verilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar da çalışmaya dahil edilmiştir. Tüm ham veriler, gerektiğinde incelenebilmesi için elektronik ortamda güvenli bir şekilde saklanmıştır.

### 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 izni Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu 12.11.2024 tarih ve 18 sayılı toplantısında verilmiştir.

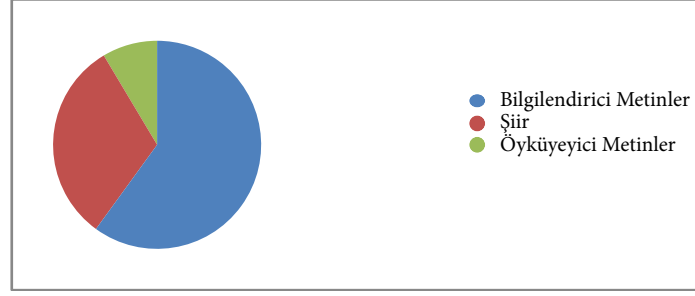
### Bulgular ve Yorum

#### 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Atölyelerinde Ürün Ortaya Koyarken Zorlandıkları Metin Türlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemini oluşturan 5. sınıf öğrencilerinin yazma atölyelerinde ürün ortaya koyarken zorlandıkları metin türlerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Şekil 1’de verilmiştir.

**Şekil 1**

*5. Sınıf Öğrencilerinin Ürün Ortaya Koyarken Zorlandığı Metin Türleri*



Şekil 1’ de 5. sınıf öğrencilerinin yazma atölyelerinde ürün ortaya koyarken zorlandıkları metin türlerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 60’ının (21 kişi) bilgilendirici metin türünde % 31.43’ünün (11 kişi) şiir türünde % 8.57’sinin (3 kişi) de öyküleyici metin türünde ürün koymakta zorlanmaktadır. Bu bağlamda yazma atölyelerinde öğrencilerin ürün ortaya koyarken en çok zorlandığı metin türünün bilgilendirici metinler olduğu tespit edilmiştir.

### 5. Sınıf Öğrencilerinin Severe Yazdığı Metin Türlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemini oluşturan 5. sınıf öğrencilerinin severe yazdığı metin türlerine ilişkin bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

**Şekil 2**

*5. Sınıf Öğrencilerinin Severe Yazdığı Metin Türleri*



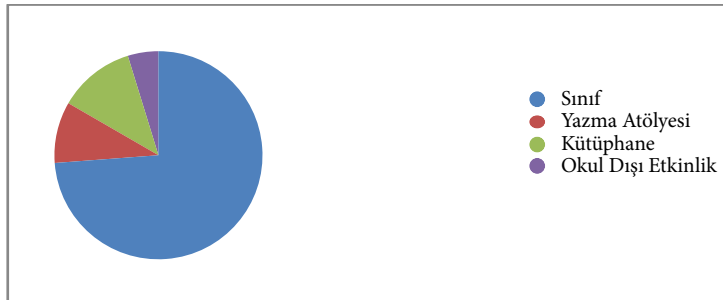
Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, 5. sınıf öğrencilerinin severe yazdığı metin türleri Şekil 2’de yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin % 42.86’sı (18 kişi) anı, % 26.19’ı (11 kişi) öykü, %21.43’ü (9 kişi) masal, % 4.76’ü (2 kişi) günlük ve % 4.76’ü (2 kişi) mektup yazmayı sevdiği tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin en severe yazdığı metin türünün anı olduğunu ve sırayla bunu öykü, masal, günlük ve mektubun takip ettiğini ifade etmişlerdir.

### Üretim Atölyeleri İçin Kullanılan Mekânlara İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemini oluşturan üretim atölyeleri için kullanılan mekânlara ilişkin bulgular Şekil 3’te verilmiştir.

**Şekil 3**

*Üretim Atölyeleri İçin Kullanılan Mekânlar*



Şekil 3'e bakıldığında üretim atölyeleri çalışmalarına yönelik okulların % 90.48'inde özel bir mekân ayrılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu oluşturan %73.81'i (31 kişi) yazma atölyeleri çalışmalarını sınıfta, %11.90'ı (5 kişi) kütüphanede, %4.76'sı (2 kişi) okul dışı etkinlikler ile gerçekleştirmektedir. Geriye kalan % 9.52'sinin (4 kişi) üretim atölyeleri için ayrılan özel alanı kullandığı tespit edilmiştir. Bu durumun üretim atölyelerinin 2024 yılında ilk kez uygulamaya başlandığından dolayı olduğu düşünülmektedir. Önümüzdeki eğitim-öğretim yıllarında henüz yeni bir uygulama olan üretim atölyeleri için ayrılan mekân sayılarında artış olacağı düşünülmektedir.

### Yazma Atölyelerinin Yazma Becerisine Etkisi İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem olan yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma becerisine etkisiyle ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

#### Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

| Yazma atölyelerinin yazma becerisine etkisi                       | f   | %     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|-------|
| Kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisini geliştirir.       | 42  | 37.50 |
| Yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda tecrübe sağlar. | 15  | 13.39 |
| Yazma motivasyonlarını artırır.                                   | 14  | 12.49 |
| Yaratıcı yazı yazabilme becerilerini geliştirir.                  | 13  | 11.60 |
| Yazma aşamalarını öğrenmelerini sağlar.                           | 20  | 22.4  |
| Cümle kurabilme becerisini geliştirir.                            | 8   | 8.96  |
| Toplam                                                            | 112 | 100   |

Katılımcı öğretmenler yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma becerisine etkisine ilişkin 6 farklı kategoride 112 olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin 42'si yazma atölyelerinin öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu görüş, yazma atölyelerinin yazma becerisi kategorisinde en yüksek frekansa sahiptir. Ö4 "Yazma atölyeleri öğrencilerin küçük yaşlarda yazma çalışması yapmasını sağlamış ve kendini daha iyi ifade edebilmesini sağlamıştır. Ö20 "Öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla birlikte yazma çalışmaları yapmaları onların rol model olarak birbirine destek olmasını sağladı." şeklinde ifade ederken "Üretim atölyelerinin öğrencileri geliştirdiğini düşünüyorum. Kendilerini ifade etme becerilerinin her yazma çalışmasında biraz daha ilerlediğini fark ediyorum." şeklinde ifade etmiştir. Yazma atölyelerinin yazma becerisine etkisi ile ilgili görüşlerine başvuru alan öğretmenler ayrıca şunları da ifade etmiştir: "Yazma atölyesinin öğrenciye yazma becerisinin kazandırılması açısından faydalıdır. Genellikle öğrencilerin kendini ifade etmesi konusunda bir etkisi vardır. Öğrencilerimize yazım kuralları konusunda tecrübe sağlamaktadır."(Ö8), "Kendini ifade etme becerileri, hayal gücünü kullanarak bunu yazısına aktarma, cümle kurma ve mantıksal sırayla olayları aktarma becerilerini geliştirmede fazlasıyla etkisi oldu. Öğrencilere farklı perspektifler sunarak yazma alışkanlığını daha keyifli hâle getiren üretim atölyeleri farklı fikirlerin ortaya çıkmasına ve düşünme becerilerinin gelişmesine ortam sağladı." (Ö35), "Üretim atölyeleri yazma becerilerinin daha somut hâle gelmesini sağlıyor yazma öğrenciler için daha anlamlı hâle geliyor ve öğrencilerin sevecek yazmalarını sağlıyor."(Ö9).

### Öğretmenlerin Yazma Atölyelerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan öğretmenlerin yazma atölyelerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

#### Yazma Atölyelerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Yazma atölyelerinde karşılaşılan sorunlar                | f  | %     |
|----------------------------------------------------------|----|-------|
| Sınıf mevcudunun kalabalık olması                        | 10 | 11.62 |
| Sürenin yetersiz olması                                  | 15 | 17.44 |
| Öğrenci motivasyonunun düşük olması                      | 10 | 11.62 |
| Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersizliği     | 9  | 10.46 |
| Öğrencilerin yazı yazmada zorluk yaşaması                | 5  | 5.81  |
| Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersizliği             | 9  | 10.46 |
| Öğrencilerin yazım ve noktalama konusundaki eksiklikleri | 7  | 8.13  |

Tablo 4'ün devamı...

| Yazma atölyelerinde karşılaşılan sorunlar                          | f  | %     |
|--------------------------------------------------------------------|----|-------|
| Bilgiye erişimin sınırlı olması                                    | 7  | 8,13  |
| Öğrenci düzeylerindeki farklılıklar                                | 6  | 6,97  |
| Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisine yönelik eksiklikleri | 8  | 9,30  |
| Toplam                                                             | 86 | 99,94 |

Öğretmenler yazma atölyelerinde karşılaştıkları sorunları ilişkin 10 farklı kategoride 86 görüş bildirmişlerdir. En yüksek frekans değerine sahip olan sorun, sürenin yetersiz olmasıdır. Bunu, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve öğrenci motivasyonunun düşük olması takip etmektedir. Yazma atölyelerinde, karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmenler şunları ifade etmişlerdir: “Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin aynı düzeyde olmaması karşılaştığım bir sorun. Yazısı erken biten öğrenci sabırsızlanıyor, arkadaşlarını beklemek istemiyor. Öğrenciye “Yazını görsellerle desteklemek ister misin?” sorusuyla arkadaşlarına müdahale etmesini engellemeye çalışıyorum.”(Ö2), “Öğrencilerin bilgiye erişimi sınırlı olduğu için verimli olmuyor. Ve seviyenin biraz üzerinde kalıyor.”(Ö3) “Öğrenciler ürün ortaya koyarken düşünceleri organize etmede sorun yaşamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kelime hazinesinin sınırlı olması, yazma kaygılarının olması ve yazım ve noktalama kurallarındaki eksikliklerinden dolayı yazmada zorluk yaşamaktadırlar. Öğrencilerle ilgili yaşadığımız sorunların yanında bir de öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda süre ilgili sıkıntılar yaşamaktayız. Ayrıca kalabalık sınıflarda uygulanması çok zor oluyor.” (Ö27), “Öğrenciler atölye çalışmalarını belli bir zaman içerisinde tamamlayamıyorlar. Bazı atölye çalışmalarında sınıf dışı araştırma ve inceleme yapmaları gerekiyor ve bu araştırma inceleme noktasında yetersiz kalıyorlar.”(Ö11), “Öğrencilerden bazen yazmak istemeyen öğrenci olabiliyor. Aklıma gelmiyor, ben yazamıyorum gibi özgüven düşüklüğü yaşayan öğrencilerim olabiliyor. Öğrencilere bazen müzik açıyorum. Boya kalemleri ile süsleme yapıyorlar. Bazen karakterleri belirleyip aynı karakter üzerinden farklı metinler çıkarıyoruz. Bu şekilde ifade becerilerini geliştirdim, yazmayı eğlenceli hâle getirmeye çalıştım. Ortamda kendini rahat hissettikleri an daha rahat kendilerini ifade ediyorlar.”(Ö10), “Öğrencilerin yazma yetileri henüz yok denilebilir imla ve noktalama da sıkıntı yaşıyorlar.”(Ö33), “Bu etkinlikler planlanırken öğrencinin yapabileceği seviyede öğrenme çıktıları olmalıdır. Örneğin “Oyun Dünyası” adlı 1. temada her öğrencinin bilgisayar ortamında hazırlaması istenmiş ancak öğrenciler bu şekilde yapamadılar. Hem herkesin bilgisayarı yok hem de her öğrencinin istenilen şekilde bilgisayar kullanma becerileri eksik.” (Ö40) “Pandemi döneminde birinci sınıf olup okuma yazma sorunu olan ya da yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu sınıfta ve sınıf mevcudunun kalabalık olduğu sınıflarda atölye çalışmalarımız çok zor oluyor.” (Ö38).

### Öğretmenlerin Üretim Atölyeleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğretmenlerin üretim atölyeleri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

#### Üretim Atölyeleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Öğretmen görüşleri                                         | f  | %     |
|------------------------------------------------------------|----|-------|
| Öğrencilerin öz güvenini arttırmaktadır.                   | 17 | 19,54 |
| Öğrencilerin yazar kimliğinin oluşmasında etkilidir.       | 8  | 9,19  |
| Öğrencilerin öğrendiklerini uygulama imkânı sağlamaktadır. | 21 | 24,13 |
| Başarı duygusunu pekiştirmektedir.                         | 18 | 20,68 |
| Öğrenci motivasyonu arttırmaktadır.                        | 16 | 18,39 |
| Öğrencilerin iş birliği becerilerini geliştirmektedir.     | 7  | 8,04  |
| Toplam                                                     | 87 | 99,97 |

Öğretmenler üretim atölyeleri hakkında 6 farklı kategoride 87 görüş bildirmişlerdir. Üretim atölyeleri hakkında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin en çok dile getirdikleri görüş, üretim atölyelerinin öğrencilere öğrendiklerini uygulamaya imkânı sağlaması olmuştur. Ayrıca öğretmenler şunları da ifade etmişlerdir: “Türkçe dersi dört temel beceriden oluşan bir derstir. Öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin her birini kazandırmak ve öğrencilerin kendini en iyi şekilde ifade etme becerisini kazandırmak, zihnindekini kâğıda dökebilme ve hayal gücünü kullanmaları adına Türkçe dersinin içeriğini zenginleştirdiğini düşünüyorum. Öğrenciyi merkeze alan atölyeler kurulması çok hoşuma giden ve fazlasıyla faydalı bulduğum bir çalışmadır.” (Ö5), “Yazma çalışmamız sonrasında öğrencilerimiz metinlerini arkadaşlarıyla paylaşıyorlar. Her öğrenciyi yazar sıfatını başa getirerek isim ve soyadı ile seslenerek arkadaşlarının karşısına davet ediyorum. Öğrenci metnini tanıtır okuyor. Hem özgüvenlerinin artmasında hem de konuşma becerilerini geliştirmeye

de etkisi oluyor.” (Ö1), “Üretim atölyelerinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin özgüvenlerinin artmasında, başarı duygularının pekişmesinde sorumluluk, bilincinin gelişmesinde yaratıcılığının artmasında iş birliği becerilerinin gelişmesinde ve motivasyon artışının sağlanmasında etkisi vardır.” (Ö6), “Fikir olarak üretim atölyelerinin faydalı buluyorum çünkü klasik yöntemin dışında öğrenciye özgürlük anının tanıyan bir yöntem.”(Ö23).

### Öğretmenlerin Üretim Atölyelerinin Uygulanmasıyla İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan öğretmenlerin üretim atölyelerini hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Üretim Atölyelerinin Uygulanmasıyla İlgili Önerileri*

| Öğretmenlerin önerileri                                                      | f  | %     |
|------------------------------------------------------------------------------|----|-------|
| Üretim atölyelerinin uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere eğitim verilmelidir. | 7  | 13.20 |
| Esnek süreler verilmelidir.                                                  | 15 | 28.30 |
| Okullarda üretim atölyeleri için uygun koşullar oluşturulmalıdır.            | 20 | 37.73 |
| Etkinlikler için kısa metinler seçilmelidir.                                 | 6  | 11.32 |
| Öğrenci seviyesine uygun etkinlikler planlanmalıdır.                         | 5  | 9.43  |
| Toplam                                                                       | 53 | 99.98 |

Öğretmenler üretim atölyelerinin uygulanmasına ilişkin 5 farklı kategoride 53 görüş bildirmişlerdir. Üretim atölyelerinin uygulanmasına yönelik görüşlerine başvuru alan öğretmenler şunları ifade etmiştir: “Öğretmenlere üretim atölyelerinin uygulanması konusunda detaylı bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bunun için bir seminer ya da eğitim düzenlenebilir.” (Ö9), “Bir metni yazmak için ayrılan süre kişiden kişiye farklılık gösteriyor bu yüzden esnek süreler belirlenebilir.”(Ö29), “Öğrencilerin hazır bulunuşu göz önüne alınarak farklı şehirler ya da bölgeler için çeşitlendirilebilir.” (Ö30), “Sınıflarda bazen yazma becerisi zayıf olan öğrencilerimiz ya da BEP öğrencilerimiz olabiliyor. Bunun için yazma yanında bunu destekleyen materyallerin atölyelerde bulunması gerekiyor. Hiçbir öğrencinin ders dışı kalmadan kendini yazarak ya da çizerek ifade etmesi için her okulda gerekli materyal ve atölye ortamını sağlamalı. Bu konuda bir çalışma var evet ama her okulda yeterli imkânla bu ortamın kurulup kurulmadığı incelenmelidir.”(Ö15), “Üretim atölyeleri için okullarda uygun koşullar oluşturulmalıdır.”(Ö4), “Öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurarak yazma atölyeleri daha basit düzeyden başlatılıp kademeli olarak arttırılabilir.”(Ö22).

### Sonuç ve Tartışma

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile eğitim-öğretim hayatımıza giren üretim atölyeleri hakkında, çalışma grubundaki öğretmenler olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, üretim atölyeleri sayesinde öğrencilerin öz güveninin arttığı, öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânı sağladığı, onların başarı duygusunu pekiştirerek motivasyonlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bu atölyelerin, öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisini geliştirdiği, yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda tecrübe sağladığı, öğrencilerin duygularını yazarak ifade etme alışkanlığı kazandırdığı, yaratıcı yazı yazabilme becerilerini geliştirdiği, yazma aşamalarını öğrenmelerini sağladığı, cümle kurabilme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli (KSDM), yazma öğretiminin yapılandırılmasında öğrenciye aşamalı biçimde rehberlik sunmayı esas alır. Bu yaklaşım, uluslararası literatürde “Gradual Release of Responsibility (GRR)” modeli olarak tanımlanmakta olup Pearson ve Gallagher (1983) tarafından geliştirilmiştir. Her iki model de öğretimin başında öğretmenin aktif rol aldığı, ardından sorumluluğun giderek öğrenciye devredildiği bir süreci temel alır. KSDM’de olduğu gibi GRR modelinde de “modelleme – birlikte yapma – bağımsız uygulama” aşamaları bulunur. Dolayısıyla KSDM’nin, uluslararası yazma öğretimi yaklaşımlarıyla doğrudan örtüştüğü ve evrensel öğretim ilkeleriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Atölye temelli yazma öğretimi, yalnızca Türkiye’ye özgü bir uygulama değildir. Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok ülkede uygulanan “Writing Workshop” modeli, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede aktif, üretken ve süreç odaklı bir yaklaşım benimser (Graves, 1983; Calkins, 1994). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan üretim atölyeleri de benzer biçimde öğrenci merkezlidir ve öğrencinin kendi yazma sürecini deneyimlemesine fırsat tanır. Bu bağlamda, üretim atölyeleri pedagojik olarak çağdaş atölye temelli uygulamalarla örtüşmektedir. Üretim atölyelerinde uygulanan etkinlikler, yazma öğretiminde yaygın olarak benimsenen süreç temelli (process-oriented) ve tür temelli (genre-based) yaklaşımlarla örtüşmektedir. Süreç temelli yaklaşımda yazma, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve yayımlama gibi aşamalardan oluşan dinamik bir süreç olarak ele alınır (Flower & Hayes, 1981).

Türkiye’de 2024 Türkçe Öğretim Programı da bu aşamaları içeren yazma stratejilerini benimsemektedir. Öte yandan, üretim atölyelerinde metin türüne uygun yazı yazılması da tür temelli yaklaşımın uygulandığını göstermektedir. Bu yönüyle Türkiye’deki uygulamaların, uluslararası yazma pedagojisiyle tutarlı olduğu görülmektedir. Günümüzde yazma öğretimi yalnızca geleneksel kağıt-kalemle sınırlı kalmayıp dijital teknolojilerle bütünleşmiştir. Özellikle çok modlu metin üretimi (multimodal composition), öğrencilerin yazılı metinleri görsel, işitsel ve dijital öğelerle birleştirerek ifade etmelerini teşvik eder (Walsh, 2010). 2024 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan üretim atölyeleri, dijital materyallerin kullanımını teşvik ederek öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye katkı sağlar. Bu yönüyle üretim atölyeleri, çağdaş yazma eğilimleriyle uyumludur. Üretim atölyeleri, yalnızca Türkiye bağlamında değil, uluslararası yazma eğitimi yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında da yenilikçi ve öğrenci merkezli bir uygulamadır.

Üretim atölyeleri 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bir yenilik olması ve önceki programlarda yer almaması nedeniyle literatürde bu konuda yapılmış çalışma yer almamaktadır. Ancak araştırma kapsamında oluşturulan altıncı alt problem olan yazma atölyelerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin yazma konusunda karşılaştıkları problemlerle ilgili yapılan alandaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sınıflarda yazma etkinlikleri kapsamında hazırlanan çalışmalarda öğrencilerin yaşadığı problemler ile yazma atölyelerinde öğrencilerin yaşadığı problemler benzerdir. Bu bağlamda Çalışkan ve Sur’un (2022), konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları problemlerin öğrencilerin kelime dağarcığının zayıf olması, öğrencilerdeki ön bilgilerin eksikliği, kitap okuma alışkanlığının olmaması, isteksizlik, ders kitaplarındaki eksiklikler ve okuma yazma bilmemeleri olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2022) da Türkçe dersleri kapsamında düzenlenen yazma uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştığı problemleri ele aldığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmasında, öğretmenlerin en sık karşılaştığı problemin öğrencilerin kendini ifade edememesi olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olması, yazma motivasyonlarının düşük olması ve yazma süreçleriyle ilgili sıkıntılar yaşamaları çalışmasının diğer problem durumlarıdır. Tok ve Ünlü (2014), ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yönelik hazırladığı çalışmasında, Aydın (2022) ve Çalışkan ve Sur’un (2022) sonuçlarına benzer sorunlara ulaşmıştır. Moses ve Mohamad (2019) ikinci kademe öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştığı zorluklar üzerine, yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin fikirlerini organize etmede ve yazılarını mantıklı bir şekilde yapılandırma güçlükleri yaşadığını belirtmektedir. Bu durumun, özellikle yazma becerilerinin giriş, gelişme ve sonuç gibi temel yapı taşlarının eksik olduğu durumlarda dikkat çektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca, dilbilgisi ve yazım kuralları alanındaki eksikliklerin öğrencilerin yazma sürecini karmaşıktırdığı vurgulanmaktadır. Ghafar (2023) da , öğrencilerin sınırlı kelime dağarcığının, düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmelerini zorlaştırdığını ve bu durumun yazma becerilerinin gelişimini kısıtladığını ifade etmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin düşük motivasyon düzeyleri, yazma sürecine yönelik isteksizliği artırmakta ve yazma etkinliklerinin ilgi çekici hale getirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin zaman yönetimi konusundaki eksiklikleri, yazma görevlerini tamamlamak için yeterli vakit ayırmalarını zorlaştırmakta ve bu zorluk akademik performanslarını olumsuz etkilemektedir (Ghafar, 2023).

Bu çalışmada da en sık karşılaşılan problemler, öğrencilerin kendini ifade etmede zorlanması, kelime hazinelerinin yetersiz olması, öğrencilerin tecrübesiz olması, ilkökulda yazma becerisi kazanmamış olmaları ve yazı yazarken plan yapamamaları olarak ortaya konulmuştur. Alanda yapılan çalışmalarda (Can ve Altunbaş Yavuz, 2017; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Bahşi ve Sis, 2019; Öztürk, 2012; Zorbaz, 2011) öğrencilerin yazma becerisinde sorun yaşadığını ve bu sorunların yıllar içerisinde değişmeyip benzer şekilde devam ettiğini göstermektedir. Yapılan çalışmalarda yazma becerisinde en sık karşılaşılan problemin öğrencilerin *kendini ifade etmede zorlanması* olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın dördüncü alt problemi olan üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgularında ise, yazma atölyelerinin *öğrencilerin kendini ifade edebilme becerisini* geliştirdiği sonucunu ulaşılmıştır. Bu sonuç ile OTDÖP’ye yazma atölyelerinin eklenmesinin yazma becerisinde en sık karşılaşılan soruna çözüm getirdiği ortaya konulmuştur.

Çalışma kapsamında öğrencilerin ürün ortaya koyarken en çok zorlandığı metin türünü bilgilendirici metinlerdir. Dunn’a (2021) göre de, öğrenciler bilgilendirici ve açıklayıcı metinlerde genellikle zorluk yaşamaktadır. Bunun temel nedeni, karmaşık bilgilerin düzenlenmesi ve açık bir şekilde sunulması gerektiğinden, yazma sürecinin daha fazla planlama ve gelişmiş dil becerileri gerektirmesidir. Üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin en zorlandığı metin türünün bilgilendirici metin olduğu tespit edilirken en çok yazmayı sevdiği türlerin de yine bilgilendirici metin türlerinden olan anı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri yazmaya zorlanmalarına rağmen yine de en çok yazmayı sevdikleri türün anı olması onların kendi yaşantılardan olan konuları yazmak istemesinden dolayıdır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), 4.861 öğrencinin yazılı anlatım uygulama kâğıtlarını inceleyerek hazırladıkları ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımda tercih ettiklerini konulara ilişkin çalışmalarında öğrencilerin en çok kendi yaşadığı konuları anlatan yazılar yazmayı tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu da gösteriyor ki 5. sınıf öğrencileri dilekçe, yönerge metinleri, öz geçmiş gibi bilgilendirici metinleri yazmada zorlanırken kendi hayatlarından izler taşıyan anıları yazmayı sevmektedirler. Üretim atölyelerinde yazma etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin severek yazdığı metin türleriyle başlanıp kademeli bir şekilde diğer türleri yazmalarının istenmesi öğrencilerin ürün ortaya koyabileceği inancına varmalarını ve yazma motivasyonlarının artmasını sağlayacaktır. Bu çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin yazmayı en çok sevdiği türün anı olduğu ortaya konulurken bununla birlikte öğrencilerin öykü, günlük ve masal yazmayı sevindikleri de tespit edilmiştir. Bu bağlamda üretim atölyelerinde günlük yazma etkinlikleri yapılması evde de öğrencilerin günlük tutmalarının teşvik edilmesi onlara

düzenli yazma alışkanlığı kazandırması açısından önemlidir. Özbay ve Zorbaz (2012), ortaokul öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyinin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin günlük tutmasının yazma tutukluğu yaşama ihtimallerinin önüne geçtiğini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin hem düzenli yazma alışkanlığı kazanması hem de yazma tutukluğu yaşama ihtimallerinin önüne geçilmesi için sevdiği türleri üretim atölyelerinde yazmaları ve okul dışı etkinliklerle desteklenmesi önemlidir. Ayrıca Endarwati vd. (2023), yazma becerilerini geliştirmek için görsel araçların, öğrencilerin yazma süreçlerini daha etkili bir şekilde organize etmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu yenilikçi yaklaşımlar, yazma becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir destek sunmakta ve öğrencilerin yazma sürecine dahil olma motivasyonunu artırmaktadır. Bu bağlamda üretim atölyelerinde öğrencilerin motivasyonunun artırılması için yazma sürecine görsel araçlar dahil edilmelidir.

Üretim atölyelerinin eğitim öğretim hayatına yeni girmiş olmasından dolayı bu atölye uygulamalarında süre, mekân ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin atölye uygulamalarında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre okulların büyük bir kısmında üretim atölyeleri için özel bir mekân ayrılmamıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu atölye çalışmalarını sınıflarda, bir kısmı kütüphanede ya da okul dışında yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok azı yazma atölyeleri için ayrılan özel mekânlarda etkinliklerini yapmaktadırlar. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üretim atölyelerinin uygulanma esaslarında atölye çalışmaları için illa özel bir yer hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Programda, okul şartları göz önünde bulundurularak mekânların belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak her ne kadar programda üretim atölyeleri için ayrı mekân oluşturmanın zorunlu olmadığı ileri sürülse de öğretmenler atölye çalışmaları için okullarda uygun koşulların oluşturulmasını beklemektedirler. Zaman yönetimi konusu, özellikle yoğun müfredat programı nedeniyle öğrencilerin yazma görevlerini tamamlamak için yeterli vakit ayıramamalarına neden olmaktadır (Hyland, 2003). Moses ve Mohamad (2019), öğrencilerin yazma süreçlerini zaman sınırlamaları altında yürütmek zorunda kaldıklarında stres yaşadığını ve bu durumun yazılarının kalitesini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Zaman yönetimi, yalnızca yazma sürecinde öğrenciler için değil, üretim atölyelerinde de eğitim süreçlerini etkileyen önemli bir zorluktur. Moses ve Mohamad'ın (2019) belirttiği gibi, zaman sınırlamaları yalnızca öğrencilerin stres seviyelerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda yazılı üretimin kalitesini de olumsuz etkiler. Bu durum, eğitim-öğretim bağlamında yeni uygulamaya konulan üretim atölyeleri için daha karmaşık hale gelebilir. Üretim atölyelerinde süre kısıtlamaları, sınıfların kalabalık olması ve mekân sıkıntısı gibi faktörler, öğretmenlerin etkin bir şekilde bu tür uygulamaları gerçekleştirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu tespitler, atölye uygulamalarının planlanmasında daha fazla özen gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yazma ve üretim süreçlerini desteklemek için daha esnek zaman planlamaları, uygun sınıf düzenlemeleri ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirmelidir. Bu tür yenilikçi çözümler, atölye uygulamalarının etkinliğini artırmada önemli bir rol oynayabilir. Öğretmenler üretim atölyelerinin uygulanmasına yönelik olarak üretim atölyelerinin uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere eğitim verilmesini, öğrencilerin yazma becerilerindeki farklılıkları göz önüne alınarak esnek süreler verilmesini ve öğrenci seviyesine uygun etkinlikler planlanmasını önermektedirler. Bu öneriler, eğitim sürecinin daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

### Kaynaklar

- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.947657>
- Bahşi, N. ve Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 181-211.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-465652>
- Benzer, A. ve Masun, A. F. (2024). Türkçe Öğretiminde 2021-2023 Yılları Arasında Yazma Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalardaki Eğilimler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 1-24.
- Broadbent, J. ve Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. Heinemann.
- Can, B., ve Altunbaş Yavuz, S. (2017). Okuma-yazma güçlüğü: Kimin için?. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113. <https://doi.org/10.29065/usakead.300983>

- Çalışkan, G. ve Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 401-417. <https://doi.org/10.16916/aded.1061889>
- Day, C. ve Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Dunn, M. (2021) The Challenges of Struggling Writers: Strategies That Can Help. *Educ. Sci.*, 11, 795. <https://doi.org/10.3390/educsci.11120795>
- Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Endarwati., Anwar, K. ve Maruf, N. (2023). Exploring the challenges faced by teachers in teaching writing skills and how anchor charts can address them. *English Review: Journal of English Education*, 11(3), 629-640. <https://doi.org/10.25134/erjee.v11i3.8421>
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College.
- Ghafar, Z., N. (2023). Teaching writing to Students of English as a foreign language: The Challenges Faced by Teachers. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 2(2), 483-490. <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i1.123>
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Şener, G. E. ve Kana, F. (2021). Yazma Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 353-382. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.737742>
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 59-72.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi/Examining the written expressions of primary school graders as regard to their choice of topics. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://tyymm.meb.gov.tr>
- Moses, R. ve Mohamad, M. (2019) Challenges Faced by Students and Teachers on Writing Skills in ESL Contexts: A Literature Review. *Creative Education*, 10, 3385-3391. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013260>
- Özbay, M. (2011). *Özel öğretim yöntemleri*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Zorbaz (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyi üzerine bir değerlendirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science*. 3(5). 128.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim İkinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Pearson, P. D. ve Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Susar, F. (2016). İlköğretimde Türkçe Derslerinde Öğrenci Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar ve Bu sorunların Öğretmen Başarısına Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 87-105.
- Süğümlü, Ü. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarındaki Yazım ve Noktalama Hatalarının Belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 528-542. <https://doi.org/10.16916/aded.706748>
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>

Uçan, S. (2021). *Durum çalışması araştırması*. S. Şen & İ. Yıldırım (Eds). Eğitimde araştırma yöntemleri. 227-248. Nobel.

Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirmesi, *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479>

Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) İncelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76-88.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.

Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.

#### **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.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik Kurul Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Kurul Karar Tarihi: 12.11.2024

Etik Kurul Karar Sayısı: 2024-18