

Öztürk Akcin, A. & Topçuoğlu Ünal, F. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersinde okuma atölyesi etkinlikleri: Gelenekselden dijitale söz varlığı inşası. *International Journal of Language Academy*, 14 (3), 244-268.

Volume 14/3 September 2026

p. 244-268

Article History:

Received

06/07/2026

Accepted

04/09/2026

Available online

30/09/2026

**TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAOKUL
TÜRKÇE DERSİNDE OKUMA ATÖLYESİ
ETKİNLİKLERİ: GELENEKSELDEN DİJİTALE SÖZ
VARLIĞI İNŞASI**

Ayşenur ÖZTÜRK AKCİN¹

Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL²

**Vocabulary Construction from Traditional to Digital: Reading
Workshop Activities in the Century of Türkiye Education Model
Secondary School Turkish Language Course**

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma atölyesi uygulama esaslarına göre her dönem öğrenci seviyesine uygun iki tematik eser okutulmakta ve okunan kitaplardan en az birinin sınıf içinde öğrenci tarafından çözümlenmesi esas alınmaktadır. Araştırma, bu doğrultuda okuma eylemini etkileşimli bir söz varlığı inşasına dönüştürmeyi ve iki dönem boyunca geleneksel etkinliklerden teknoloji entegreli Web 2.0 uygulamalarına uzanan dönüşümü pedagojik açıdan değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma paradigmasına dayalı eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde bir ortaokulda amaçlı örneklem ile seçilmiş 13 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde birinci dönemde "Dilimizin Zenginliği" ve "Bağımsızlık Yolu" temaları kapsamında kurgusal ve kurgu dışı eserler üzerinde beş aşamalı talimatlı okuma atölyesi etkinlikleri (Kelime Avcıları, Yazara Soru Yağmuru, Karakterime Tavsiye Mektubu, Merak Uyandıran Arka Kapak Yazısı, Akrostiş Şiir) uygulanmıştır. İkinci dönemde "İletişim ve Sosyal İlişkiler" ile "Lider Ruhlar" temalarında aynı etkinlikler Web 2.0 araçlarına (Padlet, Canva, podcast, dijital DM, video fragman) entegre edilerek sürdürülmüştür. Her iki dönemde yüz yüze yazar söyleşileri sürece dâhil edilmiştir. Atölye sürecine

¹ Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye), ozturkaysenur43@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-1382-180X>

² Prof. Dr., Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıklarını Koruma Bölümü, fulyatopcuoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3981-9841>

ait öğrenci ürünleri ile üç aşamalı yarı yapılandırılmış görüşmeler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veriler tematik analizle çözümlenmiştir. Atölye çalışmalarının söz varlığını anlamlı bağlamlar içinde zenginleştirdiği, dil öğrenimini kalıcı kıldığı ve okuma motivasyonunu artırdığı görülmüştür. Dijital araçlar, çoklu mod anlam temsili (emoji-görsel kodlama), yayıncı kimliği (podcast) ve çağdaş karakter diyalogu (DM) gibi yeni boyutlar ekleyerek motivasyonu belirgin şekilde yükseltmiştir. Ancak karşılaştırmalı bulgular dijital formatların her öğrencide yaratıcılığı otomatik artırmadığını, bazı öğrenciler için geleneksel üretimin daha özgün ve derinlikli olabildiğini göstermiştir. Yazar buluşmaları eleştirel düşünme becerilerini geliştiren unsur olarak öne çıkmıştır. Bu yönüyle araştırma okuma atölyelerinin söz varlığı kazanımı üzerindeki etkisini geleneksel ve dijital ortamda karşılaştırmalı ele alan sınırlı çalışmalardan biri olarak literatüre sahada test edilmiş, tekrarlanabilir bir uygulama modeli sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, okuma atölyesi, söz varlığı, Türkçe eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Abstract

Under the reading workshop implementation principles of the Century of Türkiye Education Model (TYMM) Turkish Language Curriculum, students read two thematic books appropriate to their level each semester, and they analyze at least one of these books in class. This study aims to transform reading into an interactive process of vocabulary construction and to evaluate, from a pedagogical perspective, the transition from traditional activities to technology-integrated Web 2.0 applications over two semesters. The study was designed as action research within a qualitative paradigm and involved 13 purposively selected sixth-grade students at a public secondary school in Kocaeli, Türkiye, during the 2025-2026 academic year. In the first semester, five-stage guided reading workshop activities (Word Hunters, Questions to the Author, Letter of Advice to My Character, Curiosity-Inspiring Back Cover Text, Acrostic Poem) were carried out with fictional and nonfiction texts under two themes. In the second semester, the same activities were integrated with Web 2.0 tools (Padlet, Canva, podcast, digital DM, video trailer) under two new themes. Face-to-face author interviews were included in both semesters. Data were collected through students' workshop products and three rounds of semi-structured interviews, and were then analyzed thematically. Findings showed that workshop activities enriched vocabulary in meaningful contexts, supported more durable retention of language learning, and increased reading motivation. Digital tools markedly increased motivation by adding dimensions such as multimodal representation of meaning, publisher identity, and contemporary character dialogue. However, comparative findings revealed that digital formats did not automatically increase creativity in every student; for some, traditional production remained more original and more in-depth. Author interviews stood out as the element that contributed most to developing students' critical thinking skills. Thus, this study contributes to the limited body of research that comparatively examines the effects of reading workshops on vocabulary acquisition in both traditional and digital environments, offering a field-tested and replicable practice model.

Keywords: Century of Türkiye Education Model, digital literacy, reading workshop, Turkish education, vocabulary.

1. GİRİŞ

Okuma becerisi; bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde temel bir işlev üstlenen ve eğitim süreçlerinin odağında yer alan bir yetkinliktir. Bireyin söz varlığı ile okuduğunu anlama kapasitesi arasında doğrudan ve çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Güzel, 2022). Bireyin okuma kültürünü derinleştirmesi ve okuduğu metinle bağ kurabilmesi ancak zengin bir söz varlığına sahip olmasıyla mümkündür. Ana dili edinim sürecinde söz varlığının zenginleşmesi, bireyin yalnızca iletişim becerilerini değil aynı zamanda bilişsel ve sosyal gelişimini de doğrudan etkiler (Kara, 2002).

Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı; çağın gereksinimlerine uygun olarak öğrencilerin Türkçenin zenginliklerini keşfetmesini, bu kültürel zenginliği aktif söz varlığına dâhil etmesini ve dili bir düşünme aracı olarak kullanmasını temel bir hedef olarak belirlemiştir. Yeni öğretim programı, dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmenin yanı sıra sistemli ve sürece dayalı uygulamaları derinleştirmek amacıyla okuma atölyesi ve

dinleme/izleme atölyesi olmak üzere iki temel atölye uygulamasını yapıya dâhil etmiştir (MEB, 2024).

Öğretim programının "Okuma Atölyesi Uygulama Esasları"na göre, her dönem öğrenci seviyesine uygun iki tematik eserin okutulması, okunan kitaplardan en az birinin sınıf içinde öğrenci tarafından çözümlenmesi ve eser seçimlerinin zümre öğretmenler kurulunca temalara uygun olarak seçilmesi esastır. Bu doğrultuda öğretmenlerin, okunacak kitapları Türkçe öğretim programında yer alan metin seçim kurallarına ve temalardaki değer ve becerilere uyumlu şekilde belirlemesi beklenmektedir (MEB, 2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde temalar, dil becerilerini, milli ve manevi değerleri, bireysel ve sosyal gelişim alanlarını bir bütün olarak ele almayı hedeflemektedir.

Alanyazın incelendiğinde okuma atölyeleri aracılığıyla gerçekleşen söz varlığı inşasının çok boyutlu bir süreç olduğu görülmektedir. Geleneksel bağlamda söz varlığı edinimi; kelimelerin bağlamsal olarak edinilmesi ve yaşantısal aktarımı (Nagy & Herman, 1987), kökenbilimsel farkındalıkla desteklenmesi (Günay, 2010), kültürel ve milli kimlik unsurlarıyla içselleştirilmesi (MEB, 2024a) gibi boyutların yanı sıra eleştirel okuma (Rosenblatt, 1978), empatik ahlaki muhakeme (Keen, 2007), yaratıcı özetleme (Kalantzis & Cope, 2012), estetik dil farkındalığı (Kress & van Leeuwen, 2006) ve metabilşsel öz değerlendirmeyi (Flavell, 1979) kapsamaktadır. Dijital bağlamda ise çok katmanlı anlam temsili (Mayer, 2009), kolektif bilgi inşası (Cress & Kimmerle, 2018), genişleyen kelime havuzu, yayıncı kimliği ve çağdaş karakter diyalogu gibi yeni boyutlar öne çıkmaktadır (Coiro, 2011; Hobbs, 2010). Bu doğrultuda mevcut araştırmada söz varlığı edinimi, geleneksel ve dijital olmak üzere toplam on dört boyutta ele alınmıştır.

İki dönemde de süren beş aşamalı talimatlı atölye süreci, öğretim programının "Yetkin ve Erdemli Öğrenci" profilini teoriden pratiğe taşımaktadır (MEB, 2024a). Bu süreç; öğrencilere dilin estetik gücünü keşfettiren sorumluluk, öz denetim, saygı, vatanseverlik ve merhamet gibi kök değerleri içselleştirmelerini sağlamaktadır. Böylece karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel beceriler anlamlı bir ahlaki zeminle bütünleşmektedir.

Sistemin getirdiği en köklü değişimlerden biri de bu süreçlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda kendisini göstermektedir. Okuma atölyelerinde ölçme değerlendirme, salt ezber ve doğru cevabı bulmayı değil okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, analitik yaklaşım ve kişisel yorum becerilerini geliştirmeyi ve ölçmeyi hedefler. Geleneksel sınavlar yerine, öğrencinin okuma sürecindeki gelişimini ve metinle kurduğu bağı inceleyen yöntemler tercih edilir (Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Komisyonu, 2025). Atölye süresince öğrencilerin gösterdikleri katılım, gerçekleştirdikleri çözümlemeler ve ürettikleri materyaller, öğretmenler tarafından yakından takip edilerek dönem sonunda öğrencilerin performans notu olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024b). Buna karşın programın tematik yapısına özgü okuma atölyelerinin sürecinin nasıl tasarlanması ve değerlendirilmesi gerektiğine dair literatürde yeterli çalışma bulunmamaktadır. Okuma atölye uygulamalarına ilişkin Türkiye'deki akademik çalışmalar son yıllarda artış gösterse de bu çalışmaların çoğunlukla okuduğunu anlama (Güzel, 2022; Mete, 2020) ile okuma motivasyonu (Ünal ve Sur, 2024) üzerindeki etkilere odaklandığı görülmektedir. Bilici ve Akın'ın (2025) Maarif Modeli kapsamında 5. sınıf düzeyinde yaptığı bir araştırma, atölye süreçlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede ve olumlu tutum kazanmalarında etkili olduğunu, öğrencilerin %92,3'ünün süreci eğlenceli ve keyifli bulduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, yapılan literatür taraması sonucunda, yeni programın doğrudan söz varlığını geliştirme hedeflerini pratiğe dökerek somut, esnek ve sahada test edilmiş etkinlik çalışmalarına yönelik bir boşluk bulunduğu tespit edilmiştir.

Alandaki öğretmen görüşleri de literatürdeki bu somut materyal ve pratik etkinlik ihtiyacını doğrulamaktadır. Yakışan ve Gürsoy'un (2025) araştırması, atölyelerin öğrencilerin ifade

becerisine, kelime hazinesine ve öz güvenine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte aynı çalışma, ölçme-değerlendirme sürecinde yapılandırılmış materyal eksikliği ve sınıf mevcutlarının uygulamayı güçleştirdiğini göstermiştir. Öğretmenler, okuma atölyelerinin sıradan bir okumaya dönüşmemesi için sürece yönelik yaratıcı etkinlik materyallerine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamış; EBA gibi platformlarda erişilebilir kaynaklara olan gereksinimi dile getirmiştir (Yakışan ve Gürsoy, 2025). Satterwhite (2011) öğretmenlerin pedagojik yaratıcılıklarını besleyecek rehber örneklerin yokluğuna dikkat çekerken Serravallo (2015) beceri temelli, adım adım uygulanabilir strateji rehberlerinin öğretmen uygulamalarındaki eksikliğine vurgu yapmaktadır. Bu nokta, literatürdeki kavramsal boşluk ile sahadaki uygulama ihtiyacının aynı yerde kesiştiğini göstermektedir. Alanda ne yeterli sayıda sahada test edilmiş etkinlik modeli ne de öğretmenin kendi sınıfına doğrudan uyarlayabileceği somut bir rehber bulunmaktadır.

Bu boşluk, dijital dönüşümle birlikte daha da belirgin hâle gelmektedir. Banaz'ın (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinde yaptığı inceleme, programda "dijital", "çoklu ortam" ve "teknoloji" kavramlarının öne çıkarıldığını ve okuma eğitiminde yenilikçi, disiplinler arası bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Ancak sınıf uygulamasında bu teknolojik dili karşılayacak somut atölye modelleri literatürde çok sınırlı kalmaktadır (Banaz, 2024; Sağlık & Yıldız, 2022). Dolayısıyla öğretmenler, programın öngördüğü dijital dönüşümü kademeli ve ölçülebilir biçimde nasıl gerçekleştirebileceklerine dair de yeterli bir örneğe sahip değildir.

Bu durum, araştırmanın esas problemini ortaya koymaktadır. Mevcut literatür, okuma atölyelerinin söz varlığı, eleştirel okurluk, empati, özetleme ve estetik üretim üzerindeki genel katkısını göstermektedir. Ancak öğretim programının öngördüğü süreç temelli ölçme-değerlendirme anlayışına uygun, aynı etkinlik yapısı korunarak hem geleneksel hem de dijital ortamda nasıl somutlaştırılabileceğini gösteren, karşılaştırmalı ve sahada test edilmiş bir model sunmamaktadır. Bu modelin yokluğu öğretmenleri yalnızca pedagojik değil uygulama koşulları bakımından da bir belirsizlikle baş başa bırakmaktadır. Okulların teknolojik altyapı ve erişim imkânları büyük farklılıklar gösterdiğinden öğretmenlerin yalnızca geleneksel ya da yalnızca dijital bir modele bağlı kalması, kendi sınıflarının koşullarına uymayan bir yaklaşımı zorunlu kılma riski taşımaktadır.

Bu araştırma, tam olarak bu ihtiyaca yanıt vermek üzere tasarlanmıştır. Bu çalışmayla öğretmenlere programın süreç temelli anlayışına uygun, sahada test edilmiş bir etkinlik tasarımı sunmak, öğrencilerin geleneksel ve dijital araçlara yönelik ilgilerini karşılaştırmalı biçimde gözlemlemek ve farklı okul koşullarında fırsat eşitliği sağlayacak biçimde her iki uygulamayı da sahaya kazandırmak hedeflenmektedir. Araştırma kapsamında, aynı beş etkinlik (Kelime Avcıları, Yazara Soru Yağmuru, Karakterime Tavsiye Mektubu, Merak Uyandıran Arka Kapak Yazısı, Akrostiş Şiir) önce geleneksel ardından dijital biçimde uygulanmıştır. İki dönemlik ve karşılaştırmalı bir "Talimatlı Yaratıcı Okuma Atölyesi" etkinlikleri geliştirilerek bu bütüncül tasarımın öğrenci kazanımları üzerindeki etkisi sahada test edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; alandaki pratik materyal boşluğunu gidererek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) "Yetkin ve Erdemli Öğrenci" profiline uygun, sürece dayalı bir okuma atölyesi etkinlik tasarımı geliştirmektir. Bu doğrultuda altıncı sınıf düzeyindeki tematik eserlerle öğrencilerin söz varlığının, metinler arası bağ kurma becerilerinin ve bilişsel yetkinliklerinin eş zamanlı olarak geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada, ilk dönem uygulanan gelenekselden ikinci dönem uygulanan dijital sürece geçiş pratikleri ekseninde şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Geleneksel kâğıt kartlardan dijital sözcük galerilerine dönüşen "Kelime Avcıları" etkinliği, öğrencilerin bağlamsal söz varlığı edinimini nasıl farklılaştırmaktadır?
2. Kâğıt üzerindeki yazılı sorulardan podcast yayınlarına verilen "Yazara Soru Yağmuru" süreci ve canlı yazar buluşmaları, öğrencilerin eleştirel okurluk düzeylerini gelenekselden dijitalle nasıl dönüştürmektedir?
3. "Karakterime Tavsiye Mektubu" etkinliğinin geleneksel mektuptan karakter sınırlı dijital DM formatına taşınması, öğrencilerin empati kurma ve anlatım becerilerine nasıl katkı sağlamaktadır?
4. "Merak Uyandıran Arka Kapak Yazısı"nın geleneksel metin üretiminden görsel-işitsel tasarıma (60 saniyelik video fragman) geçişi, öğrencilerin özetleme becerilerini nasıl şekillendirmektedir?
5. Kâğıt üzerine yazılan "Akrostiş Şiir" uygulamasının dijital poster tasarımına (Canva) dönüşmesi, öğrencilerin estetik ve üretken dil kullanımlarını nasıl etkilemektedir?
6. Talimatlı yaratıcı okuma atölyesinin gelenekselden teknoloji entegreli yapıya evrilmesi, öğrencilerin görüşmelerine yansıyan okuma motivasyonları, kendini ifade etme düzeyleri ve atölye tercihleri üzerinde nasıl bir etki bırakmaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, araştırmacının bizzat öğretim sürecinin içinde yer alarak uygulamaları tasarladığı, yürüttüğü ve değerlendirdiği nitel araştırma paradigmasına dayalı bir eylem araştırması olarak desenlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Eylem araştırması, eğitimcilerin kendi öğretim pratiklerini iyileştirmek, karşılaştıkları sorunlara yenilikçi çözümler üretmek ve öğrenme süreçlerini doğrudan kendi doğal ortamında incelemek amacıyla kullandıkları güçlü bir desendir. Bu çalışmada eylem araştırmasının odaklandığı "durum"; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin tematik yapısına uygun olarak tasarlanan, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeyi hedefleyen ve iki dönemi kapsayarak gelenekselden dijitalle evrilen "Talimatlı Yaratıcı Okuma Atölyesi" etkinlikleri uygulamalarıdır. Araştırmada ayrıca, atölyelerin pedagojik altyapısını oluşturmak amacıyla öğretim programı dokümanları üzerinden belgesel tarama yönteminden de yararlanılmıştır. Bu yöntem, araştırmanın kuramsal çerçevesini güçlendirmiş ve geliştirilen etkinliklerin pedagojik dayanaklarını oluşturmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilindeki devlet ortaokullarından birinde TYMM'ye göre eğitim gören altıncı sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın uygulama aşaması, araştırmacı öğretmenin bizzat dersine girdiği toplam 13 öğrenciyle eylem araştırmasının doğasına uygun olarak doğal sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir; atölyelerin "Yazara Soru Yağmuru" ve yüz yüze yazar söyleşisi evreleri ise uygulamanın okul kültürüne katkısı gözetilerek tüm okul öğrencilerinin katılımına açılmıştır.

Bununla birlikte, nitel araştırma doğası gereği verilerin derinlemesine ve titizlikle analiz edilebilmesi amacıyla, bulguların şekillendirildiği odak grup için amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir (Patton, 2015). Bu doğrultuda öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yüksek olması, etkinlik temelli öğrenme süreçlerine katılmaya istekli olmaları ve yazılı ifade becerilerinde belirli bir yeterliliğe sahip olmaları gibi amaçlı ölçütler de dikkate alınmıştır. Toplam 12 öğrenci doğrudan araştırmaya dâhil edilmiş, olası veri kaybına karşı bir öğrenci

daha çalışma grubuna eklenmiştir. Çalışma grubunun bu düzeyde seçilme nedeni, 6. sınıf öğrencilerinin hem programın tematik yapısına aşinalık kazanmış olmaları hem de bilişsel ve dil gelişimi açısından okuma atölyesi etkinliklerini uygulayabilecek yeterlilikte bulunmalarıdır. Bu seçimde, araştırmacılardan birinin aynı zamanda bu öğrencilerin Türkçe öğretmeni olması ve süreci yakından takip etme imkânı önemli bir rol oynamıştır. Araştırma, MEB Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesi kapsamında resmi izin (MEB.TT.2025.039846.02) alınarak ve tüm katılımcı öğrenci ile velilerinden aydınlatılmış onam formları temin edilerek yürütülmüştür. Araştırmanın etik uygunluğu, resmi kurum izni ve veli/öğrenci onam süreci yanı sıra uygulama boyunca alınan ek tedbirlerle de güvence altına alınmıştır. Bu tedbirler 2.6. bölümünde ayrıntılandırılmıştır.

2.3. Araştırma Müdahalesi ve Uygulama Süreci

Uygulama süreci, bir eğitim-öğretim yılının tamamına yayılan ve toplam dört atölye evresinden oluşan ardışık bir yapıdadır. Birinci dönemdeki iki atölye süreci yazılı talimatlar ve açık uçlu etkinlik tasarımlarıyla yürütülmüş. İkinci dönemdeki iki atölye süreci ise aynı etkinliklerin Web 2.0 araçlarıyla bütünleştirilmiş teknoloji entegreli uyarlamaları sahaya sürülmüştür. Araştırmanın tüm evrelerine ilişkin genel tasarım Tablo 1'de sunulmaktadır:

Tablo 1. İki Dönemlik Talimatlı Okuma Atölyesi Döngüleri ve Tema-Eser Eşleşmesi

	1. Atölye Aşaması	2. Atölye Aşaması	3. Atölye Aşaması	4. Atölye Aşaması
Dönem	1. Dönem	1. Dönem	2. Dönem	2. Dönem
Tema	Dilimizin Zenginliği	Bağımsızlık Yolu	İletişim ve Sosyal İlişkiler	Lider Ruhlar
Eser	<i>Sözcüklerin Kamera Arkası</i> - Ferhat Taştekin (Kurgu)	<i>Çocuklar İçin Türk Tarihi</i> - Ayşegül Çakır (Kurgu Dışı)	<i>Zamane Kedisi Fıldır</i> -Tuba Özbalak (Kurgu)	<i>Çorap Kral</i> - Melih Tuğtağ (Kurgu)
Tema Değerleri ile Örtüşme	D4. Dostluk, D7. Estetik, D14. Saygı, D16. Sorumluluk, D19. Vatanseverlik	D11. Özgürlük, D14. Saygı, D16. Sorumluluk, D19. Vatanseverlik	D2. Aile Bütünlüğü, D4. Dostluk, D5. Duyarlılık, D8. Mahremiyet, D14. Saygı, D15. Sevgi, D16. Sorumluluk	D3. Çalışkanlık, D6. Dürüstlük, D11. Özgürlük, D14. Saygı, D16. Sorumluluk, D17. Tasarruf
Tema Konuları ile Örtüşme	Türkçenin bilim ve kültür dili olarak anlatım gücü, söz varlığı, tarihi gelişimi; atasözü, deyim ve tekerleme gibi sözlü kültür öğeleri.	Vatanseverlik, Milli egemenlik, millî kimlik, fedakârlık, kahramanlık	İletişim: etkili iletişim, iletişim becerileri, iletişimin önündeki engeller, iletişimde saygı ve nezaket,	Yaratıcı düşünen insanlar ve ortak özellikleri, yaratıcı düşünme teknikleri, yaratıcı problem çözme, yenilikçilik ve girişimcilik

Atölye Modeli	Geleneksel 5'li Talimatlı Etkinlikler	Geleneksel 5'li Talimatlı Etkinlikler	Teknoloji Entegreli 5'li Etkinlikler	Teknoloji Entegreli 5'li Etkinlikler
Yazar Buluşması	Yok	Var	Var	Var

Tablo 1'de sunulan dört atölye evresinin her birinde, aynı beş aşamalı etkinlik paketi uygulanmış ancak birinci ve ikinci dönem arasında etkinlik formatları dönüştürülerek teknoloji entegreli hâle getirilmiştir.

2.3.1. Atölye Etkinlikleri: Gelenekselden Dijitale Uygulama Süreci

Birinci dönem uygulaması on hafta sürmüş, her tema için bir kitap işlenerek iki ayrı atölye süreci tamamlanmıştır. Her iki atölye süreci de uzman görüşüyle geliştirilen aşağıda belirtilen beş aşamalı Talimatlı Yaratıcı Okuma Atölyesi etkinlikleri uygulanmıştır:

Tablo 2. Okuma Atölyesi Etkinliklerinin Gelenekselden Dijitale Dönüşüm Süreci

Etkinlik	Geleneksel Uygulama	Dijitale Taşınırken Değişen
Kelime Avcıları	Öğrenciler metindeki yeni/ilgi çekici sözcükleri kartlara yazmış, anlamlarını araştırmış ve kendi diyaloglarında kullanmıştır.	Kartlar yerine Padlet/Canva'da ortak bir dijital galeri oluşturulmuş; öğrenciler anlamın yanına bağlam cümlesi ve temsili bir emoji/görsel de eklemiştir.
Yazara Soru Yağmuru	Öğrenciler yazarla röportaj yapıyor gibi sorular hazırlamış; sorular gerçek bir yazar buluşmasında sorulmuştur.	Sorular kâğıda yazılmak yerine ikili gruplar hâlinde ses kaydedici/Audacity ile podcast (radyo röportajı) formatında kayda alınmıştır.
Karakterime Tavsiye Mektubu	Seçilen bir karaktere yönelik tavsiyeler mektup biçiminde yazılmıştır.	Fiziksel mektup yerine Canva'da tasarlanan bir doğrudan mesaj (DM) ekranı kullanılmış; içerik 80-100 kelimeyle sınırlandırılmıştır.
Merak Uyandıran Arka Kapak Yazısı	Kitabın özü, sonu ele vermeden, yeni kelimelerle merak uyandıracak biçimde yazıyla özetlenmiştir.	Yazılı metin, Canva Video/CapCut ile hazırlanan ve öğrencinin kendi seslendirdiği 60 saniyelik bir video fragmana dönüştürülmüştür.
Akrostiş Şiir Atölyesi	Kitabın adını/karakterini yansıtan bir kelime kullanılarak şiir kâğıt üzerinde yazılmıştır.	Şiir metni aynı kalmakla birlikte, Canva'da hazırlanan bir poster tasarımıyla görsel olarak bütünleştirilmiştir.

Uygulama sürecinde ilk dönemde iki atölye aşaması arasında planlı bir yöntem değişikliğine gidilmiştir. Birinci aşama sınıf içiyle sınırlı kalırken ikinci aşamada gerçek bir yazar buluşmasıyla yaparak yaşayarak öğrenme sağlanmıştır.

Her iki kitap için de ilgili yazarlar okula davet edilerek atölye süreçleri canlı bir yazar-okur diyaloguyla desteklenmiş, üretilen ürünler söyleşi sürecinde yazarlara sunulmuştur.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma süresince elde edilen verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla nitel araştırmalarda sıkça başvurulan veri çeşitlemesi ilkesi benimsenmiş ve üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır:

2.4.1. Öğrenci Ürünleri

Birinci dönemdeki iki atölye aşamasında toplanan 104 adet yazılı öğrenci ürünü (kelime kartları, fiziksel mektuplar, arka kapak yazıları ve kâğıt üzeri şiirler) doküman analizi kapsamında tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. İkinci dönemde ise öğrencilerin dijital ortamlarda ürettikleri materyaller (Padlet üzerindeki ortak dijital sözcük galerileri, Canva

DM tasarımları, podcast ses kayıtları, görsel şiir posterleri ve 60 saniyelik video fragmanlar bu kapsama dâhil edilmiş ve aynı analitik süreçlerden geçirilmiştir. Tüm bu dijital ürünlerin ekran görüntüleri, bağlantı adresleri (linkleri) ve görsel-işitsel kayıtları veri kaynağı olarak araştırmacılar tarafından arşivlenmiştir.

2.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Her atölye aşamasının tamamlanmasının ardından 13 kişilik çalışma grubundaki tüm öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak transkript edilmiştir. Görüşmeler; öğrencilerin söz varlığı edinimlerini, etkinliklere yönelik farkındalıklarını ve gelenekselden dijitale geçiş sürecindeki deneyimlerini derinlemesine ölçmek amacıyla üç farklı aşamada yürütülmüştür.

Tablo 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları ve Karşılaştırma Boyutları

Dönem	Boyut	Görüşme Sorusu
Geleneksel	Zaman Makinesiyle Değişiklik	"Atölyeye geri gidebilseydin, katılımını nasıl geliştirirdin?"
Geleneksel	En Parlak Fikir	"En çok keyif aldığın/öğrendiğin etkinlik hangisiydi? Neden?"
Geleneksel	Yeni Sözcük Avı	"Atölyeden sonra öğrendiğin/sevdiğin yeni bir kelime oldu mu? Cümlede kullanır mısın?"
Dijital	Dijital Sözcük Hafızası	"Kelimelere emoji/görsel eklemek öğrenmeni nasıl etkiledi? Hangisi aklında daha kolay kaldı?"
Dijital	Üretkenliğin Dönüşümü	"Podcast/video hazırlamak sana neler hissettirdi? Başkalarının izleyeceğini bilmek ilgini artırdı mı?"
Dijital	Dijital Empati ve Sınır	"Karaktere DM atmak nasıl bir duyguydu? Onu sana daha çok yakınlattı mı?"
Karşılaştırma	İfade Gücü	"Geleneksel mi dijital mi, hangisinde kendini daha iyi ifade edebildin? Neden?"
Karşılaştırma	Motivasyon ve Heyecan	"Teknoloji mi kâğıt-kalem mi seni daha çok heyecanlandırdı? Neden?"
Karşılaştırma	Yaratıcı Ürünler	"Hangi dönemde daha yaratıcı/özgün ürünler ortaya çıkardın? Bir örnek verir misin?"

2.4.3. Araştırmacı-Öğretmen Günlüğü

Uygulayıcı araştırmacı tarafından dört aşama boyunca düzenli olarak tutulan katılımcı gözlem, yansıtıcı düşünce ve pedagojik karar alma notları, diğer veri kaynaklarını destekleyen bir unsur olarak kullanılmıştır. Günlükteki kayıtlar; özellikle dijital araçların kullanımı sırasında ortaya çıkan öğrenci tepkilerini, teknolojik araçlara adaptasyon hızlarını, canlı yazar buluşmalarındaki diyalogları ve değişen sınıf dinamiklerini yansıtmakta olup bulguların yorumlanmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen birinci döneme ait 104 yazılı öğrenci ürünü (kelime kartları, mektuplar, arka kapak yazıları, şiirler), ikinci döneme ait dijital ürünler (Padlet galerileri, Canva, DM'ler, podcast kayıtları, posterler, video fragmanlar), 26 görüşme transkripti ve araştırmacı günlüğü, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Analiz süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Veriye Aşına Olma ve Açık Kodlama: Tüm dokümanlar ve görüşme yanıtları tekrar tekrar okunarak veri setine hâkimiyet sağlanmıştır. Anlamli birimler tespit edilip açık kodlama yapılmıştır. Birinci ve ikinci dönem verileri ayrı kodlanmış, ardından karşılaştırmalı incelenmiştir.

2. Tematik Analiz (Temaların Oluşturulması): Kodlar ilişki ve örüntülerine göre yeniden düzenlenerek alt problemlerle uyumlu ana temalar oluşturulmuştur: "bağlamsal kelime edinimi", "eleştirel okuma", "empati ve duru anlatım", "yaratıcı özetleme" ve "dijital uyum ve motivasyon".

3. Betimleme ve Yorumlama: Temalar öğrenci alıntlarıyla (Ö1, Ö2 şeklinde kodlanarak) desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Birinci ve ikinci dönem verileri ayrı ayrı değil her etkinlik teması altında karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Geleneksel ve dijital atölyelerin söz varlığı ve motivasyon üzerindeki farklı etkileri bu temalar üzerinden değerlendirilmiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma bulgularının nitel araştırma standartlarına uygunluğunu, inandırıcılığını (credibility), aktarılabilirliğini (transferability), tutarlılığını (dependability) ve teyit edilebilirliğini (confirmability) sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği ölçütler temel alınmış ve çeşitli stratejiler izlenmiştir. Eylem araştırmalarında uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olması sebebiyle ortaya çıkabilecek araştırmacı yanlılığını ve öğrenci kaygısını önlemek amacıyla süreç boyunca çeşitli etik tedbirler alınmıştır. Etkinliklerin notla değerlendirilmeyeceği öğrencilere açıkça ifade edilerek performans kaygısı giderilmiştir. İnandırıcılığı (iç geçerlik) sağlamak amacıyla veri çeşitlenmesine (üçgenleme) başvurulmuştur. Veriler öğrenci ürünleri, görüşmeler ve araştırmacı günlüğü olmak üzere üç farklı ampirik kaynaktan toplanmıştır. Bu veri kaynaklarına ek olarak, araştırmanın kuramsal çerçevesi de ilgili öğretim programı dokümanları ve alanyazın üzerinden sistematik biçimde oluşturulmuştur. Bulgular, öğrenci alıntlarıyla doğrudan desteklenerek teyit edilebilirlik güçlendirilmiştir. Aktarılabilirlik (dış geçerlik) için çalışma grubu, eylem araştırması süreci ve analiz yöntemleri ayrıntılı biçimde betimlenerek tekrarlanabilirlik olanağı sağlanmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını (güvenirlik) belirlemek amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmış ve Miles ile Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Hesaplama sonucunda güvenilirlik katsayısı %87 bulunmuş olup %70 eşik değerinin üzerinde olduğundan kodlamalar tutarlı ve güvenilir kabul edilmiştir. Kodlama ve tematik düzenleme araştırmacılar tarafından iki kez tekrarlanmış, tema oluşturma süreci iki uzman akademisyen tarafından bağımsızca gözden geçirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Kelime Avcıları: Basılı Sözlükten Dijital Galeriye Söz Varlığı Edinimi

Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yeni kelimeleri keşfetme ve bağlamına uygun kullanma süreçleri gelenekselden dijitalle evrilen yapı içerisinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Birinci dönemde kâğıt-kalem odaklı "Kelime Avcıları" etkinliğinde öğrenciler metinlerde dikkatlerini çeken sözcükleri kelime kartlarına not etmiş, anlamlarını araştırmış ve kendi diyaloglarında kullanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin (n=13) tamamının etkinliğe katıldığı ve kelimeleri bağlamlarına uygun kullandığı tespit edilmiştir. Frekans dağılımı Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Geleneksel Kelime Avcıları Etkinliği Sözcük Edinim Davranışları ve Frekans Dağılımı (1. Dönem)

Sözcük Edinim Davranışı	Sözcüklerin Kamera Arkası	Çocuklar İçin Türk Tarihi	Toplam (n=13)
Kitapta geçen yeni sözcükleri tespit etti	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)

Sözcüğe özgün/bağlamsal tanım yazdı	11 (%85)	12 (%92)	~12 (%89)
Sözcüğü özgün cümle/diyalog kullandı	10 (%77)	11 (%85)	~11 (%81)
Etimoloji/köken merakı gösterdi	7 (%54)	5 (%38)	~8 (%62)
Tarihsel/kültürel bağlamda sözcük yorumladı	4 (%31)	10 (%77)	~10 (%77)

Bağlamsal Kullanım ve Yaşantısal Aktarım boyutunda öğrenciler kelimeleri günlük hayattan örneklerle içselleştirmiştir. Ö11'in "Film çekimi çok meşakkatliydi, çekimler uzayınca bazı çocukları hafakan bastı." diyalogu buna örnektir. Tarihsel ve Etimolojik Derinlik boyutunda öğrencilerin büyük çoğunluğu (%62) kelimelerin kökenlerine inerek diller arası etkileşimi sorgulamıştır. Ö12'nin "Kelimeler sadece bir araç mı yoksa dünyayı değiştiren bir güç mü?" notu bunun en somut örneğidir. Milli Kimlik ve Terminoloji Kazanımı boyutunda ise "Orhun Yazıtları", "Alp", "Hatun", "Otağ", "Tekfur" gibi kavramlar aktif söz varlığına eklenmiş, Ö7'nin "Alp" kelimesini kendi cümleleriyle anlamlandırması Maarif Modeli'nin milli kimlik hedefleriyle örtüşen bir kazanıma işaret etmiştir.

İkinci dönemde aynı etkinlik Padlet ve Canva üzerinden dijital sözcük galerisine dönüştürülmüştür. Öğrencilerden sözlük anlamı, bağlam cümlesi, özgün cümle ve emoji/görsel eklemeleri istenmiştir. Bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Dijital Kelime Avcıları Etkinliği Sözcük Edinim Davranışları ve Frekans Dağılımı (2. Dönem)

Sözcük Edinim Davranışı	Zamane Kedisi Fıldır	Çorap Kral	Toplam (n=13)
Kitapta geçen yeni sözcükleri tespit etti	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Sözcüğe özgün/bağlamsal tanım yazdı	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Sözcüğü emoji/görsel ile ilişkilendirdi	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Özgün cümle/bağlam kurdu	12 (%92)	12 (%92)	~12 (%92)
Birden fazla kitap için kelime galerisi oluşturdu	8 (%62)	8 (%62)	~8 (%62)
Teknik/bilimsel terim içeren kelime seçti	5 (%38)	7 (%54)	~9 (%69)

Tablo 5 incelendiğinde dijital uygulamanın söz varlığı edinimini üç boyutta derinleştirdiği görülmüştür: çok katmanlı anlam temsili, bireysel deneyimden kolektif galeriye dönüşüm ve teknoloji ile genişleyen kelime havuzu. Öğrencilerin "Zamane Kedisi Fıldır" için seçtiği "zamane", "pelerin", "serüven" gibi kelimelerin yanı sıra Ö10'un "Çorap Kral" galerisinde "stratosfer", "mezosfer", "termosfer" gibi teknik terimlere yönelmesi dikkat çekicidir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%75,0) emoji ve görsel eklemenin sözcükleri akılda tutmayı kolaylaştırdığını vurgulamıştır (Ö7: "Seyyah, Cazibe ve İlham kelimesini aklımda daha kolay tuttum."). Ö3 ise "Görsel eklemek kelimenin içindeki anlamını azaltıyor." diyerek farklı bir görüş dile getirmiştir.

Araştırmacının atölye sonu notlarında birinci dönemin ilk eserinin bilinçli bir tasarım kararıyla seçildiği kaydedilmiştir: Sözcüklerin köken hikâyelerini konu alan bu eser, etimolojik merakı örtük bir alışkanlık olarak kazandırmak amacıyla programa alınmıştır. Öğrencilerin öğrendikleri köken bilgisini aileleri ve arkadaşlarıyla da paylaştığı, "meşakkatli", "alp", "etimoloji" gibi sözcükleri gündelik konuşmalarına taşıdığı gözlemlenmiştir. Bu içselleşme Türkçe dersi konuşma becerisi değerlendirmelerinde de doğrudan tespit edilmiştir.

İkinci dönemde öğrencilerin arkadaşlarının galerilerini gördükçe farklı kelimeler bulmaya çalıştığı ve sınıfça paylaşılan küçük bir sözlük inşa ettiği not edilmiştir. Ö3'ün görselleştirmeyi bir film uyarlamasına benzeterek hayal gücünü sınırladığını savunması sınıf genelinde paylaşılan bir tutum değildir. Diğer öğrenciler emojiyi şifreli bir iletişim

biçimi olarak benimsemiş, daha önce oynatılan bir atasözü-emoji oyunundan esinlenerek kendi oyunlarını tasarlamıştır.

Her iki döneme ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde geleneksel kelime kartlarının bireysel çaba ve metinsel derinlik sunduğu, dijital galerinin ise çoklu-mod temsil, sosyal görünürlük ve kelime seçiminde nitelik artışı gibi ek katmanlar sağladığı görülmektedir. Bu farklı deneyimler iki yöntemin rakip değil tamamlayıcı araçlar olduğunu göstermektedir.

3.2. Yazara Soru Yağmuru: Kâğıt Üzerindeki Sorulardan Podcast Kayıtlarına Eleştirel Okuma

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında öğrencilerin metne ve yazara yönelik eleştirel okurluk düzeylerinin gelenekselden dijitalle nasıl dönüştüğü incelenmiştir. Birinci dönemdeki geleneksel uygulamada öğrencilerden okudukları kitabın yazarına yöneltmek üzere derinlemesine sorular hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin %84,6'sı (f:11) bu etkinlikte eleştirel düşünme becerisini üst düzeyde ortaya koymuştur. Frekans dağılımı Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Geleneksel Yazara Soru Yağmuru Etkinliği Soru Kategorileri ve Frekans Dağılımı (1. Dönem)

Soru Kategorisi	Sözcüklerin Kamera Arkası	Çocuklar İçin Türk Tarihi	Toplam (n=13)
Olay/karakter odaklı soru	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Yazarın niyetini/tercihini sorgulayan soru	9 (%69)	11 (%85)	~11 (%81)
Dil/anlam felsefesini sorgulayan soru	6 (%46)	3 (%23)	~7 (%54)
Yazara tahmini cevap yazan öğrenci	5 (%38)	8 (%62)	~9 (%69)
Röportaj/gazete formatında sunan öğrenci	4 (%31)	7 (%54)	~8 (%62)

Öğrencilerin geleneksel süreçteki eleştirel okuma bulguları üç temada şekillenmiştir. Derinlikli Sorgulama boyutunda Ö3'ün "Kitapta Mete karakteri neden ailesinin tüm yükünü sırtlamış?" sorusu tarihsel kurgudaki "boşluk" tercihlerinin başarıyla tespit edildiğini göstermektedir. Üslup Eleştirisi boyutunda Ö6'nın "Neden hikâyeleri şaşırtıcı bir şekilde bitirdiniz?" sorusu yazarın tercihlerini sorgulamıştır. Tarihsel-Ontolojik Farkındalık boyutunda ise Ö12'nin "Kelimeler tarafsız mıdır, yoksa her zaman bir ideoloji taşır mı?" sorusu üst düzey bir eleştirel düşünmenin ürünüdür.

İkinci dönemde etkinlik öğrencilerin sorularını podcast formatında ses kaydına dönüştürmeleriyle teknoloji entegreli hâle getirilmiştir. Her iki kitap için de gerçek yazarlar okula davet edilmiştir. Frekans dağılımı Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Dijital Yazara Soru Yağmuru (Podcast) Etkinliği Soru Kategorileri ve Frekans Dağılımı (2. Dönem)

Soru Kategorisi	Zamane Kedisi Fıldır	Çorap Kral	Toplam (n=13)
Olay/karakter odaklı soru	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Yazarın niyetini/tercihini sorgulayan soru	12 (%92)	11 (%85)	~12 (%92)
Yazara tahmini cevap yazan/seslendiren öğrenci	10 (%77)	9 (%69)	~11 (%85)
Ses tonu/röportaj formatını doğru kullanan öğrenci	9 (%69)	8 (%62)	~10 (%77)
Teknoloji aracını etkin kullanan öğrenci	13 (%100)	12 (%92)	13 (%100)

Dijital süreçteki bulgular üç temada şekillenmiştir. Gazetecilik Kimliği boyutunda öğrenciler bir yayın kimliği edinmiştir. Tuba Özbalak ile buluşmada öğrencilerin "Fıldır

neden pelerin takip uçu?" sorusu podcast hazırlığındaki soru çerçevesiyle büyük ölçüde örtüşmüştür. Çok Sesli Bakış Açısı boyutunda Melih Tuğtağ'a yöneltilen "Çorap Kral karakterini yaratırken neden geleneksel bir kral yerine çocuksu bir meraklı olan karakter seçtiniz?" sorusu karakter-tema sorularına örnektir. Ses Kimliği boyutunda Ö2'nin "Podcasttan aynı kendimi röportajcı gibi hissettim." ifadesi öğrencilerin pasif soru sormaktan metin üreticisi kimliğine geçtiğini göstermektedir.

Araştırmacının atölye sonu notlarında birinci dönemde okunan iki kitap arasında bilinçli bir tasarım farkına gidildiği kaydedilmiştir: İlk kitabın yazarıyla buluşma planlanmadığından öğrenciler sorularını kâğıtta oluşturup kendileri cevaplamıştır. Sorular ağırlıklı olarak içerik ve yazar niyetine yönelmiştir. İkinci kitapta gerçek yazarın geleceği önceden bildirilince öğrenciler artık kitabın yazılma sürecini, yapay zekâ ile mi bizzat mı üretildiğini, karakter isimlerinin gerekçesini sormuştur. Ö12'nin sözcük tarafsızlığı sorusu da bu süreçte öğrencinin yoğun okuma geçmişi ve kitabın etimoloji temalı olmasıyla ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Yazar buluşmalarının ardından öğrencilerin kitap okuma çizelgelerinde artış gözlenmiş, bazıları aynı yazarın diğer kitaplarını okumaya başlamıştır.

İkinci dönemde öğrenciler yazar ve röportajcı rollerinin ikisini de kendileri seslendirmiştir. Bu etkinliğin ardından çok sayıda öğrencinin "kendi kitabını nasıl yazabileceğini" sorduğu kaydedilmiştir.

Her iki döneme ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde geleneksel dönemde soruların kâğıt üzerinde teorik kaldığı, podcast formatının ise sesin ve performansın da bir anlam taşıyıcısı olduğunu öğrettiği görülmektedir. Yazarın niyetini sorgulayan soru oranı %81'den %92'ye çıkmıştır. Bununla birlikte her iki dönemde de gerçek yazar buluşmalarının sürecin motivasyonel çekirdeğini oluşturduğu, formatın bu etkiyi pekiştiren tamamlayıcı bir katman olduğu görülmektedir.

3.3. Karakterime Tavsiye Mektubu: Uzun Yazılardan Dijital DM'lere Empati ve Öz Anlatım

Araştırmanın üçüncü alt problemi bağlamında öğrencilerin karakterlerle empati kurma ve tavsiye üretme becerilerinin gelenekselden dijitale nasıl dönüştüğü incelenmiştir. Birinci dönemde öğrencilerden seçtikleri bir karaktere geleneksel formatta uzun tavsiye mektupları yazmaları istenmiştir. Yeni bir anlatı metni geliştirirken kurgunun iç mantığına dikkat edilmesi gerekmektedir (Demir, 2022). Öğrencilerin tamamı (n=13) karakterlerle empati kurmuş, büyük çoğunluğu (%92,3) "Erdemli İnsan" profilini destekleyen ahlaki sorgulamalar geliştirmiştir. Frekans dağılımı Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Geleneksel Karakterime Tavsiye Mektubu Etkinliği İçerik Boyutları ve Frekans Dağılımı (1. Dönem)

Mektup İçerik Boyutu	Sözcüklerin Kamera Arkası	Çocuklar İçin Türk Tarihi	Toplam (n=13)
Karaktere empati kurarak yazdı	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Kişisel gelişim/psikolojik destek odaklı tavsiye	10 (%77)	7 (%54)	~11 (%85)
Etik/ahlak/liderlik odaklı tavsiye	6 (%46)	11 (%85)	~12 (%92)
Mektup formatını (hitap, kapanış) doğru kullandı	11 (%85)	12 (%92)	~12 (%92)
Birden fazla karaktere mektup yazdı	5 (%38)	4 (%31)	~6 (%46)

Öğrencilerin kurduğu empatik bağ üç temada toplanmıştır. Erdemli Tavsiyeler boyutunda Ö1'in Fatih Sultan Mehmet'e "Senin gibi cesur ve bilge bir lider sadece savaşla değil, bilgi ve adaletle de dünyayı değiştirebilir." tavsiyesi dikkat çekmektedir. Tarihsel Eleştiri boyutunda Ö1'in "Enderun okulunda büyükler de olmalıydı ki Osmanlı Devleti daha da

gelişsin." önerisi geniş bir eğitim vizyonu yansıtmaktadır. Ahlaki Muhakeme boyutunda ise Ö10'un Mete Han'a "Babana bir şans daha verebilirdin." ifadesi öğrencilerin barış değerlerini tarihsel bağlamın üzerinde tuttuğunu göstermektedir.

İkinci dönemde geleneksel mektupların yerini Canva'da tasarlanan DM ekranları almıştır. Öğrenciler 80-100 kelime sınırıyla karaktere veya yazara doğrudan mesaj gönderdiklerini hayal ederek içerik üretmiştir. Frekans dağılımı Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Dijital DM Etkinliği İçerik Boyutları ve Frekans Dağılımı (2. Dönem)

DM İçerik Boyutu	Zamane Kedisi Fıldır	Çorap Kral	Toplam (n=13)
Karaktere/yazara empati kurarak yazdı	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
DM formatını (kısa, doğrudan, özlü) doğru kullandı	12 (%92)	11 (%85)	~12 (%92)
Üç veya daha fazla somut tavsiye verdi	11 (%85)	10 (%77)	~11 (%85)
Kitaptaki olayları kendi cümleleriyle yorumladı	10 (%77)	11 (%85)	~11 (%85)
Tasarım unsuru (profil, arka plan) ekledi	13 (%100)	12 (%92)	13 (%100)
Yeni öğrendiği kelimeyi DM'e taşıdı	7 (%54)	8 (%62)	~8 (%62)

Öğrenciler bu etkinlikte karakterlerle çağdaş ve gerçekçi bir empatik bağ kurmuştur. Bir öğrenci Fıldır'a "Sana üç küçük tavsiyem var: Özgürlüğünü korurken evdeki güvenli konforunu tamamen unutma..." mesajını yazarken Ö5 Çorap Kral'ın tahmini cevabını da kurgulayarak konuşmayı simüle etmiştir. Ö7'nin "DM atmak daha eğlenceliydi, sanki o bir karakter değil gerçek biri gibi hissettirdi." ifadesi ve bir öğrencinin üç maddelik özlü rehberi geleneksel mektuplardaki uzatma eğiliminin DM formatında ortadan kalktığını göstermektedir.

Araştırmacının gözlem notlarında birinci dönemin iki eserinin kurgu ile kurgu dışı olacak biçimde bilinçli olarak seçildiği belirtilmiştir. Gerçek tarihi liderleri konu alan ikinci kitapta öğrencilerin daha yoğun etik ve liderlik temelli tavsiyeler ürettiği, karakterlerin gerçek kişiler olmasının öğrencileri güncel bir ahlaki muhakemeye yönelttiği gözlemlenmiştir. Bir kısım öğrencinin birden fazla karaktere mektup yazmayı kendiliğinden tercih etmesi tek bir karakterle özdeşleşmek yerine diğerlerine de eleştirel baktıklarını göstermiştir.

İkinci dönemde öğrencilerin dijital yerli oldukları DM formatında kendilerini daha kolay ifade ettiği gözlemlenmiştir. Karakteri somutlaştırma çabası Çorap Kral ve Fıldır için yapay zekâ ile üretilen profil görsellerine kadar uzanmıştır. Birinci dönemin geleneksel mektup uygulamasında ise öğrencilerin bu yöntemle alışkın olmadığını belirttiği, mektuplarının karaktere nasıl ulaşacağını sorgulayıp pul ve zarf alarak gerçekten okula postaladığı kaydedilmiştir.

Her iki döneme ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde geleneksel mektubun derin bir ahlaki muhakeme alanı sunarken DM'nin empatiyi anlık ve gerçekçi bir düzleme taşıdığı görülmektedir. Ancak Ö3'ün "Uzun bir mektup yazmak bana göre karakter ile beni biraz daha yakınlaştırıyor." görüşü DM'nin kısalık disiplininin bazı öğrenciler için empatik derinliği sınırlayabileceğine işaret etmektedir. İki format birbirini tamamlayan farklı işlevler yerine getirmektedir.

3.4. Arka Kapak Yazısı: Yazılı Özetten Görsel-İşitsel Video Fragmana Dönüşüm

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğrencilerin özetleme ve yaratıcı okur ürünü oluşturma becerilerindeki dönüşüm incelenmiştir. Birinci dönemde öğrencilerden kitabın arka kapak metnini sonunu ele vermeden ve okuyucuyu ikna edecek biçimde kâğıda dökmeleri istenmiştir. Frekans dağılımı Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Geleneksel Arka Kapak Yazısı Özellikleri ve Frekans Dağılımı (1. Dönem)

Arka Kapak Yazısı Özelliği	Sözcüklerin Kamera Arkası	Çocuklar İçin Türk Tarihi	Toplam (n=13)
Merak uyandıran soru/gerilim cümlesi kurdu	12 (%92)	11 (%85)	~12 (%92)
Yeni öğrendiği sözcükleri metnine entegre etti	10 (%77)	9 (%69)	~10 (%77)
Kitabın sonunu ele vermeden özetledi	9 (%69)	10 (%77)	~10 (%77)
Görsel/tasarım unsuru ekledi	6 (%46)	5 (%38)	~6 (%46)
Akrostiş/şiir/slogan biçimi denedi	4 (%31)	3 (%23)	~5 (%38)

Öğrencilerin becerileri üç boyutta şekillenmiştir. Edebî Sentez boyutunda Ö11'in "Bu kitap, yüksek sesle anlatılanlardan çok fısıldananları duymak isteyenler için..." ifadesi eserin derin anlam katmanlarına yönelik olağanüstü bir kavrayışı temsil etmektedir. Tarihsel Motto İnşası boyutunda Ö10'un "Tarih sadece öğrenmek değil, onu her nefeste yaşamaktır." mottosu Maarif Modeli'nin değerleri yaşantısal hâle getirme hedefiyle uyum göstermektedir. Öğrencilerin %77'si yeni öğrendiği "gizem", "serencam", "itina" gibi kelimeleri merak unsuru yaratacak biçimde kullanmıştır.

İkinci dönemde etkinlik öğrencilerin kendi seslerini ve görsel tasarımlarını birleştirdikleri 60 saniyelik dijital fragmanlara dönüştürülmüştür. Frekans dağılımı Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. 60 Saniyelik Kitap Fragmanı Özellikleri ve Frekans Dağılımı (2. Dönem)

Fragman Özelliği	Zamane Kedisi Fıldır	Çorap Kral	Toplam (n=13)
Merak uyandıran giriş cümlesi kurdu	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Kitabın sonunu ele vermeden özetledi	12 (%92)	12 (%92)	12 (%92)
Kendi sesini kayıt etmeyi başardı	13 (%100)	11 (%85)	~12 (%92)
Görsel/müzik/animasyon ekledi	11 (%85)	10 (%77)	~11 (%85)
Yeni öğrendiği kelimeleri fragmana taşıdı	9 (%69)	9 (%69)	~9 (%69)
Kitap karakterini/kapağını görsel olarak yerleştirdi	13 (%100)	12 (%92)	13 (%100)

Dijital dönüşüm becerileri üç boyutta farklılaştırmıştır. Sesli Anlatının Gücü boyutunda bir öğrencinin "Fıldır dört ayağı üzerinde yürüyen tüylü bir kedi olmasına rağmen iç dünyasından kendisini tamamen o evin bir bireyi olarak görür..." biçiminde seslendirdiği metin, özet-yorum-ikna unsurlarını bir arada barındırmaktadır. Kurgu-Gerçeklik Köprüsü boyutunda bir öğrencinin "Kitap, gerçekliğe hayal ürününü birleştiren 9 farklı fantastik masaldan oluşur." tanımlaması yazarın niyetini kavradığını göstermektedir. Özgün tamlamalar ("Mazlum kedileri zalim köpeklerden koruma derneği" gibi) geleneksel dönemde neredeyse hiç görülmeyen bir düzeyi yansıtmaktadır.

Araştırmacının notlarında öğrencilerin bu tür bir üretime önceden aşina olduğu belirtilmiştir: Bir önceki yıldan itibaren benzer atölyelerle tanışmış, söz varlıkları bu süreçte güçlenmiştir. Ö11'in yukarıdaki ifadesinin ardındaki gerekçe de bu birikimle ilişkilendirilmiştir. Öğrenci kitaptaki sessiz kalan bir karakterle kendini özdeşleştirdiğini, okuru da aynı duyguya çekmek istediğini ifade etmiştir.

İkinci dönemde öğrencilerin kendi seslerini kaydetmesi sınıfta olumlu bir heyecan yaratmış, öğrenciler kendilerini gerçek bir yayıncı gibi hissettiklerini belirtmiştir. Diksiyon ve tonlamaya gösterdikleri özenin konuşma becerisi değerlendirmelerine olumlu yansıdığı, görsel-müzik seçimlerinin de kitabın atmosferiyle bilinçli biçimde eşleştirildiği gözlemlenmiştir.

Her iki döneme ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde merak uyandıran cümle kurma oranının %92'den %100'e, görsel/tasarım unsuru ekleme oranının ise %46'dan %85-100 düzeyine çıktığı görülmektedir. Bu durum ses ve görüntünün birleştiği fragman formatının yazılı özetlemenin ulaşamadığı bir çok-modlu ikna gücüne sahip olduğunu, ancak yazılı metnin de dil ekonomisi açısından kendine özgü bir değer taşıdığını göstermektedir (Durmuş, 2013).

3.5. Akrostiş Şiir: Kâğıttaki Dizelerden Dijital Postere Estetik Üretim

Araştırmanın beşinci alt problemi bağlamında öğrencilerin estetik ve üretken dil kullanımındaki farklılaşma incelenmiştir. Birinci dönemde öğrencilerden kitabın adını veya ana kavramını yansıtan bir sözcük seçip her harfini bir dizinin ilk harfi olarak kullanmaları istenmiştir. Öğrencilerin tamamının (%100) kitabın ana temasını yansıtan doğru sözcükleri seçtiği tespit edilmiştir. Frekans dağılımı Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12. Geleneksel Akrostiş Şiir Atölyesi Etkinliği Üretim Özellikleri ve Frekans Dağılımı (1. Dönem)

Akrostiş Şiir Özelliği	Sözcüklerin Kamera Arkası	Çocuklar İçin Türk Tarihi	Toplam (n=13)
Kitabın ana temasını yansıtan sözcük seçti	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Her dizeyi kitaptaki olay/karakterle ilişkilendirdi	10 (%77)	11 (%85)	~11 (%85)
Duygusal/estetik ifade içeren dize yazdı	11 (%85)	10 (%77)	~11 (%85)
Kitapta geçen sözcükleri şiire taşıdı	8 (%62)	9 (%69)	~9 (%69)
Şiirini görselleştirdi/renglendirdi	5 (%38)	4 (%31)	~5 (%38)

Estetik üretim üç temada şekillenmiştir. Değerlerin Estetik Dışavurumu boyutunda Ö5'in "Dost" üzerine yazdığı "Yan yana durunca her zorluk küçülür, / Arkadaşlık güç verir kalpler birbirini bulur." dizeleri yardımlaşmanın kolektif doğasını estetik bir duyarlılıkla ifade etmiştir. Millî Bilinç boyutunda öğrencilerin %38'inin şiirlerine kendi inisiyatifleriyle çizim eklemesi dil ile görsel sanatın kesişimindeki yaratıcı potansiyeli ortaya koymuştur.

İkinci dönemde etkinlik Canva poster tasarımıyla birleştirilerek dijital ortama taşınmıştır. Frekans dağılımı Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13. Dijital Akrostiş Şiir Atölyesi Üretim Özellikleri ve Frekans Dağılımı (2. Dönem)

Akrostiş Şiir Özelliği	Zamane Kedisi Fıldır	Çorap Kral	Toplam (n=13)
Kitabın ana temasını yansıtan sözcük seçti	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Her dizeyi kitaptaki olay/karakterle ilişkilendirdi	12 (%92)	11 (%85)	~12 (%92)
Duygusal/estetik ifade içeren dize yazdı	12 (%92)	12 (%92)	12 (%92)
Dijital tasarım unsuru (renk, font, görsel) ekledi	13 (%100)	13 (%100)	13 (%100)
Kitabın kapağı veya karakteriyle görsel bütünlük kurdu	11 (%85)	10 (%77)	~11 (%85)
Kitapta geçen sözcükleri şiire taşıdı	10 (%77)	9 (%69)	~10 (%77)

Dijital dönüşüm estetik üretimi üç boyutta derinleştirmiştir. Estetik Bütünlük boyutunda "Zamane bir çağın içinde, / Aklımda göklere uçmak." dizeleri Fıldır'ın görseliyle birlikte sunulmuştur. Duygu-Tasarım Bütünlüğü boyutunda Fıldır için mavi-bulut, Çorap Kral için turuncu-kral tonlarında üretilen posterler görsel okuryazarlığın sözel üretimle nasıl buluştuğunu belgelemektedir. Kolektif Beğeni boyutunda posterlerin sınıf panosuna eklenmesi şiirleri bir ödev olmaktan çıkarıp sınıfın paylaşılan estetik belleğine dönüştürmüştür.

Geleneksel dönemde öğrencilerin şiirlerini kendi elleriyle yazıp renkli kâğıtlara süslediği, bu dokunsal üretimden memnuniyet duyduğu gözlemlenmiştir. Dijital posterlerdeki renk

tercihlerinin öğretmen yönlendirmesinden çok kitapların baskın renk paletinden ilham aldığı tespit edilmiştir. Geleneksel dönemde kendiliğinden çizim ekleyen öğrencilerde ise resimden keyif alma ya da zamanı değerlendirme gibi farklı gerekçelerin rol oynadığı not edilmiştir.

Dijital posterlerin panoya eklenmesi öğrenci davranışını da etkilemiştir: Öğrenciler şiirlerini ilk paylaşırken çekingen davranmıştır. Ancak arkadaş ve öğretmen takdiri gördükçe özgüvenleri belirgin biçimde artmış, bu artış sonraki şiir yarışmalarına katılıma da yansımıştır.

Her iki döneme ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde görsel bütünleştirme oranı geleneksel dönemde %38 iken dijital dönemde etkinliğin doğası gereği %100'e ulaşmıştır. Bu durum dijital ortamın görselleştirmeyi zorunlu bir bileşene dönüştürdüğünü, geleneksel dönemdeki %38'lik oranın ise bu ihtiyacı öğrencide kendiliğinden var olduğunu gösterdiğini düşündürmektedir. Her iki dönemde de duygusal/estetik ifade oranının yüksek ve tutarlı (%85-92) olması akrostiş şiirin formattan bağımsız olarak güçlü bir estetik farkındalık oluşturduğuna işaret etmektedir.

3.6. Süreç Deneyimleri ve Metabilişsel Farkındalık: Gelenekselden Dijitale Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın son alt problemi doğrultusunda öğrencilerin talimatlı okuma atölyesi sürecine yönelik görüşleri, öz değerlendirmeleri ve gelenekselden dijitale uzanan tercihleri incelenmiştir. Görüşmeler üç aşamada (geleneksel atölye, teknoloji entegreli atölye ve karşılaştırma) yürütülmüştür.

Geleneksel Atölyenin Metabilişsel Yansımaları

Birinci dönem sonunda 13 öğrenciyle (Ö1-Ö13) gerçekleştirilen görüşmelerin tematik analizi öğrencilerin pasif birer okur olmaktan çıkıp süreçlerini sorgulayan bireylere dönüştüğünü ortaya koymuştur. Tematik dağılım Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Birinci Dönem Geleneksel Atölye Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Tematik Başlıklar	İfade Edilen Görüşler/Yönelimler	f	% (n=13)
Zaman Makinesi (Öz-Değerlendirme)	Daha derin/detaylı araştırma yapardım	7	%53,8
	Daha aktif katılır ve sorgulardım	4	%30,7
	Metinleri farklı bakış açılarıyla tekrar okurdum	2	%15,3
En Parlak Fikir (Sürecin Zirvesi)	Gerçek yazarla yüz yüze etkileşim ve soru sorma	11	%84,6
	Kelimelerin kökenini (etimoloji) araştırma	8	%61,5
	Karakterin yerine geçip mektup yazma (empati)	5	%38,4
Yeni Sözcük Avı	Papapilov (yerel ağız/etimolojik keşif)	9	%69,2
	Etimoloji (metodik keşif/kavramsal merak)	8	%61,5

Kurultay/Otağ kazanım)	(tarihsel/terminolojik	7	%53,8
------------------------	------------------------	---	-------

Zaman Makinesi boyutunda öğrencilerin %53,8'i araştırmalarını daha da derinleştirmek istediğini belirtmiştir. Ö10'un "Hiçbir zaman bu kadar hızlı kitap okumadım, artık merak ederek okumaya devam ediyorum." tespiti bu dönüşümün en somut ifadesidir. En Parlak Fikir boyutunda öğrencilerin büyük çoğunluğu (%84,6) "Yazara Soru Yağmuru" etkinliğini seçmiştir. Bu durum metnin yaratıcısıyla yüz yüze eleştirel bir diyalog kurmayı sürecin en değerli ödülü olarak gördüklerini göstermektedir. Yeni Sözcük Avı boyutunda öğrencilerin %69,2'si "papapilov" (baykuş) kelimesini favori kelime olarak seçmiştir.

Araştırmacı notunda öğrencilerin atölye etkinliklerine hazırlanabilmek için kitaba hızla ve istekle döndüğü, süreç bittikten sonra bile kitabı yeniden okumak istediklerini dile getirdiği kaydedilmiştir. Tekrar okuma zorunlu tutulmamış, sürecin öğrencide bıraktığı doğal iz gözlemlenmek istenmiştir. "Papapilov" kelimesine duyulan ilginin sınıf içiyle sınırlı kalmadığı, öğrencilerin teneffüslerde diğer sınıflardaki arkadaşlarına bu kelimeyi sürekli söyleterek anlamını anlattığı da not edilmiştir.

İkinci Dönem (Teknoloji Entegreli Atölye) Görüşmelerinin Metabilişsel Yansımaları

İkinci dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmelerin tematik dağılımı Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. İkinci Dönem Teknoloji Entegreli Atölye Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Tematik Başlıklar	İfade Edilen Görüşler/Yönelimler	f	% (n=13)
Dijital Sözcük Hafızası	Dijital araçlar kelimeleri daha kolay akılda tuttu	10	%76,9
	Kâğıda yazmak kelimeleri daha kalıcı kıldı	2	%15,4
	Her iki yöntem de etkili	1	%7,7
Üretkenliğin Dönüşümü	Podcast/video hazırlığı ilgiyi ve motivasyonu artırdı	9	%69,2
	Başta isteksiz, sonradan eğlenceli buldu	2	%15,4
	Kısmen olumlu/karışık	2	%15,4
Dijital Empati ve Sınır	DM formatı karakteri yakınlaştırdı/gerçekçi hissettirdi	9	%69,2
	Uzun mektup karaktere daha yakın hissettiriyor	2	%15,4
	Pratiklik/zaman tasarrufu vurgusu	1	%7,7
	Yaş/gelişim düzeyine ilişkin çekince belirtti	1	%7,7

Dijital Sözcük Hafızası boyutunda öğrencilerin büyük çoğunluğu (%76,9) emoji ve görsel eklemenin sözcükleri akılda tutmayı güçlendirdiğini vurgulamıştır. Ö3 ise "Görsel eklemek kelimenin içindeki anlamını azaltıyor." diyerek alternatif bir perspektif sunmuştur. Üretkenliğin Dönüşümü boyutunda Ö11'in "Ben ilk podcast fikrini duyunca hiç hoşuma gitmemişti ama başlayınca eğlenceli bir hâl aldı." tespiti başlangıçtaki direncin motivasyona

dönüştüğünü belgelemiştir. Dijital Empati ve Sınır boyutunda Ö7'nin "Sanki o bir karakter değil gerçek biri gibi hissettirdi." ifadesine karşılık Ö3'ün uzun mektubu daha yakınlaştırmacı bulması dijital ve geleneksel formatların farklı empatik mekanizmaları harekete geçirdiğine işaret etmektedir. Ö13 ise DM formatının çocuklar için tam anlamıyla uygun olmayabileceğini belirterek önemli bir uyarıda bulunmuştur.

Ö13'ün bu görüşünün sınıf genelinde paylaşılan bir kaygı olmadığı, öğrencinin sosyal medya kullanımına dair önceden geliştirdiği bilinçli bir farkındalığın yansıması olduğu araştırmacı notunda belirtilmiştir.

Dönemler Arası Karşılaştırma (Geleneksel vs. Dijital) Görüşmelerinin Bulguları

Atölye yılının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen karşılaştırmalı görüşmenin tematik dağılımı Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Dönemler Arası Karşılaştırma (Geleneksel ve Dijital) Görüşmelerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Tematik Başlıklar	İfade Edilen Görüşler/Yönelimler	f	% (n=13)
İfade Gücü	Dijital araçlarda kendini daha iyi ifade edebildi	7	%53,8
	Kâğıt-kalemde kendini daha iyi ifade edebildi	3	%23,1
	Her iki yöntemde eşit / ikisini birleştiriyor	3	%23,1
Motivasyon, Heyecan	Görsel/teknoloji kullanımı daha çok heyecanlandırdı	9	%69,2
	Kâğıt üzerinde çalışmak daha çok heyecanlandırdı	2	%15,4
	Her ikisi eşit / bağlama göre değişiyor	2	%15,4
Yaratıcı Ürünler	2. dönem (dijital) ürünleri daha yaratıcı/özgün	6	%46,2
	1. dönem (geleneksel) ürünleri daha yaratıcı/özgün	4	%30,8
	Her iki dönem eşit / bağlama göre değişiyor	2	%15,4
	Yanıt belirsiz/net bir tercih belirtilmedi	1	%7,7

İfade Gücü boyutunda öğrencilerin %53,8'i dijital araçların kendini ifade etme kapasitesini güçlendirdiğini belirtmiştir. Ö3 kâğıt-kalemle daha iyi ifade edebildiğini savunmuş, Ö13 ise "İkisi iyi, ben ikisini tercih ediyorum; önce kâğıtta sonra dijitalle yazarım." diyerek orta yol sunmuştur. Motivasyon boyutunda en belirgin uzlaşma gözlemlenmiştir. Öğrencilerin %69,2'si teknolojiyi daha heyecan verici bulmuştur. Yaratıcı Ürünler boyutunda en dengeli dağılım ortaya çıkmıştır (%46,2 dijital, %30,8 geleneksel). Ö4'ün kâğıt temelli özgür yaratımı (kartondan araba, kostüm) savunmasına karşılık başka bir öğrencinin dijital deneyimi "sanki gerçekten o karaktere gidecekmiş gibi" tanımlaması iki dönemin birbirini tamamlayan farklı yaratıcılık biçimleri sunduğunu göstermektedir.

Araştırmacı notunda iki dönemde üretilen yaratıcı ürünlerin temelde aynı türden bir dilsel yaratıcılığa dayandığı, değişimin yalnızca bu yaratıcılığın dışavurulduğu araç olduğu belirtilmiştir. Bunun somut kanıtı öğrencilerin dijital ürün üretecekleri etkinliklerde bile (Yazara Soru Yağmuru'nda podcast öncesi, Akrostiş Şiir'de poster öncesi) önce kâğıda taslak çıkarma eğilimidir. Öğrenciler bunun nedeni sorulduğunda kâğıt-kalemin ya da dijital araçların kendileri için yalnızca birer araç olduğunu ifade etmiştir. Bu örüntü yalnızca bir öğrenciye özgü değil, sınıf genelinde gözlemlenmiştir.

Tüm görüşme bulguları (Tablo 14, 15 ve 16) bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin iki dönemi ikili bir tercih meselesine indirgemediği, her iki öğrenme biçiminin kendine özgü güçleri olduğunu kavradığı görülmektedir. Ö13'ün "önce kâğıtta sonra dijitalle yazarım" ve "kâğıt okulda, dijital evde" değerlendirmeleri öğrencilerin zaman içinde bu iki yaklaşımı bağlama göre dönüşümlü kullanan metabilşsel bir esneklik geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu atölye modelinin söz varlığı ve okuma becerilerinin ötesinde

öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme kapasitesi üzerinde de kalıcı bir iz bıraktığına işaret etmektedir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin tematik yapısına uygun olarak tasarlanan talimatlı okuma atölyelerinin altıncı sınıf öğrencilerinin söz varlığı edinimi, eleştirel okurluk, empatik yazma, özetleme ve estetik üretim becerileri üzerindeki etkilerini gelenekselden dijital uzanan iki dönemlik karşılaştırmalı bir bakışla incelemiştir. Bulgular hem öğrenci ürünlerinden hem de yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen zengin bir veri bütününe dayanmaktadır. Aşağıda araştırmanın her alt problemine ilişkin bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmaktadır. Yalnızca literatürle örtüşen noktalar değil, mevcut yazına eklenen yeni açılımlar ve zaman zaman literatürle kurulan gerilimli ilişki de ele alınmaktadır.

4.1. Kelime Avcıları: Bağlamsal Söz Varlığı Ediniminin Geleneksel ve Dijital Boyutları

Her iki dönemde de öğrencilerin kelime öğrenme sürecini bağlamsal bir anlam inşasına dönüştürdüğü görülmüştür. Bu örüntü, Nagy ve Herman'ın (1987) okuduğunu anlama ile söz varlığı arasındaki ilişkiye dair tespitleriyle ve Günay'ın (2010) sözcüklerin bağlamsal öğrenme yoluyla kalıcılığına ilişkin bulgularıyla aynı yönde okunabilir. Etimolojik araştırmaya yönelim oranının bağlamsal kullanım oranından düşük kalması, ilk bakışta öğrencilerin sözcüğü kullanma becerisini kökenini sorgulama becerisinden daha kolay içselleştirdiği biçiminde okunabilir. Ancak bu oran tesadüfi bir eğilim farkından çok bilinçli eser seçiminin izini taşımaktadır. Öğrencilere etimolojik merak doğrudan bir atölye hedefi olarak değil, sonraki okumalara sızacak örtük bir alışkanlık olarak kazandırılmak istenmiştir. Dolayısıyla bu oranın düşük görünmesi bir eksiklik değil örtük biçimde tasarlanmış bir kazanımın beklenen izidir.

İkinci dönemde dijital sözcük galerileri, Hobbs'ın (2010) dijital ve medya okuryazarlığı çerçevesinde vurguladığı üretim ve katılım boyutlarını somutlaştıracak biçimde öne çıkmıştır. Öğrencilerin görünürlük karşısında daha teknik ve karmaşık kelimeler seçmeye yönelmesi, Mayer'in (2009) çoklu ortam öğrenme kuramıyla örtüşmekle birlikte kuramın öngörmediği bir dinamiğe işaret etmektedir: Sosyal karşılaştırma temelli bir motivasyon mekanizması devreye girmiştir. Kolektif sözlük inşası süreci, Cress ve Kimmerle'in (2018) wiki temelli işbirlikli bilgi inşası modeliyle örtüşmektedir. Dijital galerinin etkisi yalnızca görsel-sözel kanalların eş zamanlı uyarılmasından değil akran gözlemine açık olmanın yarattığı performans kaygısından da beslenmektedir.

Öte yandan Ö3'ün film-uyarlaması benzetmesi, bu iyimser tabloyu önemli bir noktada dengelemektedir. Bu durum, görsel kodlamanın her öğrenci için aynı biçimde işlevsel olmadığını, dolayısıyla dijital tasarımın öğrenme stiline duyarlı seçenekler sunması gerektiğini göstermektedir. Bu kaygının sınıf genelinde paylaşılmaması ve bazı öğrencilerin emoji kullanımını tam tersine bir zenginleştirme olarak deneyimlemesi, görsel kodlamanın bazı öğrenciler için sınırlama, bazıları için ise akranlar arası yeni bir iletişim biçimine dönüşen bir zenginleştirme olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu alt problem, geleneksel ve dijital ortamların söz varlığı edinimine farklı katkı türleri sunduğunu, birinin derinlik, diğerrinin görünürlük ve sosyal motivasyon ekseninde işlediğini göstermektedir. Bu da iki yöntemin rekabet değil tamamlayıcılık ilişkisi içinde konumlandırılması gerektiğini düşündürmektedir.

4.2. Yazara Soru Yağmuru: Eleştirel Okurluktan Dijital Yayıncı Kimliğine

"Yazara Soru Yağmuru" etkinliği, her iki dönemde de öğrencileri pasif okurdan aktif sorgulayıcıya dönüştürmüştür. İki kitap arasındaki yöntem farkı (yazar buluşmasının

önceden bildirilip bildirilmemesi), sorgulama derinliğinin atölye tasarımındaki bilinçli müdahaleyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Rosenblatt'ın (1978) estetik okuma kuramıyla da örtüşmektedir. Öğrencilerin kurduğu soruların büyük bölümünün basit bilgi sorularının ötesine geçip yorumlama ve değerlendirme düzeyine ulaşması, Kasimi'nin (2022) okuma sorularını Bloom taksonomisi çerçevesinde inceleyen çalışmasıyla birlikte okunduğunda anlamlı hâle gelmektedir. Asıl dikkat çekici olan, bu düzeydeki bir sorgulamanın altıncı sınıfta ortaya çıkmasıdır. Bu da atölye formatının öğrencide zaten var olan bir kapasiteyi mi ortaya çıkardığını, yoksa bizzat mı inşa ettiğini sorgulamayı gerekli kılmaktadır. İki kitap arasındaki yöntem farkının soru niteliğinde yarattığı değişim, bu iki olasılıktan ikincisini yani inşa sürecini daha güçlü kılmaktadır.

İkinci dönemde podcast formatının en belirgin katkısı, öğrencilerin bir "yayıncı kimliği" edinmesi olmuştur. Bu bulgu, Coiro'nun (2011) saptamalarıyla kısmen örtüşse de bireysel anlama düzeyinden farklı olarak kimlik inşası düzeyine işaret etmesi bakımından ondan ayrılmaktadır. Literatüre eklenen katkı, dijital formatın yalnızca anlamayı değil okurun kendini konumlandırma biçimini de dönüştürdüğü yönündedir. Çift rollü seslendirme deneyimi, öğrencinin yazarın bakış açısını performatif biçimde de deneyimlemesini sağlamıştır. Yazarla kurulan yakın temasın okurluktan üretkenliğe doğru bir eğilim yarattığına işaret etmiştir. Bu bulgular, Yakışan ve Gürsoy'un (2025) öğretmen görüşleriyle de tutarlıdır. Ancak bu araştırma doğrudan öğrenci ürünü ve söylemi üzerinden bu katkıyı somutlaştırması bakımından alana ek bir kanıt düzeyi sunmaktadır.

4.3. Karakterime Tavsiye Mektubu: Fiziksel Mektuptan DM'e Empatik Dönüşüm

Her iki formatta da öğrenciler karakterlerle derin bir empatik bağ kurmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun etik, ahlak ve liderlik odaklı tavsiyeler üretmesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "Erdemli İnsan" profiline yönelik hedeflerin işlevsel bir öğrenme çıktısına dönüştüğünü göstermektedir. Kurgu/kurgu-dışı eser seçimindeki bilinçli fark, bu oranın tesadüfi olmadığını ortaya koymaktadır: Karakterlerin gerçek kişiler olması, öğrencileri yaşama dair güncel bir ahlaki muhakemeye yaslanan tavsiyeler vermeye yöneltmiştir. Ö1'in Fatih Sultan Mehmet'e yönelik önerisi, tarihsel empatiyi eleştirel bir yargı kapasitesiyle bütünleştirebildiğinin göstergesidir. Bu bulgu Keen'in (2007) bulgularıyla paralellik taşımaktadır. Bu düzeyde bir üretim, atölye modelinin Robb'un (2022) okuma müdahalesi araç setinde vurguladığı gibi öğrenciyi derinlemesine bir etkileşime soktuğunu düşündürmektedir. Öte yandan literatür genellikle empati ile eleştirel değerlendirmeyi ayrı yapılar olarak ele alırken bu çalışmada ikisi iç içe geçmiş biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, empatinin salt özdeşleşme değil eleştirel bir mesafeye birlikte var olabilen bir yapı olduğunu göstermesi bakımından kurama katkı sunmaktadır.

İkinci dönemde DM formatı, empatik bağa çağdaştırılmış bir karakter teması boyutu eklemiştir. Öğrencilerin karakteri gerçek bir varlık gibi ele alması, dijital anlatının zaman duvarlarını aşan yeni bir empati biçimi sunduğuna işaret etmektedir. Bu durum, Ribble ve Bailey'in (2007) dijital vatandaşlık kavramıyla da örtüşmektedir. Çift yönlü diyalog kurgusu ile birinci dönemin fiziksel posta ritüeli, ilginç bir paralellik oluşturmaktadır: Her iki dönemde de öğrenciler kurguyu gerçeğe yaklaştıracak somut bir ritüele başvurmuştur. Bununla birlikte Ö3'ün uzun mektup formatına ilişkin görüşü bu iyimser tabloya önemli bir sınır çizmektedir: DM'nin kısa formatlı yapısı tüm öğrenciler için aynı empatik derinliği sağlamamaktadır. Dolayısıyla atölye tasarımında format çeşitliliği yalnızca bir zenginleştirme değil aynı zamanda bir erişilebilirlik meselesi olarak da ele alınmalıdır.

4.4. Arka Kapak ve 60 Saniyelik Fragman: Özetlemeden Görsel-İşitsel Anlatıya

Her iki dönemde de öğrenciler metin özetleme becerisini yaratıcı bir üretim süreci olarak kavramıştır. Bu genel başarının bir zemini, öğrencilerin bu tür bir üretime önceki yıldan itibaren aşina olmasıdır. Ö11'in kitabı "fıslıdananları duymak isteyenler için" biçiminde

tanımlaması, bu birikimin üzerine inşa olmuş bireysel bir okur derinliğinin göstergesidir. Atölye modelinin önceki deneyim ile karakterle kurulan kişisel özdeşleşme bir araya geldiğinde yaş beklentilerinin ötesinde bir üretim düzeyini tetikleyebildiğini düşündürmektedir.

İkinci dönemde 60 saniyelik fragman formatı, arka kapak yazısını sözel-işitsel-görsel bir bütüne dönüştürerek özetleme becerisini niteliksel olarak farklılaştırmıştır. Çift rollü seslendirme deneyiminin konuşma becerisi değerlendirmelerine olumlu yansımaları, öğrencilerin dijital araçları yaratıcı anlam genişletme aracı olarak da kullandığını göstermektedir. Bu bulgu Kalantzis ve Cope'un (2012) "yeni okuryazarlıklar" çerçevesiyle örtüşmekle birlikte format değişikliğinin özetleme becerisinin doğasını değil öncelikle hedef kitle bilincini güçlendirdiği söylenebilir. Bu yönelim, Çepni ve Akyol'un (2023) çalışmasında vurgulanan önermeyle de uyumludur. Zira geleneksel yazılı özet doğrusal bir mantık izlerken fragman formatı öğrenciyi görsel-işitsel unsurları modüler biçimde düzenlemeye zorlamaktadır.

4.5. Akrostiş Şiir: Kâğıttan Canva'ya Estetik Üretim Dönüşümü

Akrostiş şiir etkinliği her iki dönemde de söz varlığını şiirsel bir dışavuruma dönüştürmede işlevsel olmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun her düzeyi kitaptaki bir olay veya karakterle ilişkilendirmesi, etkinliğin öğrencileri estetik bir dil farkındalığına taşıdığını göstermektedir. Ö5'in dizeleri, programın Türkçenin estetik gücünü keşfettirme hedefinin somut bir ürünü olarak okunabilir.

İkinci dönemde dijital poster tasarımına geçişin en belirgin katkısı, görsel bütünleştirme oranındaki belirgin bir artış olmuştur. Asıl anlamlı nokta şudur: Birinci dönemde öğrencilerin bir kısmının kendi inisiyatifiyle şiirlerine çizim eklemesi, dijital tasarım ihtiyacının öğrenciden gelen kendiliğinden bir sinyal olduğunu göstermektedir. İkinci dönemdeki yüksek oran, dijital aracın yeni bir beceri kazandırdığından çok önceden var olan bir eğilimi serbest bıraktığını düşündürmektedir. Renk tercihleri de bunu destekler niteliktedir. Bu yorum, Kress ve van Leeuwen'in (2006) kuramıyla uyumludur. Ancak bu araştırmada tamamlayıcılık, aracın sağladığı bir şey olmaktan çok öğrencide zaten var olan bastırılmış bir eğilimin görünür kılınması yoluyla ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, Sağlık ve Yıldız'ın (2022) tespitiyle de aynı doğrultudadır. Dijital posterlerin sınıf panosuna eklenmesinin öğrenci özgüvenine ve sonraki şiir yarışmalarına katılıma yansımaları, dijital paylaşımın öğrencinin kendi sesine duyduğu güveni güçlendiren bir sosyal onay mekanizması işlevi gördüğünü düşündürmektedir.

4.6. Metabilişsel Farkındalık ve Dönemler Arası Karşılaştırma

Görüşme bulguları, talimatlı okuma atölyesi modelinin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme kapasitesi üzerinde de belirgin bir etki yarattığını göstermektedir. Bu bulgu, Flavell'in (1979) metabilis kuramı perspektifinden değerlendirildiğinde anlam kazanmakta ve Karatay'ın (2009) bulgularıyla örtüşmektedir.

Birinci dönem görüşmelerinde öğrencilerin önemli bir kısmının (%53,8) süreci geriye dönüp değerlendirirken daha derinlemesine bir araştırma yapmayı isteyeceğini belirtmesi dikkate değer bir bulgudur. Ö10'un okuma hızındaki artışa dair ifadesi, bu isteğin arkasındaki dinamiği açıklar niteliktedir. Araştırmacının tekrar okumayı zorunlu tutmayıp sürecin öğrencide bıraktığı izi görmeyi tercih etmesi, metabilişsel farkındalığın yalnızca stratejik bir öz-değerlendirme değil aynı zamanda okuma motivasyonunu besleyen deneyimsel bir döngü olduğunu göstermektedir.

Birinci dönem görüşmelerinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun "En Parlak Fikir" olarak gerçek yazarla buluşmayı seçmesi, araştırmanın en güçlü bulgularından biridir. Bilici ve

Akın'ın (2025) araştırmasındaki bulgu da bu araştırmanın motivasyon verileriyle aynı yönde bir tablo çizmektedir.

Araştırmanın en fazla yorum gerektiren bulgusu, ikinci dönem karşılaştırma görüşmelerinden gelmektedir: Öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital araçlarla çalışmayı daha motive edici bulurken yaratıcılık sorusunda dağılım çok daha dengelidir. Bu ayrışma, "Öğrenciler dijital ortamı sevdiği için dijital ortam daha iyi öğretir." biçimindeki basit bir nedenselliğin doğrulanmadığını göstermektedir. Ö3 ve Ö4'ün karşıt görüşleri bunu doğrulayan nitel bir zemin sunmaktadır. Araştırmacı gözlemi bu tabloya önemli bir nüans eklemektedir: İki dönemde üretilen yaratıcı ürünler temelde aynı türden bir dilsel yaratıcılığa dayanmaktadır. Değişen, bu yaratıcılığın hangi araçla dışavurulduğudur. Bu bulgunun, çalışmanın en önemli pedagojik çıkarımını taşıdığı düşünülmektedir: Dijital entegrasyon motivasyonu artırsa da yaratıcı üretimin niteliği bakımından fiziksel-dokunsal deneyimin yerini almamaktadır. Bu nedenle iki yaklaşım rakip değil tamamlayıcı katmanlar olarak konumlandırılmalıdır.

Süreç değerlendirmesinde tek bir çekince öne çıkmıştır: Ö13'ün DM formatının yaş uygunluğuna ilişkin görüşü sınıf genelinde paylaşılan bir kaygı değildir. Öğrencinin sosyal medya kullanımına dair önceden geliştirdiği bilinçli bir farkındalığın yansımasıdır.

Son olarak, öğrencilerin zaman içinde iki yaklaşımı bağlama göre dönüşümlü kullanma eğilimi geliştirdiği dikkat çekicidir. Öğrencilerin dijital ürün üretecekleri etkinliklerde bile önce kâğıt üzerinde taslak oluşturma örüntüsü, kâğıt ve dijital ortamın öğrenci zihninde sırayla devreye giren iki tamamlayıcı aşama olarak işlediğini düşündürmektedir. Bu esneklik, "öz yönetimli öğrenci" profiline fiilen yaklaşıldığının bir göstergesi olarak okunabilir. Ancak veri seti bu esnekliğin kalıcı mı yoksa geçici bir uyum mu olduğunu ayırt etmeye elverişli değildir.

Sonuç olarak bu bölümde ortaya konan bulgular, talimatlı okuma atölyesi modelinin geleneksel ve dijital boyutlarının birbirini dışlamayan, farklı öğrenme çıktılarına hizmet eden tamamlayıcı katmanlar olduğunu göstermektedir. Bu nedenle gelecekteki atölye tasarımlarının esnek ve farklılaştırılmış seçenekler sunacak biçimde yapılandırılması önerilmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin tematik yapısına uygun olarak tasarlanan iki dönemlik talimatlı okuma atölyesinin, 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığı edinimi, eleştirel okurluk, empatik yazma, özetleme ve estetik üretim becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın en önemli katkısı, literatürde bugüne kadar somut ve sahada test edilmiş bir örneğe duyulan bu ihtiyacı karşılayarak, aynı beş etkinliğin hem geleneksel hem de dijital ortamda nasıl uygulanabileceğini gösteren, karşılaştırmalı ve tekrarlanabilir bir atölye tasarımı sunmasıdır. Bulgular, öğrencilerin pasif metin tüketicisi olmaktan çıkıp aktif içerik üreticilerine dönüştüğünü; bu dönüşümün tesadüfi değil, atölye tasarımındaki bilinçli yöntemsel kararların (eser seçimi, yazar buluşmasının zamanlaması, format çeşitliliği) bir sonucu olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları, dijital entegrasyonun geleneksel yöntemlerin yerini alan üstün bir alternatif olmadığını, aksine onu tamamlayan bir katman olarak işlediğini ortaya koymaktadır. Dönemler arası karşılaştırmada motivasyonun dijital yönde güçlü biçimde artmasına karşın yaratıcılık algısının dengeli dağılması, iki dönemde üretilen ürünlerin temelde aynı türden bir dilsel yaratıcılığa dayandığını; değişen unsurun yalnızca bu yaratıcılığın dışavurulduğu araç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin dijital ürün üretecekleri etkinliklerde bile sıklıkla önce kâğıt üzerinde taslak oluşturmaları, kâğıt ve

dijital ortamın öğrenci zihninde birbirinin yerini alan değil, sırayla devreye giren iki tamamlayıcı aşama olarak işlediğini düşündürmektedir.

Yüz yüze yazar buluşmaları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, sürecin en değerli deneyimi olarak öne çıkmıştır. İki dönem sonunda öğrenciler, kâğıt-kalem ve dijital yöntemleri bağlama göre dönüşümlü kullanmayı öğrenmiş ve kendi metabilşsel öğrenme süreçlerini yönetme becerisi kazanmıştır. Bu bulgu, atölye sürecinin öğrencilerin yalnızca dilsel değil bilişsel gelişimine de bütüncül bir katkı sunduğunu, öz düzenleme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri desteklediğini göstermesi bakımından araştırmanın en önemli pedagojik çıkarımını oluşturmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- Türkçe öğretmenlerinin söz varlığı çalışmalarını salt dijital veya salt geleneksel araçlarla sınırlamayıp kelime kartları ve akrostiş şiirler gibi fiziksel ürünleri dijital galeriler ve podcast yayınlarıyla destekleyen karma (hibrit) atölyeler tasarlaması önerilmektedir.
- Okuma atölyelerinin yaratıcı drama ve pandomim gibi bedensel etkinliklerle zenginleştirilmesi öğrencilerin kelimeleri fiziksel olarak da deneyimleyerek içselleştirmesine katkı sağlayacaktır.
- Öğrenci ürünlerinin (kelime sözlükleri, mektuplar, dijital ürünler) okul panolarında, gazetelerinde veya EBA gibi platformlarda sergilenmesi üretim motivasyonunu ve aidiyet duygusunu artıracaktır.
- Okuma etkinliklerine yaşayan yazarların (yüz yüze veya çevrim içi) dâhil edilmesi uygulamasının yaygınlaştırılması öğrencilerin eleştirel okurluk kimliğini doğrudan güçlendirecektir.
- Okul yönetimlerinin atölyeler için zaman dilimlerini esnekleştirilmesi önerilmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen öğrenciye yönelik adım adım talimatlı yönergeler makale kapsamı nedeniyle ayrıntılı sunulamamıştır. Bu yönergelerin ayrı bir uygulama kılavuzu olarak paylaşılması diğer öğretmenlerin modeli kendi sınıflarına uyarlamasını kolaylaştıracaktır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Modelin etkililiği 5, 7 ve 8. sınıflarda ve farklı disiplinlerde (örneğin sosyal bilgiler, fen bilimleri) uygulanarak bulguların genellenebilirliği artırılabilir.
- Bu nitel modelin, ANOVA gibi istatistiksel tekniklerle desteklenen nicel çalışmalarla da değerlendirilmesi etkililiğin daha nesnel ölçütlerle sınanmasına olanak tanıyacaktır.
- Küçük örneklem (13 öğrenci) nedeniyle, gelecek araştırmalarda daha geniş ve sosyoekonomik açıdan çeşitlenen gruplarla (özellikle dezavantajlı bölgelerde) benzer çalışmalar yapılmalıdır.
- Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ön testle belirlenerek analiz sürecine dâhil edilmesi dijital etkinliklerin etkililiğinin bu değişkene göre nasıl farklılaştığını gösterecektir.
- Çalışmalar okuma kulüpleri, yaz okulları gibi daha esnek zamanlı ortamlarda tekrarlanmalı; böylece modelin farklı öğrenme ortamlarındaki işlevselliği sınanabilecektir.

KAYNAKÇA

- 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), 100-115.
- Bilici, E. & Akın, E. (2025). Maarif modeli kapsamında Türkçe dersine yönelik 5. sınıf üretim atölyesi çalışmalarının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *International Journal of Language Academy*, 13(2), 1-18.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-97.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352-392.
- Cress, U. & Kimmerle, J. (2018). A systemic and cognitive view on collaborative knowledge building with wikis. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(2), 105-122.
- Çakır, A. (2025). *Çocuklar için Türk tarihi*. İstanbul: Cezve Çocuk.
- Çepni, O. & Akyol, H. (2023). Dijital okuryazarlık ve Türkçe eğitimi: Kavramsal bir çerçeve. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 412-430.
- Demir, T. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için anlatı metni geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gerekenler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7, 595-606.
- Durmuş, M. (2013). Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 391-408.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Günay, V. D. (2010). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güzel, S. (2022). The importance of reading activities in reading comprehension. *Disiplinlerarası Yenilik Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kara, Ş. (2002). Anadil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *M. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 101-118.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *ABÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Kasimi, Y. (2022). The extent of the revised Bloom's taxonomy in the reading comprehension questions of the course book cover to cover 3 for reading comprehension and fluency. *EKEV Akademi Dergisi*, 26(90), 335-350.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2. bs.). New York: Routledge.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. bs.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mete, G. (2020). The impact of the reading engagement model on the 6th graders' reading comprehension achievement. *African Educational Research Journal*, 8(2), 348-356.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Atölyesi Uygulama Esasları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nagy, W. E. & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. *The Nature of Vocabulary Acquisition*, 19-35.
- Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Komisyonu. (2025). *Süreç Temelli Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Kılavuzu*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Özbalak, T. (2021). *Zamane kedisi Fıldır*. İstanbul: Cezve Çocuk.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ribble, M. & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Robb, L. (2022). *The reading intervention toolkit*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sağlık, Z. Y. & Yıldız, M. (2022). Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 418-442.
- Satterwhite, M. (2011). *Implementing reading workshops: Challenges and solutions for elementary teachers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Serravallo, J. (2015). *The reading strategies book: Your everything guide to developing skilled readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taştekin, F. (2024). *Sözcüklerin kamera arkası*. İstanbul: Genç Timaş.
- Tuğtağ, M. (2018). *Çorap kral*. İstanbul: Cezve Çocuk.
- Ünal, E. & Sur, E. (2024). The mediating role of reading attitude in the relationship between elementary school students' reading engagement and reading comprehension skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(2), 448-468.
- Yakışan, O. & Gürsoy, A. (2025). Dinleme/İzleme ve Okuma Atölyesi çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 45-62.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.