

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Dijital Okuryazarlık Bağlamında İncelenmesi

Aslı MADEN¹

Şeymanur SOYLU²

Öz

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, insan yaşamında birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de okuryazarlık becerileridir. Teknolojinin araç ve ortamlar açısından sunduğu imkânlar özellikle dijital okuryazarlık becerilerinin önemini artırmaktadır. Günümüzde dijital okuryazarlık artık dil eğitime konu olmuş ve program hazırlarken dikkate alınır hâle gelmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın (2020) dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. A1, A2, B1 ve B2 dil düzeylerindeki beceri alanlarında dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Kazanımların dil becerilerine nasıl dağıtıldığı değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre yürütülen araştırmada doküman analizi tekniği uygulanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; programda dil düzeylerine göre dijital okuryazarlığa yönelik öğrenme-öğretme sürecine dair çeşitli açıklamalar yer aldığı yine dil beceri alanlarında kazanımlara yer verildiği ancak bu kazanımların sayıca yetersiz olduğu, dengeli dağılım göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca dinleme/izleme, yazma, okuma ve sözlü üretim beceri alanındaki kazanımlarda dijital okuryazarlığın daha çok yer bulduğu da tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Dijital okuryazarlık, Türkçe, yabancı dil öğretimi, program, kazanım.*

¹ Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. aslimaden@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3336-0198

² Doktora Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. seymanursoylu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3944-9601

Kaynak gösterme: Maden, A. ve Söylü, Ş. (2026). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 1-34.

Geliş tarihi: 09.03.2025 – Kabul tarihi: 17.11.2025

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1001

Investigation of Teaching Turkish as a Foreign Language Programme in the Context of Digital Literacy

Abstract

Developments in science and technology have brought many changes in human life. One of these is literacy skills. The opportunities offered by technology, especially in terms of tools and environments, further increase the importance of digital literacy skills. Nowadays, digital literacy has become a subject of language education and is taken into consideration when preparing programs. In this regard, the research aims to examine the Teaching Turkish as a Foreign Language Program (2020) prepared by the Turkish Maarif Foundation in the context of digital literacy. It was examined whether there were gains in digital literacy across the A1, A2, B1, and B2 language levels. The distribution of gains across language skills was evaluated. The document analysis technique was applied in the research conducted using a qualitative research method. Content analysis was used to analyze the data. As a result of the research, it has been determined that the program includes various explanations of the learning-teaching process for digital literacy by language level and also includes achievements in language skill areas, but these achievements are insufficient in number and do not show a balanced distribution. It has also been determined that digital literacy plays a greater role in achieving listening/watching, writing, reading, and oral production skills.

Keywords: *Digital literacy, Turkish, foreign language teaching, programme, learning outcomes.*

Giriş

Teknolojik gelişmeler, insan yaşamındaki birçok unsuru değiştirdiği gibi dil becerilerinin edinim, eğitim ve kullanım süreçlerini de etkilemiştir. Bu beceriler, eskiden sadece kâğıt üzerinden gerçekleştirilmekte iken günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelerle sergilendikleri ortamlar da değişmiştir. Bu durum hem ana dilinde hem de yabancı dildeki eğitim ve iletişim bağlamında geçerlidir. Ana dili ve yabancı dilin öğretilmesi arasında da iletişim açısından güçlü bir bağ bulunmaktadır. Nitekim ana dili becerilerinin gelişmesi ile yabancı dil kullanımındaki başarı arasında doğrudan bir ilişki vardır (Dolunay, 2010). Dolayısıyla ana dilde temel dil becerilerinin edinilmesi yabancı bir dilin öğrenilmesine de doğrudan katkı sağlayacaktır.

Temel dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşmaktadır. Ancak bireyin ana dilinde ve yabancı dilde okuryazar olabilmesi için öncelikle okuma ve yazma becerilerini edinmeye ihtiyacı vardır. Diğer beceriler de okuma ve yazma ile birlikte gelişir ve bu sürece katkı sunarlar. Bu bağlamda, anlama ve bilgi edinme yollarından biri olan okuma, harf ve sembollerin bilişsel süreçlerden geçirilerek harflere dönüştürülmesidir. Akyol (2012: 1) okumayı “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci”; Kırmızı (2017: 287) ise “temel amacı anlama olan okurların daha önceden sahip oldukları ön bilgileri ile okudukları metne ait bilgileri bütünleştirdikleri ve yeni anlamların ortaya çıktığı aktif ve etkileşime dayalı bir süreç” olarak açıklamaktadır. Sever (1998: 12), okumayı farklı süreçsel özelliklere göre değerlendirerek dört önemli nitelikten bahseder. Bu nitelikleri “Okuma, bir iletişim sürecidir.”, “Okuma bir algılama sürecidir.”, “Okuma, bir öğrenme sürecidir.”, “Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.” diyerek ifade etmiştir. Anlama becerilerinden biri olan okumanın alışkanlık haline getirilmesi okuma eğitimiyle sağlanmaktadır. Okuma eğitimi; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada amaç, bireyleri okunacak metne hazırlamaktır. Bu aşamada metne yönelik olarak hazırlanan soru ve etkinliklerle bireyin ön bilgileri harekete geçirilir. İkinci aşamada ise bireylerin ön bilgileriyle metin arasında bağ kurulur. Metinle ilgili sorulara cevap aranır. Son aşamada ise okunan metinle ilgili sorular cevaplanır, metnin özeti ve değerlendirilmesi yapılır.

Anlatma becerilerinde biri olan yazma, okuma becerisiyle ilişkilidir. Yazma binlerce yıldır kullanılmaktadır ve günümüzde de en önemli iletişim araçlarından biridir (Onan, 2012). Sever'e (2004: 24) göre "yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemi"; Özbay'a (2007: 115) göre ise "yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır." Yazılı iletişimde doğru ve akıcı bilgi aktarımının sağlanması önemlidir. Etkin bir yazılı iletişim için bir yazıda dış yapı, içyapı (anlatım), imlâ ve noktalama boyutlarının sağlanması gereklidir (Deniz, 2000; Kantemir, 1997; Özkırmı, 1994). Bu sebeple bireyler, dil ve anlatım becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Kişilere öncelikle kendilerini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Sonrasında bu alışkanlık yazım ve noktalama kurallarının öğretilmesiyle desteklenmelidir.

Genel olarak yazıyı oluşturan harf ve sembollerin seslendirilmesi ve anlamlandırılması olarak tanımlanabilecek okuma; duygu ve düşüncelerin çeşitli sembol ve şekillerle ifade edilmesine dayalı olan yazma ile araç-ortam ve anlama-anlatma becerileri bağlamında bütünlük arz etmektedir. Ayrıca bu becerilerin birbirleriyle ilişkili olduğu da tanımlarda ortaya konulmuştur. Bahsedilen ilişki okuryazarlık kavramı altında birleşmektedir. Bu kavrama dair çeşitli tanımlar mevcuttur ancak tam bir tanımlama yapılamamış olduğu da ifade edilebilir. "Okuryazarlık, daha çok genç ve yetişkinler için kullanılan bir kavramdır. Genel olarak bir dildeki işaretleri okuma, yazma ve anlama becerilerini içermektedir" (Güneş, 2019:224). Kahramanoğlu ve diğerlerine (2024:502) göre "Okuryazarlık; bir olgu, durum veya kavramla ilgili bilgi ve anlayışların farkında olma, bu bilgi ve anlayışlar arasındaki bütünsel ilişkiyi fark etme, birliktelikler arasındaki ilişkiyi ortaya koyma ve bu bilgi ve anlayışları eyleme dönüştürebilme becerisi olarak tanımlanmıştır." Fakat günümüz dünyasında teknolojinin getirdiği yenilikler, pek çok temel beceri alanına nüfuz ettiği gibi okuryazarlık kavramını da etkilemiştir. "Bilginin oluşturulması, değişik ortamlarda sunumu ve bilgi teknolojileri üzerine yapılandırılan teknolojik devrim eğitim sistemlerinde çoklu ve yeni okuryazarlık türlerini ortaya çıkartmıştır. Çoklu zekâ uygulamaları, farklılaşma istekleri, disiplinler arası bakış, kültürel yapı ve değişen toplum gereksinimleri okuryazarlık çeşitliliğini artırmakla kalmamış, okuryazarlık yeterlikleri konusunda beklentileri doğurmuştur" (Önal, 2010:105). "Teknolojinin hayatımıza girmesi okuryazarlığın farklı biçimlere dönüşmesini sağlamıştır. Bireyler, bilgiye ulaşabilmek için yeni okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duymaktadır" (Leu ve diğerleri, 2004:1577).

Bilgisayar ve internet bağlantısının sunduğu araç ve ortamlar okuryazarlık alanında yeni türlerin oluşmasını sağlamıştır. Bunlardan biri de dijital okuryazarlıktır.

Dijital okuryazarlık, günümüzde geleneksel okuma ve yazmanın ötesinde dijital öğrenme ortamlarının kullanılarak ulaşılan bilgilerin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır. Dijital okuryazarlık “Bireylerin dijital ortamları uygun şekilde kullanma konusundaki farkındalığı, tutumu ve yeteneğidir” (Martin, 2005: 155). Diğer bir ifadeyle “Dijital okuryazarlık, kişilerin çeşitli amaçlarla dijital araçlardan (bilgisayar, televizyon, cep telefonu vb.) okuyup yazma durumlarıdır” (Maden ve diğerleri, 2018:686). İnsanlar, günlük hayatlarında dijital araçları kullanarak mesajlaşma, e-kitap, dergi ve haber kaynaklarına erişme, hastane randevusu alma, bankacılık işlemleri gibi çeşitli konularda bilgi almak için genel ağ adresleriyle Web sitelerini ve Web 2.0 uygulamalarını kullanmaktadır. Dijital okuryazarlığın kullanım ve etki alanı düşünüldüğünde kolayca tanımlanmasının zorluğu ortaya çıkacaktır (Helsper, 2008). Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerine dair temel bilgi ve becerileri edinerek “dijital dünyada veri elde etme, anlama, yorumlama, sentezleme ve değerlendirme süreçleri üzerine kurulu” (Duran ve Ertan Özen, 2018; Kav ve Erol, 2023) bir okuryazarlık türü olarak görülebilir.

Hayat boyu öğrenme becerisi olarak görülen dijital okuryazarlık eğitim sistemlerinin de genel amaçları arasındadır. Öğrencinin temel eğitimden itibaren doğru ve güvenilir bilgiye dijital araçlarla ulaşabilmesi için bu becerinin kazandırılması zorunludur. Ng (2012) alanyazına dayalı olarak dijital okuryazarlığın öğrencilerin teknik, bilişsel ve sosyoduygusal yeterliliklerinin bir sonucu olduğunu işaret etmiştir. Dolayısıyla eğitim sürecinde öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkili birer kullanıcı olabilmeleri hedeflenmelidir. Bunun için öğretmen, öğretim program ve materyallerinin dijital okuryazar yetiştirebilecek içeriğe ve pedagojik özelliklere sahip olması beklenmektedir. Karataş ve Sözcü (2013) dijital teknolojinin eğitim ortamlarıyla uyumlu hâle getirilmesi durumunda olumlu değişimlerin sağlanacağı ve verimliliğin artacağını vurgulamaktadır. Aydın (2022) dijital okuryazarlığın öğretmen ve öğrencilere dijital materyalleri ve medyayı kullanma, öğrenme ve bilgi edinme süreçlerini kolaylaştırma fırsatları sunacağını öngörmektedir. Kav ve Erol (2023) ise alanyazınına dayanarak dijital okuryazar olan öğrencilerin teknoloji sayesinde, analitik düşünerek hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözebi-

leceği, toplumsal beklentilere cevap verebilecek beceriler kazanabileceği, sürekli gelişen teknolojik gelişmelere uyum sağlayabileceği, yaratıcı düşünme yeteneklerini harekete geçirebileceği, anlamlı ve özerk öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabileceğini ifade etmektedir.

Bilişim teknolojileri ve dijital araçların her geçen gün daha fazla kullanılıyor olması öğretim yöntemlerini ve ortamlarını farklılaştırmaktadır. Bu durum yabancı dil eğitimi alanlarında da etkilidir. Sözü edilen değişim dijital okuryazarlık becerilerini çağın gereklerinden biri hâline getirmektedir ve önemini artırmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de zengin materyallere ve teknolojinin etkin kullanıldığı öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Teknolojik yeniliklerin meydana getirdiği web ortamları ve diğer dijital platformlar yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Ancak yabancı öğrencilerin bu araçları etkin birer öğretim materyali olarak kullanabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiği yadsınamaz. “Geleneksel dil öğretim yöntemleri günümüzde çok fazla kullanılmamakta, hazırlanan dil öğretim programları modern dil öğretim yöntemlerinin kullanılmasını ve öğrencinin öğrenmenin merkezine alınmasını önermektedir. Bu süreçte öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmak, eğlenerek öğrenmelerini sağlamak ve birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi kalıcı kılmak gerekmektedir. Bu bağlamda derslerde teknolojik araçlardan, internetten ve sosyal medyadan yararlanmak öğreticinin işini kolaylaştıracaktır” (Çangal, 2021: 77). Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dijitalleşmeye önem verilmesi buna uygun olarak program ve materyallerin hazırlanması gereklidir.

Dijital okuryazarlığın eğitim sürecine olan etkilerini belirlemeye çalışan çeşitli araştırmalara alanyazından ulaşılabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine dair araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Baki, 2022; Dinlemez ve Kana, 2023; Goodfellow, 2011; Janssen, Stoyanov, Ferrari, Punie, Pannekeet ve Sloep, 2013; Karakuş ve Ocak, 2019; Keskin, Baştuğ ve Atmaca, 2016; Martin ve Grudziecki, 2006; Mohammadyari ve Singh, 2015; Onursoy, 2018; Pala ve Başıbüyük, 2020; Price-Dennis, Holmes ve Smith, 2015; Sarıkaya, 2019; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017; Yontar, 2019). Ayrıca öğretim programlarında dijital okuryazarlığın hangi açılardan ele alındığı da irdelenmiştir (Akça, Meydan ve Sarıbaş, 2022; Altun, ve Bangir Alpan,

2021; Godhe, 2021; Hague ve Payton, 2010). Bununla birlikte Türkçe öğretim programlarının (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Duran ve Ertan Özen, 2018; Geçgel, Kana ve Eren, 2020; Maden, Maden ve Banaz, 2018; Banaz, 2024); Türkçe ders kitaplarının (Akın, Akın ve Bilgin, 2024; Cingöz ve Kemiksiz, 2024; Direkçi ve diğ., 2019; Duran ve Ertan Özen, 2018; Maden, Maden ve Banaz, 2018; Kav & Erol, 2023; Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022) dijital okuryazarlık bağlamında incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Ancak Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve alandaki önemli bir ihtiyacı karşılayan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın (2020) yeni okuryazarlıklar (Güven ve Ulusoy, 2022) açısından incelendiği fakat dijital okuryazarlık becerileri bağlamında bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmadığı görülmüştür.

Söz konusu program, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) dil ölçütlerini temele alarak K12 düzeylerine göre ilk olarak 2019 yılında hazırlanmış ve ilk kez yayımlanmıştır. Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı (TYDOÖP) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; programın temel dayanakları ve yaklaşımı, genel amaçları, yapısı ve kademlere göre yapılandırılması ve uygulanmasına dair öneriler, ölçme değerlendirme yaklaşımı ile seviye ve becerilere göre düzenlenmiş kazanımlar listesinden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise dil becerilerine göre yapılandırılmış izlenceler yer almaktadır. Bu izlenceler örgün eğitim kademelerine göre ayrılmıştır. TYDOÖP ilgili alandaki önemli boşluğu doldurmuş ve eğitimcilerle yol gösterici bir rol üstlenmiştir. Dijitalleşme eğitim sisteminin her alanında etkili olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yoğun biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Baş ve Yıldırım, 2018; Bodur ve Özdemir, 2021; Göker ve Bekir, 2019; Kaya ve Kocaman Gürata, 2024; Maden, Avşar ve Misir, 2024). Dolayısıyla söz konusu öğretimin programının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında araştırmaya konu edilmesinin araştırmacılara, eğitimci ve program yapıcılara fayda sağlamaktır. Bu bakımdan araştırma, dijital okuryazarlığın Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (2020) nasıl yer aldığının belirlenmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, TYDOÖP'de (2020) dijital okuryazarlık becerilerinin hangi unsurlarla ve ne oranda yer bulduğunun incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın soruları şunlardır:

1. TYDOÖP’de dijital okuryazarlık ile ilgili ne tür açıklamalara yer verilmiştir?
2. TYDOÖP’de A1 düzeyindeki dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar nelerdir?
3. TYDOÖP’de A2 düzeyindeki dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar nelerdir?
4. TYDOÖP’de B1 düzeyindeki dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar nelerdir?
5. TYDOÖP’de B2 düzeyindeki dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar nelerdir?
6. TYDOÖP’de dijital okuryazarlıkla ilişkili kazanımların dil düzeylerine göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 36). Baltacı’ya (2019) göre nitel çalışmaları nicel çalışmalardan ayıran farklılıklar vardır. Bunlar nitel çalışmaların insana ait bireysel özelliklere veya olguların farklılıklarına odaklanmasıdır. Araştırmada da nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Buna uygun olarak araştırmada, yabancılara Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan öğretim programının dijital okuryazarlık bağlamında bütüncül biçimde incelenmesi hedeflenmektedir.

Materyal

Araştırmanın materyali olarak Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020) belirlenmiştir. Materyal olarak bu programın belirlenmesinde, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanması, yaygın kullanıma sahip olması ve konuyla ilgili daha önce örneklem olarak ele alınmamış olması etkili olmuştur. TYDOÖP (2020) elektronik ortamda edinilmiş ve bu doküman üzerinden veriler toplanmıştır. TYDOÖP’nin açıklama ve kazanımları dijital okuryazarlık ile ilgili belirlenen anahtar kavramlar doğrultusunda incelenmiş ve veri seti oluşturulmuştur.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde, ilk olarak TYDOÖP doküman incelenmesine tabi tutulmuştur. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda veri kaynağı olarak belirlenen TYDOÖP’nin her bölümü araştırmacılar tarafından dijital okuryazarlıkla ilgili anahtar kavramlar açısından taranmıştır. Dijital okuryazarlıkla ilgili 3 alan uzmanının görüşü doğrultusunda *dijital, teknoloji, çoklu ortamlar, sosyal medya, e-posta, genel ağ ve web* anahtar kavramları belirlenmiştir. Belirlenen anahtar kavramlar açısından program taranmış, elde edilen veriler bölüm başlıkları altında tasnif edilmiştir. Kazanımların tasnifinde A1, A2, B1, B2 düzeyi ile çalışma sınırlandırılmıştır. Çünkü programda “...öğrencilerin en az B2 seviyesinde Türkçeyi kullanma becerisiyle mezun olmaları hedeflenmektedir” (TYDOÖP, 2020: 8).

Araştırmanın doküman incelemesi yoluyla elde edilen verileri içerik analiz teknikleri ile incelenmiştir. İçerik analizi; doküman, belge ve metin gibi çok sayıda materyal içerisinden iletilerin açık olan içeriğinin nesnel ölçülebilir ve doğrulanabilir bir açıklamasını yapabilmek için kullanılır (Fiske, 1996; Gökçe, 2006; Labuschagne, 2003). “İçerik analizi, metinden çıkarılan mesaj, gönderici ve alıcı ile ilgili geçerli yorumların bir dizi işlem sonucunun ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir” (Weber, 1989: 5). Araştırmada TYDOÖP (2020) alanyazın ve araştırma sürecinde ortaya çıkan kod, kategori ve temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu aşamada açıklama ve kazanımların seçiminde geçerliği sağlamak adına iki alan uzmanının, bir eğitim bilimleri uzmanının görüş ve katkılarına başvurulmuştur. Dijital okuryazarlık ilişkili ve ilişkili olmayan verilerin belirlenmesinde uzman görüşleri doğrultusunda düzeltme ve değişikliklere gidilmiştir. Bu doğrultuda programdaki kazanımlar ve açıklamalar dijital okuryazarlık bağlamında araştırmacılar tarafından tespit edilerek Excell programına işlenmiştir. Veri girişi bittikten sonra farklı bir alan uzmanı ortaya çıkan verileri karşılaştırmıştır. Son olarak da çalışmanın anlaşılabilirliğini artırmak için tablolar ve şekillerden yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla çalışma süresinin aşamalarının detaylı bir şekilde ortaya koyulmasına dikkat edilmiştir. Maxwell’in (1992) nitel çalışmalarda geçerlilik ölçütleri ile meta-tematik analiz yöntemi uygulama ölçütleri bağlamında araştırma yürütülmüştür. Bu kapsamda

incelenen öğretim programından elde edilen veriler özenle kaydedilmiştir. Belirlenen kod, kategori ve temaların dijital okuryazarlıkla ilişkili olmasına önem verilmiştir. Bunun için dijital okuryazarlıkla ilgili alanyazında makale, kitap, tez, bildiri ve diğer bilimsel çalışmalardan kodlama ve tema oluşturma sürecinde faydalanılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için çeşitli aşamalar izlenmiştir: Baxter ve Jack'in (2008) ifade ettiği gibi bir çalışmayı güvenilir kılmak için verilerin zaman içinde tutarlılığı, bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki uyum ve iç tutarlılık önem taşır. Bu doğrultuda, çalışmadaki verilerin kodlanmasında tutarlılığı sağlamak ve zaman içinde eksik bırakılan verilerin olup olmadığını belirlemek adına, kodlama işlemi üç hafta arayla kodlayıcılar tarafından iki kez gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcıların ayrı ayrı yaptığı kodlamalar daha sonra bir araya getirilmiş ve çalışmanın verileri elde edilmiştir. Bunların yanı sıra verilerin analizi esnasında bir eğitim bilimleri uzmanı yardımıyla kodlamalar yapılmış, bu kodlamalar arasındaki tutarlığın Miles ve Huberman'ın (1994: 64) güvenilirlik formülüne göre (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) .90 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada şeffaflığı sağlamak adına, veri setinin oluşturulma süreci ve verilerin analizindeki adımlar ayrıntılı ve gerçekçi bir biçimde açıklanmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

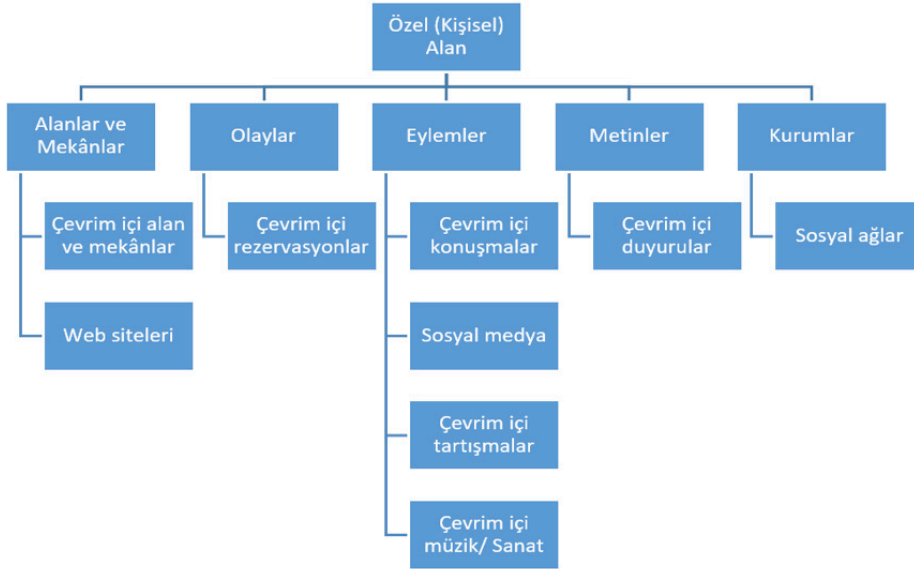
Birinci alt probleme ilişkin bulgular, TYDOÖP (2020) bölüm başlıkları altında tasnif edilmiş ve açıklanmıştır.

Programın *Sunuş* başlığı altında “Vakfımız, öğrencilerin öncelikle kendi ana dillerini çok iyi bilmeleri ve kullanmalarını, en az bir yabancı dilde, sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi ile matematik ve fen bilimlerinde yetkin olmalarını, dijital ve teknolojik yetkinliğe sahip bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır” (TYDOÖP, 2020:8) ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerden öğrencilerin çeşitli yetkinliklerin yanında yeni okuryazarlık becerilerinden biri olan dijital ve teknolojik yetkinliklerle de donatılmasının amaçlandığı görülmektedir.

Temel Dayanakları ve Yaklaşımı bölümünde *Temel Dayanaklar* başlığı altında “Ek metin incelendiğinde alımlama, üretim ve etkileşim alanlarındaki tüm etkinlikler için tanımlayıcı ölçütlerin güncellendiği görülmektedir. Bu bölüme, etkileşim alanındaki etkinlikler için “çevrim içi” kavramı ek-

lenmiş ve bu kavrama dair tanımlayıcı ölçütler belirlenmiştir” (TYDOÖP, 2020: 12) ifadeleri öğrencilere eğitimde dijital ve teknolojik araçların kullanımları hakkında deneyim kazandırmaya yöneliktir.

Özel (Kişisel) Alan bölümünde yer verilen dijital okuryazarlığa ait kavramlar (TYDOÖP, 2020: 14) Şekil 1’de gösterilmiştir.

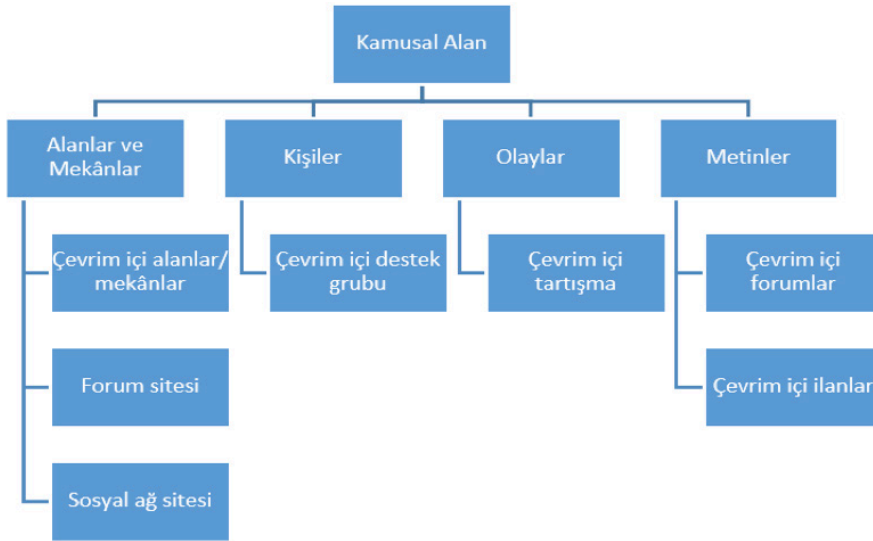


Şekil 1. Dijital okuryazarlıkla ilgili özel (kişisel) alana dair kavramlar

Alanlar ve Mekânlar başlığı altında çevrim içi alanlar/mekânlar ve Web siteleri (Örn. çevrim içi kitap kulüpleri, forum siteleri) kavramlarına yer verilmiştir. *Olaylar* başlığı altında çevrim içi yapılan restoran rezervasyonları geçmektedir. Bu kavramlarla içinde bulunduğumuz teknoloji çağının günlük hayata olan etkisiyle ortaya çıkan dijital ortamlara dikkat çekilmektedir. *Eylemler* başlığı altında “çevrim içi konuşmalar, çevrim içi politik/felsefi tartışmalar, sosyal medya sitelerinde tartışma, arkadaşlarla çevrim içi müzik ya da sanat hakkında eleştirel bir tartışma” eylemleri yer almaktadır. Bu eylemler de dijital ortamlarla yakından ilişkilidir. Bu iletişim ortamları eylemleri daha hızlı gerçekleştirmemize imkân sağlamaktadır. *Metinler* başlığı altında da çevrim içi duyurular kavramına rastlanmaktadır. Bu kavram da farklı iletişim ortamlarında sıklıkla kullanılan duyuru şeklini vurgulamaktadır. Çevrim içi duyurular sayesinde aynı anda birçok kişiyi bilgilendirilmektedir. Yine aynı sayfada *Kurumlar* başlığı altında sosyal

ağlar kavramı bulunmaktadır. Sosyal ağlar, günümüzde sıklıkla kullanılan iletişim ortamlarından biridir. Bireyler birbirleriyle daha kolay bir şekilde iletişim kurmak için sosyal medya ortamlarını tercih etmektedir. Bu açıdan bireylerin kazandıkları dijital okuryazarlık becerileri, günlük hayatlarında akranlarıyla kurdukları iletişim şekillerini de etkileyecektir.

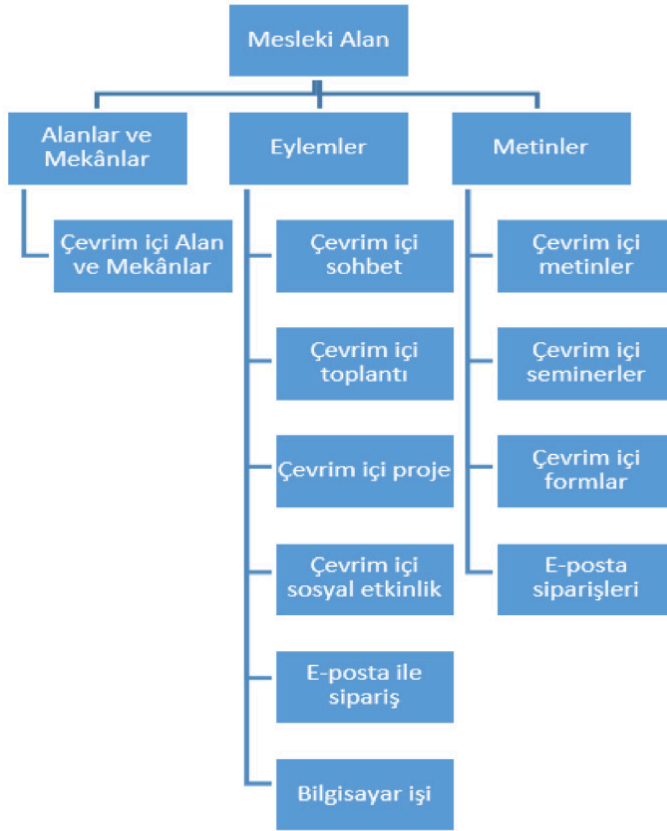
Kamusal Alan bölümünde ele alınan dijital okuryazarlıkla ilişkili kavramlara (TYDOÖP, 2020: 15) Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Dijital okuryazarlıklarla ilgili kamusal alana dair kavramlar

Alanlar ve Mekânlar başlığında çevrim içi alanlar/mekânlar, içerik ve sorunları değerlendiren bir çevrim içi özel ilgi alanı forum sitesi ve sosyal ağ sitesi kavramlarına yer verilmektedir. *Kişiler* başlığı altında çevrim içi destek grubu kavramına rastlanmaktadır. *Olaylar* başlığında belirli bir konuyla ilgili çeşitli çevrim içi tartışma sitelerinde bir basın toplantısı, *Metinler* başlığında çevrim içi forumlar ve çevrim içi ilanlar kavramları yer almaktadır. Bu kavramlarla teknoloji çağında bireylerin sıklıkla karşılaştığı dijital iletişim ortamlarına ve bu ortamları etkin kullanabilmelerini sağlayan eylemler vurgulanmaktadır.

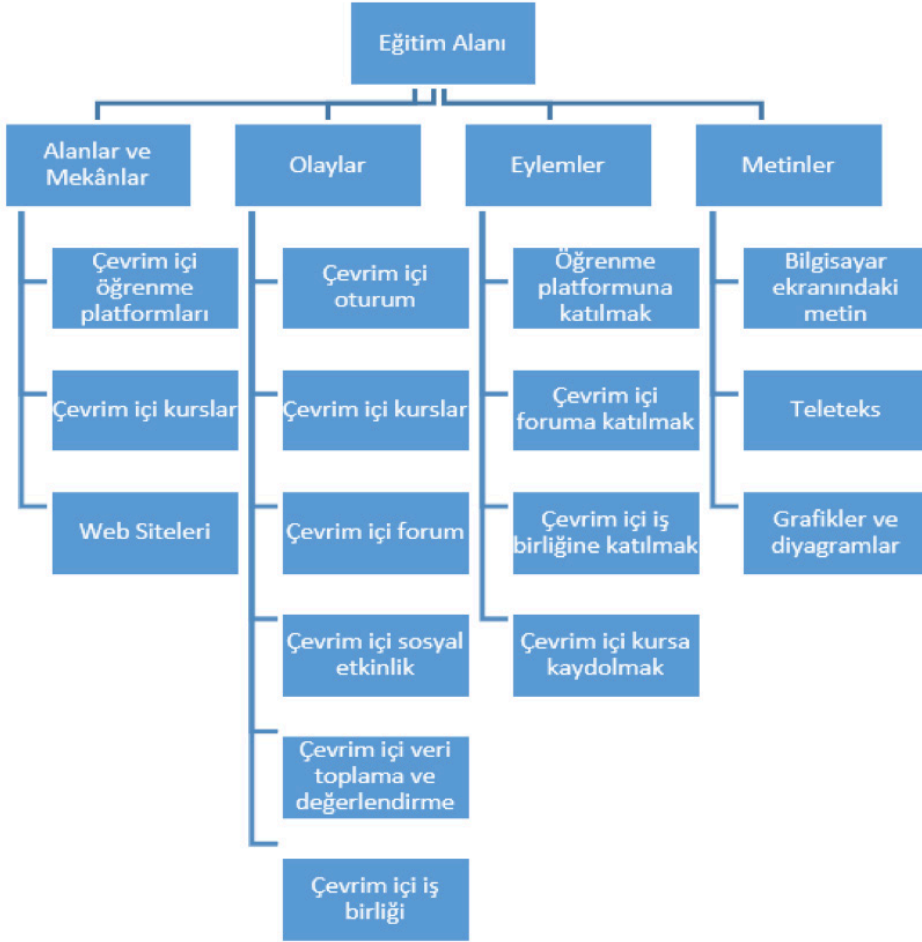
Mesleki Alan bölümünde dijital okuryazarlıkla ilgili ele alınan kavramlar (TYDOÖP 2020: 16) Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Dijital okuryazarlık ile ilgili mesleki alana dair kavramlar.

Alanlar ve Mekânlar başlığında çevrim içi alanlar/mekânlar, *Eylemler* başlığında da “büyük bir şirkette departmanlar arası çevrim içi sohbet, çevrim içi düzenlenen bir toplantıda veya çevrim içi odak grup toplantısında katılımcı olmak, çevrim içi bir iş birliği projesinde yönetici olmak, birden fazla uzak sitede yeni sistemlerin tanıtımını koordine etmek için çevrim içi araçları kullanan bir proje yöneticisi olmak, şirkette bir departmandaki çevrim içi sosyal etkinliklere katkıda bulunmak, basit bir çevrim içi odak grup toplantısında bir katılımcı olmak, e-posta ile sipariş verme-alma, bilgisayar işi” ifadelerine yer verilmiştir. *Metinler* başlığı altında da “çevrim içi prosedür metinleri, çevrim içi seminerler, çevrim içi formlar, e-posta siparişleri” kavramlarına yer verilmiştir. Bu ifadelerle kişilerin çeşitli ortamlarda etkin olabilmek için dijital araçları kullanarak birtakım işleri gerçekleştirmelerine dikkat çekilmektedir.

Eğitim Alanı bölümünde dijital okuryazarlığa dair kavramlar (TYDOÖP, 2020: 17) Şekil 4'te şu şekilde gösterilmiştir:



Şekil 4. Dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alanına dair kavramlar

Alanlar ve Mekânlar başlığında çevrim içi öğrenme platformları, çevrim içi kurslar ve Web siteleri kavramlarına yer verilirken *Olaylar* başlığında çevrim içi oturum, çevrim içi kurslar veya forumlar, sosyal etkinlikler, çevrim içi veri toplama ve değerlendirme, çevrim içi iş birliği etkinlikleri yer almaktadır. Bunların yanında *Eylemler* başlığında da “bir okul öğrenme platformunun soru-cevap bölümüne katılmak, aynı konuları okuyan öğrencilerin bulunduğu çevrim içi bir foruma katılmak, okulda/üniversitede açıkça yapılandırılmış çevrim içi bir iş birliği etkinliğine katılma, çevrim içi kursa kaydolmak, okulda öğretmen rehberli çevrim içi iş birliği

etkinliğine katılmak” ifadelerine rastlanmaktadır. *Metinler* başlığında “bilgisayar ekranındaki metin, teleteks, grafikler ve diyagramlar” kavramları bulunmaktadır. Ele alınan kavramlar, teknolojik yeniliklerin eğitim ortamlarına yansımalarının bir göstergesidir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYDOÖP’nin (2020) A1 düzeyinde dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *A1 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar*

Dinleme/ İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma
A1.D.21. Sesli/ görüntülü iletişimlerden (anons, duyuru vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	A1.SE.26. Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır	A1.SÜ.7. Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler.	A1.O.15. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer	A1.Y.39. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
A1.SE.26. Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır.		A1.SÜ.8.Görsellerle ifade edilmiş mekânları/olayları durumları basit cümlelerle anlatır.		A1.Y.32. Görsellerden hareketle basit cümleler yazar.
		A1.O.22. Görsellerle desteklenmiş basit metinleri anlar.		A1.Y.33. Görsellerle sunulan bir olayı yazılı olarak ifade eder.
		A1.O.25. Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar.		A1.Y.40. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı metinler (menü, liste) hazırlar.
		A1.O.37.Görsellerle desteklenmiş basit eylemlerin anlatıldığı metinleri anlar.		

Tablo 1’de dijital okuryazarlıkla ilgili A1 düzeyinde yer alan kazanımlar görülmektedir. Buna göre A1 düzeyinde doğrudan dijital okuryazarlığı çağrıştırmayan; sesli veya görüntülü ileti, görsellerle desteklenmiş ifade, görsellerle desteklenmiş eylem, görsellerle desteklenmiş olay, görsellerle desteklenmiş durum, görsellerle desteklenmiş metin gibi kavramlara yer verilmiştir. Bu kavramların, teknolojik araçlar üzerinden kullanılan uygulamaların içeriklerinde bulunması açısından dijital okuryazarlıkla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda dijital okuryazarlıkla ilişkili en fazla kazanımın sözlü üretim becerisinde ($f=5$) yer aldığını tespit edilmiştir. Bu beceriden sonra yazma becerisinin geldiği ve dijital okuryazarlıkla ilgili olarak diğer becerilere göre daha fazla ($f=4$) kazanıma yer verildiği belirlenmiştir. Bunların yanında dijital okuryazarlık ile ilgili en az kazanımın ise sözlü etkileşim ve okuma becerisine yönelik hazırlanmış olduğu anlaşılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYDOÖP’nin (2020) A2 düzeyinde dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *A2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar*

Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözel Üretim	Okuma	Yazma
A2.D.12. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	A2.SE.27. Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır.	A2.SÜ.10. Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.	A2.O.16. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.	A2.Y.29. Görsellerden hareketle cümle veya paragraf yazar.
A2.D.13. İletişim araçlarındaki soru ve yönergeleri takip eder.	A2.SE.42. Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.	A2.SÜ.39. Görsellerle desteklenmiş bir sunum yapar.	A2.O.25. E-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler.	A2.Y.30. Görseli verilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazar
A2.D.19. Sesli/görüntülü ileticilerden (anons, duyuru, reklam vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.		A2.SÜ.40. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar.	A2.O.26. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.	A2.Y.31. Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.
A2.D.20. Metindeki teknolojiyle ilgili söz varlığını anlar.			A2.O.43. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer	A2.Y.33. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar.

A2.D.23. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden istenilen bilgileri seçer.	A2.O.48. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	A2.Y.35. Ağ günlüğü (blog) veya günlük metinleri yazar.
A2.D.45. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder.		A2.Y.46. E-posta iletileri yazar.
A2.D.56. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili kısa notlar alır.		A2.Y.48. Yazılarda teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.
A2.D.61. Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını tanır		A2.Y.63. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.

Tablo 2’de dijital okuryazarlıkla ilgili A2 düzeyinde yer alan kazanımlar görülmektedir. Tabloda doğrudan dijital okuryazarlıkla ilişkili olmayan; sesli veya görüntülü yönerge, iletişim araçlarındaki soru ve yönerge, sesli veya görüntülü haber, sesli veya görüntülü sosyal medya iletileri, sesli veya görüntülü konuşma, görsellerle destelenmiş sunum gibi kavramların yer aldığı görülmektedir. Bu kavramların teknolojik araçlarla gerçekleştirilen eylemlerle ilgili olduğu dikkât çekmektedir. Bu sebeple dijital okuryazarlık kapsamında ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Buna göre A2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilişkili en fazla kazanımın dinleme/ izleme ve yazma beceri alanlarında ($f=8$) yer aldığı tespit edilmiştir. Bunlardan sonra okuma becerisinin geldiği ($f=5$) en az kazanımın ise sözlü etkileşim alanında bulunduğu anlaşılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYDOÖP’nin (2020) B1 düzeyinde dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. *B1 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar*

Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözel Üretim	Okuma	Yazma
B1.D.9. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	B1.SE.42. Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır.	B1.SÜ.11. Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.	B1.O.11. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.	B1.Y.14. Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar
B1.D.12. Sesli ve/veya görüntülü karmaşık duyuru ve anonsları takip eder.		B1.SÜ.15.İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar.	B1.O.20. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler	B1.Y.17. Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.
B1.D.13. Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.		B1.SÜ.20. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar.	B1.O.21. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.	B1.Y.18. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici kısa metinler hazırlar.
B1.D.14. İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder		B1.SÜ.35. Okuduklarını/ dinlediklerini/ izlediklerini özetler	B1.O.38. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	B1.Y.33. Ayırtıcı e-posta iletileri yazar.
B1.D.15. Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt eder.		B1.SÜ.39. Sesli mesajlar oluşturur.	B1.O.39. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur	B1.Y.58. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
B1.D.16. Sesli ve/veya görüntülü haber metinlerinin ana hatlarını belirler		B1.SÜ.42. Kendi konuşmasını/ başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir.	B1.O.40. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.	
B1.D.17. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.		B1.SÜ.48. Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.	B1.O.47. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	

B1.D.29. İletişim araçlarında kendisine yöneltilen soru ve yönergeleri takip eder.	B1.O.65. Teknolojiyle ilgili söz varlığını belirler.
B1.D.35. Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.	
B1.D.40. Metindeki teknolojiyle ilgili söz varlığını anlar.	
B1.D.41. Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.	
B1.D.42. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.	
B1.D.50. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder.	
B1.D.53. Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler.	
B1.D.55. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	
B1.D.63. Dinlediklerinden/izlediklerinden istenilen bilgileri seçer.	

Tablo 3’te dijital okuryazarlıkla ilgili B1 düzeyindeki kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımlar arasında doğrudan dijital okuryazarlıkla bağlantılı olmayan şu kavramlar göze çarpmaktadır: Bilimsel sunum, sesli veya görüntülü haberler, etkileşime dayalı etkinlik, etkileşime dayalı oyun. Bu kavramların teknolojik araçların sunduğu olanaklarla ortaya çıkan kavramlar olduğu düşünüldüğünde, dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilebilir. Buna göre B1 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili en fazla kazanımın dinleme/izleme beceri alanında ($f=15$) yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu okuma beceri alanının ($f=8$) takip ettiği ayrıca en az kazanım ise daha önceki düzeylerde de olduğu gibi sözlü etkileşim beceri alanında bulunduğu anlaşılmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYDOÖP’nin (2020) B2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilişkili kazanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *B2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar*

Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözel Üretim	Okuma	Yazma
B2.D.4. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	B2.SE.22. Yüz yüze veya iletişim araçlarını kullanarak kişisel veya mesleki görüşmeler gerçekleştirir	B2.SÜ.13. İlgi alanına giren kültürel bir konuda (gelenek, ülke, alışkanlık, âdet vb.) görsellerle desteklenmiş sunum yapar.	B2.O.13. Reklam metinlerinin ayırt edici dil özelliklerini belirler.	B2.Y.9. Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.
B2.D.7. Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.	B2.SE.44. Çevrim içi ortamlarda bağlama uygun konuşmalara katılır.	B2.SÜ.14 İlgi alanına giren bir konuda grafik, diyagram, tablo vb. kullanarak sunumlar yapar.	B2.O.15. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.	B2.Y.21. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.
B2.D.8. İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder.		B2.SÜ.48. Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.	B2.O.31. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur.	B2.Y.49. Grafik, tablo vb. şekilde ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
B2.D.9. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç/ilgi duyduğu bilgileri seçer.			B2.O.32. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.	

B2.D.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	B2.O.33. Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder.
B2.D.11. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler	B2.O.42. Grafik, tablo, diyagram gibi unsurlarla sunulan terim, kısaltma, kavram ve bilgileri belirler.
B2.D.20. Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.	B2.O.58. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.
B2.D.24. Konuşmalardaki teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler.	
B2.D.25. Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.	
B2.D.26. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur	
B2.D.32. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini yorumlar.	
B2.D.36. Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler.	
B2.D.38. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	

Tablo 4'te B2 düzeyindeki dijital okuryazarlıkla ilişkili kazanımlar yer almaktadır. Buna göre B2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili en fazla

kazanım dinleme/izleme beceri alanında ($f=13$) bulunmaktadır. Bu bulguyu okuma beceri alanının ($f=7$) takip ettiği ayrıca en az kazanımın diğer düzeylerdeki gibi sözlü etkileşim alanında bulunduğu anlaşılmıştır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYDOÖP'nin (2020) dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların dil düzeylerine göre dağılımı*

<i>Dil Düzeyi</i>	<i>Dil Becerisi</i>	<i>f</i>
<i>A1</i>	Dinleme/İzleme	2
	Sözlü Etkileşim	1
	Sözlü Üretim	5
	Okuma	1
	Yazma	4
<i>Toplam</i>		13
<i>A2</i>	Dinleme/İzleme	8
	Sözlü Etkileşim	2
	Sözlü Üretim	3
	Okuma	5
	Yazma	8
<i>Toplam</i>		26
<i>B1</i>	Dinleme/İzleme	15
	Sözlü Etkileşim	1
	Sözlü Üretim	7
	Okuma	8
	Yazma	5
<i>Toplam</i>		36
<i>B2</i>	Dinleme/İzleme	13
	Sözlü Etkileşim	2
	Sözlü Üretim	3
	Okuma	7
	Yazma	3
<i>Toplam</i>		28

Tablo 5’te TYDOÖP’de belirlenen dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların dil düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. Bulgulara göre en fazla kazanımın B1 düzeyinde ($f=36$), en az kazanıma ise A1 düzeyinde ($f=13$) bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca TYDOÖP’de dijital okuryazarlığı destekleyen 103 farklı kazanımın bulunduğu ulaşılan bulgular arasındadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

TYDOÖP’nin dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre dijital okuryazarlığa programın *Sunuş* bölümündeki genel açıklamalarda yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında ‘Temel dayanaklar ve yaklaşımlar’ bölümünün ‘Temel dayanaklar’ başlığı altında da dijital okuryazarlıkla ilgili ifadeler yer almaktadır. Yine bu kısımda *kamusal alan*, *mesleki alan*, *mekân* ve *eğitim* alanı başlıkları altında da benzer ifadelere rastlanmıştır. Bu bulgular dijital okuryazarlığın öğretim programının temelini oluşturan becerilerden biri olduğunu göstermektedir. Hague ve Payton (2010) çalışmalarında; 2008’de İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda’daki ortaokullarda ulusal müfredatın okullara kendi müfredatlarını planlama ve yönetme konusunda daha fazla yerel esneklik sağlamak için yeniden düzenlendiği ifade edilmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte tüm müfredatta bilgi iletişim becerilerinin üzerinde durulmuş ve bilgi iletişim teknolojileri becerileri, geliştirilmesi gereken temel beceriler olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde 3-15 yaş arası eğitimi kapsayan İskoçya müfredatında dijital okuryazarlıkla yakından ilişkili kazanımların da yer aldığı tespit edilmiştir. Ekmen ve Bakar (2018) çalışmalarında bu çalışmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda ilköğretim ders programlarında ve ders kitaplarında dijital yetkinlik konusuna önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte dijital yetkinliğin tüm derslerde bütüncül olarak ele alındığı da belirtilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik ulaşılan verilere göre, TYDOÖP’de A1 düzeyinde yer alan dijital okuryazarlıkla ilişkili en fazla kazanımın sözlü üretim becerisinde ($f=5$) yer aldığı belirlenmiştir. Bu beceri alanını takiben en çok kazanımın yazma becerisi alanında ($f=4$) bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer alt problemlerine yönelik elde edilen veriler değerlendirilirken doğrudan dijital okuryazarlıkla ilgili olmayan kavramlara da rastlanmıştır. Bu kavramların teknolojik araçlarla yakından ilişkili olması sebebiyle dijital okuryazarlık kapsamında ele alınması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda, üçüncü alt problemine yönelik

ulaşılan verilere göre, TYDOÖP’de A2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilişkili en fazla kazanımın dinleme / izleme ve yazma becerileri alanlarında ($f=8$) yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonucu takiben okuma becerisi ($f=5$) gelmektedir. Bu sonuçlar, teknolojik gelişmelerle birlikte bilgi edinme araç ve ortamlarının dijitalleşmesi ile açıklanabilir. Zira bugün bilgi edinme ve paylaşma sürecinde dijital araçlar öne çıkmaktadır. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik ulaşılan verilere göre, TYDOÖP’de B1 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili en fazla kazanımın dinleme / izleme becerisi alanında ($f=15$) yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonucu takiben okuma becerisi ($f=7$) gelmektedir. Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik ulaşılan verilere göre, TYDOÖP’de B2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilişkili en fazla kazanımın diğer dil düzeylerinde olduğu gibi dinleme / izleme becerisinde ($f=13$) yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonucu yine okuma becerisi ($f=7$) takip etmektedir. Programda dijital okuryazarlıkla ilgili kavramların sıklıkla kullanılması, programın çağımızın ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlandığını göstermektedir. Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik ulaşılan verilere göre, TYDOÖP’de dijital okuryazarlığa yönelik kazanımlara en çok B1 dil düzeyinde ($f=36$) yer verilirken en az kazanımın A1 dil düzeyinde ($f=13$) bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç dijital okuryazarlığa dair kazanımların dil düzeylerine eşit dağıtılmadığı şeklinde açıklanabilir. B1 düzeyine yönelik sonuçlar, söz konusu dil yeterlik düzeyindeki bireylerin dijital araç ve ortamlara daha fazla aşina olmasına bağlanabilir. Bu durum, söz konusu öğretim programının plânlanmasında eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Altun ve Alpan (2021) temel eğitim programlarını dijital okuryazarlık bağlamında inceledikleri çalışmada, bu sonuca benzer şekilde yalnızca Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında tüm sınıf seviyelerinde dijital okuryazarlığa ilişkin kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Diğer derslerin öğretim programlarında ise dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınındaki ilgili çalışmaların sonuçlarından farklı olarak Direkçi ve diğerleri (2019) yapmış oldukları çalışmada, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dijital okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımların sınıf düzeylerine göre dengeli bir dağılım gösterdiği belirtilmiştir. Maden ve diğerleri (2018) ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirdikleri çalışmada, yine bu sonuçlarla aynı doğrultuda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki yönerge, metin ve etkinliklerde dijital okuryazarlıkla ilgili becerilere yer verildiği ancak dijital okuryazarlık olgusuna daha çok önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ünal

(2017) ortaöğretim kademesinde uygulanmakta olan Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programında yer alan dijital vatandaşlık öğelerinin belirlenmesini amaçlandığı çalışmada, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde öğretim programında yer alan dijital vatandaşlık öğelerinin sayıca yetersiz olduğu belirlenmiştir. Sarıgöl'ün (2022) 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğini ortaya koyduğu çalışmada da öğretim programındaki tema, ünite ve kazanımlarda dijital okuryazarlığa yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Direkçi ve diğerleri (2019) çalışmalarında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve bu program doğrultusunda hazırlanarak devlet okullarında okutulan 5, 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitapları dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmiştir. Söz konusu çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer verilen dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar sınıf seviyelerine göre dengeli bir dağılım gösterdiği ifade edilmiştir. Bu sonuç, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun yanında incelenen ders kitaplarında da dijital okuryazarlık becerilerine yönelik hazırlanmış etkinliklerin yer aldığı tespit edilmiştir. Etkinliklerin 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde nicelik olarak yeterli olduğu fakat 8. sınıf seviyesinde yeterli olmadığı belirtilmiştir. Ulaşılan bu sonuçla araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Kav ve Erol (2023) tarafından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler dijital okuryazarlık açısından incelenmiştir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında 156 etkinlikten 23'ünün, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 144 etkinlikten 21'inin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 218 etkinlikten 30'unun dijital okuryazarlıkla ilişkili olduğu görülmüştür. Söz konusu çalışmada, etkinliklerin sınıf seviyelerine eşit olarak dağıtılmadığına ilişkin sonuçlar bu çalışmanın bulgularıyla aynı doğrultudadır.

Araştırma sonucunda, TYDOÖP'de dil düzeylerine göre dijital okuryazarlığa yönelik öğrenme-öğretme sürecine dair çeşitli açıklamalar yer aldığı yine dil beceri alanlarında kazanımlara yer verildiği ancak bu kazanımların sayıca yetersiz olduğu, dengeli dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

TYDOÖP'nin teknolojinin getirdiği yeni yaşam koşullarına uyum sağlaması için yeni okuryazarlık becerilerinden biri olan dijital okuryazarlık becerilerine göre gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Zira dil becerilerine göre dijital okuryazarlık kazanımlarının dağılımlarında dengeli bir durumun olmadığı, güncel çeşitli dijital teknolojilerin dilin iletişim bağlamlarına göre kazanımlara yansıtılmadığı görülmektedir. Bunun yanında yapılan yeni araştırmalarda; TYDOÖP'ye yönelik öğretici ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine dair ihtiyaçları analiz edilebilir, bu verilerden yola çıkarak da öğrenme-öğretme sürecine ve kazanımlara yönelik güncellemelere gidilebilir. Yine TYDOÖP'deki dijital okuryazarlıkla ilgili amaç ve kazanımların ders kitaplarına ne oranda ve ne şekilde yansıtıldığı irdelenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Araştırmada, yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Kaynaklar

[1] Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* . Pegem Akademi Yayıncılık.

[2] Akça, D., Meydan, A. ve Sarıbaş, M. (2022). Coğrafya öğretim programında dijital okuryazarlık becerisi ve lise öğrencilerinin uygulama düzeyleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(101), 2622-2640. <http://dx.doi.org/10.2922 8/sssj.63728>

[3] Akın, E., Akın, İ. ve Bilgin, E. (2024). Dijital okuryazarlığın Türkçe eğitimindeki yeri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 52-65. doi:10.33206/mjss.1302575

[4] Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.

- [5] Altun, N. ve Bangir Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 280–294. <https://doi.org/10.51725/etad.971177>
- [6] Aydın, E. (2022). Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 247-268. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1075557>
- [7] Baki, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının dijital okuryazarlık becerilerinin ve web pedagojik içerik bilgisinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 671-695.
- [8] Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 5(2), 368-388.
- [9] Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- [10] Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- [11] Bodur, N. ve Özdemir, C. (2021). Türkçe öğretiminde online platformların kullanılması. *International Journal of Social Science*, 5(22), 33-47.
- [12] Cingöz, D. ve Kemiksiz, Ö. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında 21. yüzyıl becerileri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 187-217.
- [13] Çangal, Ö. (2021). Dil öğretiminde YouTube'un kullanımı: Yabancılar Türkçe öğretenlerin deneyimleri ve bakış açıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 63-80. [10.29000/rumelide.1009040](https://doi.org/10.29000/rumelide.1009040)
- [14] Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- [15] Dinlemez, Ş. ve Kana, F. (2023). *Türkçe eğitiminde dijitalleşme*. (Editör F. Kana). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri. ss. 1-46. Holistence Publications.
- [16] Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazar-

lık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868>

[17] Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.

[18] Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türk-lük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 15(27), 275-284.

[19] Ekmen, C. ve Bakar, E. (2018). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 5-35.

[20] Elkatmış, M. (2015). Kağıttan ekrana: Ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-15.

[21] Erol S. ve Aydın E. (2021). Digital literacy status of Turkish teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 620–633. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.02.020>

[22] Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

[23] Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. <https://doi.org/10.16916/aded.742352>.

[24] Godhe, A.L. (2019). Digital literacies or digital competence: Conceptualizations in Nordic curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25–35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>

[25] Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>.

[26] Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kurumsal ve pratik bilgiler*. Siyasal Kitabevi.

[27] Göker, M. ve Bekir, İ. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.

[28] Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayınları.

[29] Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araş-*

tırma Dergisi, 3(4), 324-246. <https://doi.org/10.29250>

[30] Hague, C. & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. <https://www.nfer.ac.uk/media/1770/futl06.pdf> sayfasından 03.03.2025 tarihinde erişilmiştir.

[31] Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.

[32] Kahramanoğlu, R., Altun, D. ve Kalaycıoğlu, D. B. (2024). K12 Beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Millî Eğitim*, 53(241), 499-518.

[33] Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin.

[34] Karakuş, G. ve Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>

[35] Kay, A. ve Erol, T. (2023). Dijital okuryazarlık becerileri bağlamında açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Journal of History School*, 64, 999-1023. 10.29228/joh.67561

[36] Kaya, S. ve Kocaman Gürata, E. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 4(1), 45-67. DOI: <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.12096392>

[37] Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117-129. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6655>.

[38] Kırmızı, F. (2017). Ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(1), 287-301.

[39] Labuschagne, A. (2003). *Qualitative research: Airy fairy or fundamental? The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.

[40] Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies merging from the internet and other information and communication technologies. *International Reading Association* (5), 1568-1611.

- [41] Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.
- [42] Maden, S., Avşar, A. ve Misir, E., (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçları ve mobil uygulamaları konu alan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Route Education and Social Science Journal*, 89, 174-182. Doi: 10.17121/ressjournal.3602
- [43] Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- [44] Martin, A. & Grudziecki, J. (2006) DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- [45] Maxwell, J. (2018). *Nitel araştırma tasarımı*. Nobel Yayıncılık.
- [461] Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- [47] Mohammadyari, S. & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: the role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, 11-25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.025>.
- [48] Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078.
- [49] Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.
- [50] Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.422671>
- [51] Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi . *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- [52] Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri*. Öncü Kitap.
- [53] Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve anlatım*. Ankara: Ümit.
- [54] Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921

- [55] Payton, S., & Cassie, H. (2020). *Digital literacy across the curriculum*. NFER.
- [56] Price-Dennis, D., Holmes, K. A. & Smith, E. (2015). Exploring digital literacy practices in an inclusive classroom. *The Reading Teacher*, 69(2), 195-205. <https://doi.org/10.1002/trtr.1398>.
- [57] Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education*, 152, 103859. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859>
- [58] Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>.
- [59] Sever, S. (1998). *Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31(1), 51-66.
- [60] Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- [61] Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Matsis Matbaa. İstanbul.
- [62] Ünal, D. P. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 180-195.
- [63] Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29.
- [64] Weber, R. P. (1989). *Basic content analysis*. Sage Publications.
- [65] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- [66] Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.

Extended Abstract

Technological developments have had a profound impact on numerous aspects of human life, including the acquisition, education, and utilisation of reading and writing skills. These skills, which were formerly executed solely on paper, have transformed their presentation due to advancements in computing technology and the internet. The advent of computing technology and the internet has precipitated the emergence of novel forms of literacy. Literacy can be defined as the interpretation, analysis, and evaluation of information accessed using digital learning environments, extending beyond the conventional practices of reading and writing. In addition to the impact of technological tools and environments on literacy, literature also encompasses new types and skills related to them. One such area is digital literacy. The opportunities offered by technology in terms of tools and environments increase the importance of digital literacy skills in particular. Digital literacy, regarded as a lifelong learning skill, is also among the general goals of education systems. It is imperative for students to acquire this skill in order to access accurate and reliable information through digital tools from the outset of their education. In the contemporary context, digital literacy has emerged as a pivotal component of language education, a consideration that is now integral to the development of educational programs. A plethora of studies have been conducted in an attempt to ascertain the impact of digital literacy on the educational process, and these can be accessed from the extant literature. A review of the extant literature reveals that studies have been conducted to ascertain the digital literacy levels of students at different educational levels.

The increasing use of information technologies and digital tools in daily life is leading to a diversification of teaching methods and environments. This approach has also been found to be effective in the domain of foreign language education. The aforementioned change renders digital literacy skills a prerequisite for the age, thereby increasing their importance. In order to facilitate the effective teaching of Turkish as a foreign language, there is a need for rich materials and learning environments that incorporate technology in a meaningful way. Consequently, it is imperative to accord due significance to the integration of digital technologies within the pedagogical framework of Turkish as a foreign language, and to meticulously devise curricula and instructional materials in alignment with this objective.

It has been observed that the 2019 Teaching Turkish as a Foreign Language Program (TTFLP) was examined in terms of new literacies; however, it was not addressed from a holistic perspective in the context of digital literacy skills. Consequently, it is evaluated that the subject of the aforementioned teaching program in the context of digital literacy skills will be beneficial to researchers, educators, and program makers. The present study was conducted to examine which elements and to what extent digital literacy skills are included in the Teaching Turkish as a Foreign Language Program.

The present study was designed using the qualitative research method. A case study, representing a qualitative research design, was employed in the study. The objective of the present study is to examine the curriculum, which is extensively utilized in the instruction of Turkish to foreign learners, within its natural environment and in a holistic manner in the context of digital literacy. The TTFLP was determined as the material of the study. The fact that this program was prepared by the Turkish Maarif Foundation, was widely utilized, and had not previously been considered a sample on the subject, rendered it effective in determining this program as the material. The explanations and achievements of TTFLP were examined in line with the key concepts determined regarding digital literacy, and a data set was created.

In the course of the research data collection process, the initial phase involved a review of the TTFLP documents. In this context, each section of TTFLP, which was determined as the data source, was subjected to a thorough examination by the researchers in terms of key concepts related to digital literacy. Following the perspectives of three field experts on digital literacy, the fundamental concepts of digital technology, multimedia, social media, email, general networks, and the web were ascertained. The program was subjected to scanning in terms of the key concepts that had been determined, and the data that was obtained was classified under section headings. The data obtained through the document review of the research were examined with content analysis techniques. Amendments and adjustments were made by the insights of experts in the field to ascertain the relevance of the data to digital literacy.

As a result of the research, it was determined that there were various explanations about the learning-teaching process for digital literacy according

to language levels in TTFLP. Furthermore, it was determined that learning outcomes were made in specific language skill areas; however, these outcomes were deemed to be inadequate in number and lacked a balanced distribution.

Based on the research results, the following suggestions can be made: It is hypothesized that a review of TTFLP to digital literacy skills, a contemporary literacy skill, is necessary in order to adapt to the evolving living conditions precipitated by technological advancement. It has been observed that there is an absence of equilibrium in the distribution of digital literacy outcomes to language skills. Moreover, the learning outcomes do not sufficiently reflect contemporary digital technologies, particularly in the communication contexts of different languages. Recent research has also enabled the analysis of instructors' and students' digital literacy needs concerning the TTFLP. Based on the collected data, this analysis has supported updates to the learning-teaching process and the learning outcomes. Furthermore, it is observed that digital technologies are not sufficiently reflected in the language's communication contexts. However, recent studies have analysed the digital literacy needs of teachers and students regarding TYDOÖP. It is evident that, in light of the analyses conducted, revisions can be made to the principles and outcomes of the learning-teaching process.