



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM
DALI

YÜKSEK LİSANS
TEZİ

MAARİF VAKFI TARAFINDAN HAZIRLANAN
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
PROGRAMININ YENİ OKURYAZARLIKLAR
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

FEYZA ULUSOY

TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**MAARİF VAKFI TARAFINDAN HAZIRLANAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİ PROGRAMININ YENİ OKURYAZARLIKLAR BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feyza ULUSOY

Antalya

Mart, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**MAARİF VAKFI TARAFINDAN HAZIRLANAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİ PROGRAMININ YENİ OKURYAZARLIKLAR BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feyza ULUSOY

Danışman: Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

18/ 03/ 2022

Feyza ULUSOY

İmza

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Feyza Ulusoy'un bu çalışması 18.03.2022 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : **Dr. Öğr. Üyesi Evren Karataş Ülger**
(Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi)

Üye : **Doç. Dr. Mazhar Bal**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi)

Üye (Danışman) : **Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Maarif Vakfı Tarafından Hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının Yeni Okuryazarlıklar Bağlamında İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasında Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe ğretimi programı, yeni okuryazarlıklar bağlamında incelenmiştir. Veriler doküman incelemesi tekniğıyle toplanmış, bulgular kategorileştirilerek yorumlanmıştır.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana her daim destek olan, yardımlarını benden esirgemeyen ve değerli tecrübeleriyle bana her zaman yol gösterip yanımda olduğunu hissettiren saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN'e teşekkür ederim.

Her kararında her zaman yanımda olan, benden karşılıksız sevgi ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, hayatımın ilk anından itibaren heyecanlarımın arkasında duran çok kıymetli annem ve babam Hafize - Halil ULUSOY'a teşekkür ederim.

Son olarak da inandığım şeyler uğruna emek harcamaktan vazgeçmediğim için kendime teşekkür ederim.

Feyza ULUSOY

ÖZET

MAARİF VAKFI TARAFINDAN HAZIRLANAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMININ YENİ OKURYAZARLIKLAR BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Ulusoy, Feyza

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bölümü

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven

Mart 2022, 91 + xi sayfa

Bu araştırmanın amacı, Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programını yeni okuryazarlıklar bağlamında incelemek ve programda incelenecek yeni okuryazarlık türleri olarak belirlenen medya okuryazarlığı, dijital (sayısal) okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, ekran okuryazarlığı ve yerel okuryazarlık kavramlarından hangilerine yer verildiğini tespit etmektir. Araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi tekniği, araştırılması amaçlanan kavramlar ile ilgili yazılı ve görsel verilerin çözümlenmesini içerir. Bu araştırmada, Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı, doküman incelemesinden elde edilecek veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışma öncesinde programın hangi yeni okuryazarlık türleri açısından inceleneceği belirlenmiş, bu belirleme yapılırken ilgili alanyazın taramasına başvurulmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında; belirlenen okuryazarlık türlerini barındırma durumu bakımından Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı incelenmiş, seçilen okuryazarlık türleriyle bağlantılı kazanımlar araştırmacı tarafından gruplandırılmıştır. Aynı yıl içinde Maarif Vakfı'nın hazırlamış olduğu bu program ikinci defa incelenmiş ve ikinci incelemeden elde edilen veriler araştırmacı tarafından tekrar analiz edilip yeniden gruplandırılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen ilk veriler ile ikinci veriler kıyaslanmış ve aralarındaki tutarlılık oranına bakılmıştır. Bu oran .98 çıkmıştır. Sonraki aşamada elde edilen veriler ışığında, yapılan araştırmanın bulgular kısmı

yazılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, araştırma için belirlenen yeni okuryazarlık türlerinden medya okuryazarlığına % 5.04, dijital (sayısal) okuryazarlığa % 15.81, bilgi okuryazarlığına %29.35, görsel okuryazarlığa % 44.38, ekran okuryazarlığına % 1.05 ve yerel okuryazarlığa % 4.34 oranında programda yer verildiği, programda yer alan bu okuryazarlık türlerinin dağılımında belirli bir oran gözetilmediği tespit edilmiş, Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının araştırmada incelenen yeni okuryazarlık türlerini içinde bulundurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya getirilecek öneriler ise; Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı farklı yeni okuryazarlık türleri açısından incelenip, inceleme alanı genişletilebilir. İncelenen yeni okuryazarlık türlerinin dört temel dil becerisi arasında dengeli bir dağılım gözetme durumuna bakılabilir. Bu alanda eksik varsa yapılan çalışmalar ilgililere öneri niteliği taşıyabilir. İncelenen yeni okuryazarlık türlerinde program içinde dengeli bir dağılıma rastlanmamıştır. Program güncellenirken bu veriler ilgililere öneri niteliği taşıyabilir, şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkiye Maarif Vakfı, yeni okuryazarlıklar*

ABSTRACT

EXAMINING THE LANGUAGE PROGRAM FOR TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE PREPARED BY TURKISH MAARIF FOUNDATION IN THE CONTEXT OF NEW LITERACY

Ulusoy, Feyza

Master of Arts

Department of Turkish and Social Sciences, Division of Turkish Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet Zeki Güven

March 2022, 91 + xi pages

The purpose of this study is to examine the Maarif Foundation's Turkish as a foreign language teaching program in the context of new literacy and to determine which of the literacy concepts such as media literacy, digital (digital) literacy, information literacy, visual literacy, screen literacy, and local literacy are included as new literacy types in the program. The document analysis method, was used in this study. The document analysis entails the examination of written and visual data linked to the topics under investigation. The program was used as main data source for the document analysis. The relevant literature was reviewed prior to the study, and it was decided which literacy types will be examined in the program. The program was analysed in terms of the status of including the specified literacy types in the first stage of the research, and the researcher classified the learning outcomes related to the literacy types. The second version of the program, which was published by the Maarif Foundation the same year, was reviewed for the second time, and the researcher reanalysed and regrouped the data received from the second examination. The consistency ratio of the first and second data was evaluated. This was a ratio of.98. The findings section of the research was written considering the data gathered in the next step. According to the research findings, media literacy (5.04 %), digital (digital) literacy (15.81 %), information literacy (29.35 %), visual literacy (44.38 %), screen literacy (1.05%), and local literacy (4.34 %) were included in the program. It has been discovered that there is no specific ratio in the distribution of these literacy types. As a result of the examination, it was concluded that the program prepared by the Maarif Foundation, includes

the new literacy types examined in the research. The suggestions to be brought to the research are; the curriculum of teaching Turkish as a foreign language, prepared by the Maarif Foundation, can be examined in terms of different new types of literacy, and the field of study can be expanded. The distribution of the new literacy types examined among the four basic language skills can be looked at. If missing; the study can be a suggestion to the interested parties. There is no balanced distribution among the new types of literacy examined. While the program is being updated, this data may be a suggestion to the interested parties.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, Turkish Maarif Foundation, New literacies*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Tanımlar.....	4
1.5.1. Dil.....	4
1.5.2. Ana Dil.....	4
1.5.3. Ana Dili.....	5
1.5.4. Yabancı Dil.....	5
1.5.5. Okuryazarlık.....	5
1.5.6. Yeni Okuryazarlıklar.....	5
1.5.7. Öğretim Programı.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Öğretimi.....	6
2.2. Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler.....	9
2.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi.....	9
2.2.2. Düzvarım Yöntemi.....	10
2.2.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi.....	10
2.2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı.....	10
2.2.5. Doğal Yöntem.....	11

2.2.6. İletişimci Yöntem.....	11
2.2.7. Seçmeli Yöntem.....	11
2.2.8. Telkin Yöntemi.....	12
2.2.9. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi.....	12
2.2.10. Sessizlik Yöntemi.....	12
2.2.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	12
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	14
2.4. Yurt Dışında ve Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	18
2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	19
2.6.Öğretim Programlarına Genel Bakış.....	21
2.7. Maarif Vakfı.....	23
2.7.1. Maarif Vakfı Tarafından Hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı.....	23
2.8. 21. Yüzyıl Becerileri.....	30
2.9. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı.....	31
2.10.Okuryazarlık Kavramı.....	32
2.11.Yeni Okuryazarlıklar Kavramı.....	33
2.11.1. Medya Okuryazarlığı.....	34
2.11.2. Dijital (Sayısal) Okuryazarlık.....	35
2.11.3. Bilgi Okuryazarlığı.....	36
2.11.4. Görsel Okuryazarlık.....	37
2.11.5. Ekran Okuryazarlığı.....	39
2.11.6. Yerel Okuryazarlık.....	40
2.12. Konu İle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	49
3.2. Verilerin Toplanması.....	49
3.3. Verilerin Analizi.....	49
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	50

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Programda Dil Edinim Düzeylerine Göre ve Programın Genelinde Yeni Okuryazarlık Türlerinin Dağılımı.....	53
4.2. Programda Medya Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler.....	55
4.3. Programda Dijital (Sayısal) Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler.....	58
4.4. Programda Bilgi Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler.....	60
4.5. Programda Görsel Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler.....	63
4.6. Programda Ekran Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler.....	67

4.7. Programda Yerel Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler.....	70
--	----

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	74
5.2. Öneriler.....	78
KAYNAKÇA.....	79
ÖZGEÇMİŞ.....	88
EKLER.....	89
EK 1. BİLDİRİM SAYFASI.....	90
İNTİHAL RAPORU.....	91

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4.1.1. Programdaki Yeni Okuryazarlık Türleri ve Sayısı.....	53
Tablo 4.2.1. Medya Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler.....	56
Tablo 4.3.1. Dijital (Sayısal) Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler.....	58
Tablo 4.4.1. Bilgi Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler.....	61
Tablo 4.5.1. Görsel Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler.....	64
Tablo 4.6.1. Ekran Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler.....	68
Tablo 4.7.1. Yerel Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler.....	71

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1.1. Yeni Okuryazarlık Türlerinin Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı.....	55
Grafik 4.2.1. Medya Okuryazarlığının Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı.....	57
Grafik 4.3.1. Dijital (Sayısal) Okuryazarlığın Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı.....	60
Grafik 4.4.1. Bilgi Okuryazarlığının Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı.....	63
Grafik 4.5.1. Görsel Okuryazarlığın Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı.....	67
Grafik 4.6.1. Ekran Okuryazarlığının Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı.....	70
Grafik 4.7.1. Yerel Okuryazarlığın Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı.....	73

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK: Türk Dil Kurumu

DLT: Divan-ı Lügati't Türk

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

AR-GE: Araştırma ve Geliştirme

TMV: Türkiye Maarif Vakfı

vb.: ve benzeri

AYÇ: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

DVD: Digital Versatile Disc (Çok Amaçlı Sayısal Disk)

D: Dinleme/ İzleme

O: Okuma

Y: Yazma

SE: Sözlü Etkileşim

SÜ: Sözlü Üretim

İOY: İlk Okuma Yazma

OÖ: Okul Öncesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumuna, araştırmanın amacına, alt problemlerine, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Hızla gelişen teknoloji, hayatın hemen her alanında etkisini göstermektedir. Günümüzde, insanlar işlerinin çoğunu teknolojiyle halletmekte, önceki nesillere göre yeni üretilen teknolojik aletlere daha kolay adapte olmaktadır. Teknolojinin etkileyip yön verdiği alanlardan biri de eğitim alanıdır. Teknolojinin büyük bir hızla gelişmesiyle birlikte eğitim alanı kitle ve bu kitlenin ilgi, ihtiyaçları ve öğrenme şekilleri de değişmiştir. Verilen eğitim yalnızca ders başarısını arttırmayı hedeflememekte, aynı zamanda eğitim alanı kitlenin günümüz dünyasına uyum sağlamasını da önemsemektedir. Bu uyum sağlama sürecinde teknolojinin payı elbette ki çok büyüktür. Bu sebeple de eğitimde yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır.

Yeni okuryazarlıklar kavramı hızla gelişip değişen teknolojiyle beraber meydana çıkan çoklu ortamlara, dijital gelişmelere, yeni alanlara ait okuryazarlık durumlarını tanımlamak için kullanılmaktadır (Gün ve Demirel, 2020).

Ortaya çıkan yeni okuryazarlık türleri teknolojiyle eğitimi birleştirmiş ve daha çağdaş öğrenme ortamlarının oluşmasına olanak sağlamıştır. Bu sayede öğrencinin derse olan dikkatini ve öğrenmesini en üst seviyeye çıkarmak, öğrencileri günümüz dünyasının istediği donanımlı bireyler olarak yetiştirmek amaçlanmıştır.

Bu bilgilerden hareketle dil öğretiminde ve yabancılara Türkçe öğretiminde 21. yüzyıl becerileri üzerine daha önce yapılan benzer çalışmalara bakılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Eryılmaz ve Uluyol (2015), *21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi* adlı çalışmalarında 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH Projesini değerlendirmişlerdir.

Bal (2018), yaptığı *Türkçe Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi* adlı çalışmada güncellenen Türkçe dersi program kazanımları ve kazanımların uygulanabilirliği bakımından Türkçe dersi öğretim programını 21. yüzyıl becerilerine göre incelemiştir.

Cansoy (2018), *Uluslararası Çerçevelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması* isimli çalışmasında 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın artan önemine değinmiş, bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için eğitim sisteminde ve okullarda bazı çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiş, eğitimcilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Erten (2019), *Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Alguları ve Bu Becerilerin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri* isimli çalışmasında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine dönük yeterlilik algılarının düzeyi ve bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması için yapılması gerekenleri araştırmıştır.

Gömleksiz, Sinan ve Doğan (2019), yaptıkları *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı İle Çağdaş Türk Lehçeleri Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Alguları* isimli çalışmada Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ile Çağdaş Türk Lehçeleri bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ait yeterlilik algılarını karşılaştırmışlardır.

Boyacı ve Özer (2019), *Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları* isimli çalışmalarında 2005, 2015, 2017, 2018 Türkçe dersi öğretim programlarını 21. yüzyıl becerilerini ihtiva etmeleri bakımından incelemiştir.

Tuğluk ve Özkan (2019)'un yaptığı *MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi* adlı çalışmada ise MEB 2013 okul öncesi eğitim programında bulunan kazanımları ve göstergeleri 21. yüzyıl becerileri bakımından incelemiştir.

Altunkaya ve Çelik (2021) ise *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilikleri* adlı çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kişilerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım seviyesine ve bu seviyenin yaş, cinsiyet, hizmet senesi, mezun olunan bölüm, görev yapılan kurum değişkenlerine göre değişme durumuna bakmışlardır.

Aydın ve Tunagür (2021) de *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi* adlı çalışmalarında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nı ana dayanaklar ve yaklaşım, genel amaçlar, ölçme ve değerlendirme alanı,

programın uygulanmasına ilişkin tavsiyeler kısmı ile dil becerileri ve dil seviyeleri kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından incelemiştir.

Tarafımızca yapılan bu araştırmada ise; “Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında yeni okuryazarlıklarla ilgili hangi kavramlara ne kadar yer verilmiştir?” sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda alanda daha önce yapılmış benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı, Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programını yeni okuryazarlıklar bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında medya okuryazarlığı becerisine yer verilmiş midir?
2. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında dijital (sayısal) okuryazarlık becerisine yer verilmiş midir?
3. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında bilgi okuryazarlığı becerisine yer verilmiş midir?
4. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında görsel okuryazarlık becerisine yer verilmiş midir?
5. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında ekran okuryazarlığı becerisine yer verilmiş midir?
6. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında yerel okuryazarlık becerisine yer verilmiş midir?
7. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında yer alan yeni okuryazarlık türlerinin program içindeki dağılımı nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojinin büyük bir hızla gelişmesiyle beraber yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmış ve araştıran, sorgulayan, üreten bireylere olan ihtiyaç artış göstermiştir. Dolayısıyla öğretim programlarının bu ihtiyaçları karşılayacak nitelikte ve teknolojik gerekliliklere uygun, yeni okuryazarlık türlerini kapsayacak biçimde hazırlanması, hazırlanmış programların da donanımlı bireyler yetiştirmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, Maarif Vakfı tarafından hazırlanmış olan programın yeni okuryazarlıklar adı altında sınıflandırılan kavramlara ne ölçüde yer verdiğini ortaya çıkarması açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda çalışma, incelenen programda yeni okuryazarlıklar olarak adlandırılan kavramlardan eksik varsa, eksik olan kavramın tespiti ve bu eksiğin giderilmesi bakımından da önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Çalışmada sadece yeni okuryazarlıklarla ilgili kavramlar dikkate alınmıştır.
- Çalışma, Maarif Vakfı'nın hazırlanmış olduğu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

1.5.1. Dil: Dil, insanların birbirleriyle iletişimini gerçekleştiren doğal bir araç, kendine has yasaları bulunan ve sadece bu yasaların sınırları içinde gelişen canlı bir varlık, temeli çok eski zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar bütünü, seslerden oluşturulmuş toplumsal bir kurumdur (Ergin, 2004, s.3).

1.5.2. Ana Dil: Doğumla birlikte başlayan, çocuğun bilişsel yeteneklerinin gelişmesi ve toplumla karşılıklı olarak birbirini etkilemesiyle edinilme süreci gelişen dil, "birinci dil" ya da "ilk dil" olarak da isimlendirilir (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s.5).

1.5.3. Ana Dili: Bireyin ailesinden ve yaşadığı toplumdan öğrendiği dil (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2020).

1.5.4. Yabancı Dil: Öğrenen açısından bütünüyle yabancı olan, sonradan kazanılan ve bulunduğu ortamda fonksiyonel biçimde iletişimde kullanılma fırsatı olmayan, belirli hedefler kapsamında edinilen dil (Şahin, 2013, s.14).

1.5.5. Okuryazarlık: Yazılan eserleri okuyor olma durumu, okuduklarını anlama ve kavrama yetisine sahip olma.

1.5.6. Yeni Okuryazarlıklar: Hızla gelişen ve değişen teknolojiyle beraber ortaya çıkan çoklu ortamlara, dijital gelişmelere, yeni alanlara ilişkin okuryazarlıklar (Gün ve Demirel, 2020, s.169).

1.5.7. Öğretim Programı: Okullarda yetenek ve uygulamaya yoğunlaşan, bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları yönünde kazandırılmasını sağlayan programdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tezin bu bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan ögeler sunulmuştur. Dil, ana dil, ana dili kavramları tanımlanmış, dil öğretiminden ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden bahsedilmiştir. Öğretim programlarına genel bir bakış yapılmış, Maarif Vakfı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri, dil eğitiminde teknoloji kullanımı, okuryazarlık ve yeni okuryazarlıklar kavramlarıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.1. Dil Öğretimi

Dil, insanoğlunun kendisini ifade etmek için oluşturduğu ve insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli unsurdur. İnsanlık tarihinin en başından itibaren dil de var olmuştur ve değişim, gelişim içinde varlığını devam ettirmektedir.

Bu sebeptendir ki birçok araştırmacı tarafından dilin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan biri de Firdevs Güneş'in yaptığı dil tanımıdır. Güneş'e (2016, s.21) göre dil, insanların duygu, fikir ve izlenimlerini işaret ya da sözcüklerle aktardıkları bir mekanizmadır. Aksan'a (1998, s.11) göre dil, aniden aklımıza getiremeyeceğimiz derecede çok taraflı, farklı noktalardan değerlendirince farklı farklı özellikleri ortaya çıkan, kimi gizemlerini günümüzde bile çözemediğimiz sihirli bir varlıktır. Ergin (2004, s.3) ise dili, insanlar içinde iletişimi gerçekleştiren doğal bir araç, ona has yasaları bulunan ve sadece bu yasaların sınırları içinde gelişen yaşayan bir varlık, temeli çok eski dönemlerde oluşturulmuş bir gizli antlaşmalar bütünü, seslerden oluşturulmuş toplumsal bir kurum şeklinde tanımlamıştır. Şahin'e (2013, s.10) göre ise dil, insanlığın varoluşundan itibaren hemcinslerinin hizmetine sunduğu en önemli yapıtıdır. Bir başka tanıma göre ise dil, doğadaki canlıları diğerlerinden ayıran; insanı da diğer bütün canlı varlıklar içinde özel kılan en kıymetli özelliktir (Okur, 2006, s.9).

Görüldüğü gibi dil tanımları, dilin sahip olduğu genel özellikler çerçevesinde şekillenmiştir. Güneş'e (2016, s.22) göre bu özellikler:

- Dil, iletişim vasıtasıdır.
- Öğrenme vasıtasıdır.

- Zihin geliştirme vasıtasıdır.
- Sosyal gelişim vasıtasıdır.

Dilin sahip olduğu özellikleri Kurt (2004'ten aktaran Belet Boyacı, 2018) ise:

- Fertler, belirli bir dil sistemi içinde işleyen bir ortama doğar ve bu andan itibaren dili bu çevrede hisseder, şekillendirir ve dille birlikte şekillenir. Hem bilinçli hem de bilinçsizce dili kazanır. Bu sebeple dil doğal bir varlıktır denilebilir.
- Dil, bazı kuramlara göre edinilirken bazı kuramlara göre de öğrenilir. Okul çağına kadar dilin özelliklerini belli bir düzeye kadar kazanan çocuklar, okul çağında ise dili sistemli bir eğitimle öğrenmeye başlar. Çünkü dilin belirli kullanımlarının öğrenilmesi zihinsel bir olgunluk istemektedir. Bu nedenle dil hem edinilen hem de öğrenilen bir yetenektir.
- Tarihi süreç açısından dilin değişmesine tanık olursa da dilde asıl değişen biçimdir. Dil, kelimeler düzeyinde ne kadar değişse de iskeleti aynıdır. Yani dil, tarihsel ve devamlıdır.
- Çevresel faktörlerin farklılaşmasıyla beraber dil de farklılaşır. Dilin kendi içyapısı ya da o dili konuşan insanların dile müdahil olması dilin farklılaşmasına sebep olabilmektedir. Bu farklılaşma sözcük düzeyinde, üslupta ya da dil bilgisinde ortaya çıkabilir. Bu da gösteriyor ki dil devamlı olarak kendini yeniler ve değişim gösterir.
- Dilin varlığı, onu benimsemiş bir toplumun varlığına bağlıdır. Dil ancak bir toplumla edinilebilir ve dilin kuralları toplum tarafından kontrol edilir. Dil öğrenmek, o dile katılmak anlamına da gelir. Bu açıdan bakıldığında dil toplumsaldır.

Yukarıda belirtilen tanımlar ve özellikler dikkate alındığında dilin aynı zamanda kültür aktarımı yapma özelliği de dikkati çekmektedir. Çünkü dil, kültürel öğeler çerçevesinde oluşmuş ve şekillenmiş, var olan kültür ise dil sayesinde insanlara aktarılmıştır. Kaplan(1983)'a göre dil, kültürün temelidir. Bir milletin sahip olduğu sözlü ve yazılı eserlerin tamamı kültür kavramının içine dâhil edilir. Çünkü dili var eden sosyal hayattır. Bu sebeptendir ki dil öğretimi aynı zamanda kültür aktarımıdır denmektedir. Toplumların kültürlerini nesilden nesile aktardığı, bu sayede de varlıklarını devam ettirebildikleri dil öğretimi, özele inildiğinde ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi şeklinde ikiye ayrılır.

Ana dili kavramını kelime anlamı olarak tanımlarsak annenin dili, annenin konuştuğu dil, annenin anladığı ve iletişim kurduğu dil şeklinde bir sonuca ulaşırız (Okur ve Yıldız, 2006, s.45). Güzel'e (2010, s.25) göre ana dili, bilhassa "ana" sözcüğünün terim içinde değerlendirildiği dillerde "annenin konuştuğu dil" anlamında düşünülmüştür. Ancak bu kavram yalnızca biyolojik anneyi değil, çocukla ilk ve düzenli dilsel iletişim hâlinde olan bireyi de belirtebilmektedir. Ancak bu kişi genellikle biyolojik annedir. Çünkü kültürümüzde çocukla en fazla iletişim hâlinde olan kişi annedir. Ancak durumun böyle olması şart değildir. TDK'nin (2020) tanımına göre ise ana dili, çocuğun ailesinden ve yaşadığı toplumdan kazandığı dildir.

Günümüzde dünya genelinde kazanım kavramı ile alakalı genel anlamda uzlaşılan yaklaşım dilin doğuştan geldiğidir. Bu bölüm informal süreci ifade ederken, formal süreçte sahip olunan dil, bilinçli bir biçimde meydana gelmekte, bu da dil öğrenimi-öğretimi kavramıyla ifade edilmektedir (İltar, 2019).

Birey, ana dilini anlama ve anlatma olmak üzere iki ana amacı gerçekleştirmek için kullanır. Anlama bölümü; dinleme, okuma; anlatma bölümü ise konuşma ve yazma becerisinden meydana gelmektedir. Ana dili öğretiminin esas amacı, öğrenciye bu dört temel dil becerisini en iyi şekilde kazandırmaktır (Yiğit, 2017, s.65). Ana dili ediniminde bireyin doğumundan itibaren dinleme ve konuşma becerileri gelişerek doğal bir süreç içinde oluşmaktadır. Bu gelişim sürecinde aile ve yakın çevre etkin rol sahibidir. Okuma ve yazma becerileri ise bilinçli ve planlı şekilde eğitimciler vasıtasıyla okullarda geliştirilen becerilerdir (Mete, 2015, s.14).

Ana dili öğretiminde ezberden ziyade pratiğe yönelik yöntem ve teknikler tercih edilmelidir. Ana dili öğretiminde bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ve kolaydan zora doğru bir sıralama izlenmeli, yaparak-yaşayarak öğrenme modeline öncelik verilmelidir. Çünkü ana dili öğretiminin asıl amacı dinlediğini, okuduğunu anlayan, karşılıklı konuşma ve yazılı anlatım yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Yiğit, 2017, s.65).

Yabancı dil öğretiminde ise dört temel dil becerisinin tamamı planlı, programlı bir biçimde hedefe yönelik olarak öğretilir.

Yukarıda belirtildiği üzere ana dili ve yabancı dil öğretimi birbirinden çok başka amaçlarla ve farklı şekillerde öğretilir. Ana dili kişinin kendi benliğini, içinde bulunduğu toplumu ve toplumun kültürünü tanımasına, içinde bulunduğu topluma ait ve güvende hissetmesine olanak sağlarken yabancı dil öğretimi, bireyin yaşadığı çağı yakalamak, mesafelerin ortadan kalktığı

ve dünyada olup biten olaylarla ilgili bilgilere erişimin çok kolaylaştığı günümüzde, bilgiye en doğru şekilde ve ait olduğu kaynağın dilinde erişmesini sağlamak için önemlidir. Ayrıca yabancı dil öğrenmek bireyin dünyayı algılayış biçimini değiştirirken, bireyi daha özverili ve kendine güvenen bir insan hâline getirmektedir.

2.2. Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

İnsanların ana dili dışında sonradan öğrendiği bütün diller yabancı dil olarak nitelendirilir (Balıcı, 2017, s.20).

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte dünyada olup biten olaylara erişim de kolaylaşmıştır. Bu durum da insanların ve ülkelerin birbirleriyle iletişim ve etkileşimini arttırmıştır. Bunun sonucunda insanlar ve ülkeler birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacı duymuşlardır.

Ayrıca insanlar yabancı dili; meslek edinme, öğrendiği dili askerî, siyasî ve ticarî gayelerle değerlendirme, bilimsel yayınlardan yararlanabilme ve yabancı dilde yayın yapma, başka dil konuşan ülkelere yolculuk yapma, çeşitli kültürler hakkında bilgi sahibi olma, yabancı dil konuşan biriyle arkadaşlık etme ya da evlenme amaçlarıyla da öğrenirler (Şahin,2013, s.28). İnsanlar yabancı bir dili öğrenirken aynı zamanda kendi kültürü ve yabancı kültürler arasında bağ kurmayı, iki kültür arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirmeyi, yalnızca yabancı kültüre değil, kendi kültürüne de farklı açılardan bakmayı öğrenir (Yiğit, 2017, s.73).

İnsanlar yabancı dil öğrenirken çeşitli sorunlar yaşayabilirler. Bu sorunlar öğrenen ya da öğreten kaynaklı olabilir. Öğrenenin yaşı, güdülenme durumu, duygusal durumu ya da öğretenin tutumu, öğretim etkinliğini doğru planlayamaması veya iyi yönetememesi bu sorunlara örnek olarak verilebilir. Tüm bu sorunlardan kurtulmak ve yabancı dil öğretiminden en verimli sonucu almak için yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir:

2.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi:

Yöntemin odak noktası okuma, yazmadır. Konuşma ve dinlemeye çok az yer verilir. Yöntemde dili öğrenenler pasif durumdadır. Öğretmen merkezli bir modeldir ve öğretmen sınıfta otorite

olarak kabul edilir. Dilbilgisi-çeviri yöntemi çok fazla ezber gerektirmesi yönüyle eleştirilmesine rağmen hâlâ kullanılmaktadır (Liu ve Shi, 2007, s. 69-70).

2.2.2. Düzvarım Yöntemi:

Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı yöntem olarak 1950'lerde oluşturulmuş ve bu yöntemden fazlasıyla yaygın biçimde yararlanılmıştır. Yöntemin başarılı olmasında görebek öğrenme ve örneklendirme oldukça önemlidir. Yöntem, öğretilecek dil ile dili karşılayan kavram arasında dolaysız bir bağlantı kurulmasını temel alır. Bu yöntem yabancı dil öğrenmenin ana dili öğrenmeyle eşdeğer olduğunu savunur. Ancak bu gerçekçi bir düşünce değildir (Demirel, 2019, s.39).

2.2.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi:

Yöntem, 1940'lı ve 1950'li senelerde oluşturulmuş ve davranışçı psikologlarla, yapısalci dilbilimcilerin görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. Bu yöntemde sözel becerilere ağırlık verilir. Bu da öğrenciye başarılı bir dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırır. Sınıfta hedef dili konuşma mecburiyeti olduğundan dolayı, dili kendi yasaları ve açıklamalarıyla öğretir. Bu yöntemle dil edinenler diğer yöntemlere oranla dili daha iyi konuşurlar. Fakat bu yöntemin eleştirilen kısmı, zihinsel sürece ve zihinsel kavramaya değinmemesi, sadece şekle ve otomatik öğrenmeye dayanan bir yöntem olmasıdır (Demirel, 2019, s.40-41-42).

2.2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı:

Yaklaşım, bilişsel öğrenme teorisyenlerinden Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin ışığında oluşturulmuştur (Demirel, 2019, s.45). Bu yaklaşımda; öğretimde aktif öğrenmenin önemi vurgulanmıştır. Dersler kesin kavramsal çerçevelere oturtulur ve öğrenme materyalleri anlamlı gruplar şeklinde düzenlenir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgi fikir haritası, anımsatıcılar, not alma kılavuzları kullanılır. Dersin sunum aşamasında hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel olarak öğretilen dilbilgisi noktasına odaklanılır. Sonrasında, bilginin net olarak öğrenilmesi için tasarlanmış olan alıştıırma aşaması uygulanır. Öğrenciler bu aşamada hazır anlamlı yapıları çalışırlar. Son olarak öğrencilerin dili akıcı olarak üretmesi beklenen üretim aşamasında öğrenciler üzerindeki destek ve kontrol azaltılır (Yüksel'den aktaran Deneme, 2015, s.85). Bu yaklaşımda öğretmen otorite olmaktan çok yönetici ve kolaylaştırıcı konumundadır (Demirel'den aktaran Deneme, 2015, s. 85).

2.2.5. Doğal Yöntem:

Yöntem, kişiler kendi ana dillerini öğrendikleri şekilde ikinci dili de öğrenebilirler tezi üzerine şekillenmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilere dilin yapısının öğretilmesine karşı çıkar. Önemli olan öğrencinin zengin bir algılanabilir girdiye maruz kalmasıdır. Sözcükler, kurallardan daha önemlidir. Derste kullanılacak etkinlikler için birçok yöntemdeki etkinliklerden yararlanır. Yaklaşımında öncelik okuma ve dinleme becerilerindedir. Öğrenciler hedef dile yoğun şekilde maruz bırakılır. Derste öğrencinin dil üretimine hazır olana kadar beklenmesi esastır. Öğrenci dil üretimine zorlanmaz. Derste kullanılacak araç gereçler de doğal ortamdan elde edilir. Bu yöntemde amaç, ikinci dil öğretimini ana dil öğretimine yaklaştırmaktır. Türkiye’de bir dönem kabul görse de şimdilerde kuramsal temellerinin tartışmalı olması ve zor uygulanabilir olması sebebiyle unutulmaya yüz tutmuştur (Yaylı ve Bayyurt, 2019, s. 33-34-35).

2.2.6. İletişimci Yöntem:

Bilişsel yöntemdeki eksikliklere tepki niteliğinde ortaya çıkmıştır. Dilin, iletişim ile kültürü bir araya getiren daha genel bir kuramın bir parçası olduğunu savunur. Yöntemde iletişim becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu beceriye sahip olan öğrenci dili kullanabilmek için bilgi ve yetenek kazanmış olur (Memiş ve Erdem, 2013, s. 306).

2.2.7. Seçmeli Yöntem:

Her yöntemin iyi yönlerinin kullanılmasına dayanan yöntemdir. Seçmeli yöntemin özellikleri:

- Dil öğretimi yaşama yönelik olmalıdır.
- Öğrenilen dilden başka bir dil tercih edilmemelidir.
- Çeviri, dili yeni öğrenenlere yararlı olmamaktadır.
- Öğrenciler arasındaki farklar göz ardı edilmemelidir.
- Öğrencilerde hedef dili öğrenme isteği uyandırılmalıdır.
- Okuma ve yazma becerisinin öğretilmesine hemen başlanmalıdır.
- Dil öğretimi kolaydan zora ve somuttan soyuta doğru gerçekleştirilmelidir (Barın, 2004, s. 27).

2.2.8. Telkin Yöntemi:

Lazanov tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde müzik ve müziksel ritim öğrenme için çok önemlidir (Richards ve Rodgers'tan aktaran Şahin ve Acar, 2013, s.69). Telkin yönteminde öğretmenin ana rolü, öğrencinin telkine en açık konumda olacağı durumları oluşturmak ve içeriğin öğrenciler tarafından en doğru şekilde algılanmasını sağlamaktır (Şahin ve Acar, 2013, s.70).

2.2.9. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi:

Yöntemi, Amerikalı psikiyatrist Curran geliştirmiştir. Grupla terapi seanslarında takip edilen yaklaşım gibi yabancı dil öğretiminde de eş bir yaklaşımın faydalı olabileceği inancıyla çalışmalara başlayan Curran, ikinci dili edinirken kişilerin yanlış yapma telaşı ve iç endişesi nedeniyle kendilerini doğru şekilde ifade edemediklerini fark etmiştir. Curran, bu endişeden ve yanlış yapma telaşından kurtulmak için yalnızca öğretmenin değil öğrenenlerin de bazı sorumluluklarının bulunduğunu ifade etmiştir. Sorumluluğun bölüşülmesi ile ikinci bir öğrenmenin daha kolay olacağını belirtilmiştir. Bu yüzden Curran, sınıfta öğretmen-öğrenen ilişkisini danışman-danışan ilişkisi gibi görmüştür (Demirel, 2019,s.61). Bu yöntemde öğretmen, dersin mutlak otoritesi değildir (Durmuş, 2013, s.72).

2.2.10. Sessizlik Yöntemi:

Bu yöntemde öğretmen, yoğun dinleme anlama çalışmalarındansa sessizliği tercih ederek, yeni yapılara ilişkin sadece bir örnek verip öğrencilerden tümceyi yeniden oluşturmalarını ve benzer tümceler kurmalarını istemektedir. Bu yöntem, keşfetme, problem çözme ve iş birliğine bağlı öğrenmenin taklit etmeye bağlı öğrenmeye kıyasla veriminin fazla olduğu varsayımına yaslanmaktadır (Davies ve Pearse'den aktaran Durmuş ve Okur, 2018, s.85). Bu yöntemin en önemli özelliği, öğrencinin sınıf ortamındaki hareketleri dikkatli biçimde gözlemlemesi, öğreticinin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve anlamlandırmasıdır (Demirel, 2019, s.61).

2.2.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi:

Asher (1977)'e göre bu yöntem sözlü emirler vasıtasıyla ilk etapta duyduğunu anlama yeteneğini, sonrasında zorlama olmadan sözlü anlatımı A1 düzeyinde geliştirmeyi hedefleyen bir yöntemdir (aktaran Yavuz, 2011, s. 32).

Öğrenci, öğreticinin verdiği emirleri tepki yöntemiyle cevaplar. Öğrencilerin bireysel ve toplu olarak tepkide bulunmaları istenir. Yöntem, ders esnasında yeni başlayanların materyal kullanımına gerek görmez. Çünkü öğreticinin jest ve mimiklerinin yeterli olduğu düşünülür. Yöntem, başlangıç düzeyindeki dil öğretiminde daha yararlı olmaktadır (Demirel, 2019, s.62).

Genel olarak zaman içinde gelişen ve değişen tüm bu yöntemlerin kullanıldığı yabancı dil öğretiminin başlangıç zamanı kesin olarak bilinmemekle beraber çok eski zamanlara dayandığı düşünülmektedir. Hengirmen (1997, s.3)'e göre yabancı dil öğretim tarihi Akadların M.Ö. 2225'te Akadlardan daha gelişmiş olan Sümerlerin ülkesini ele geçirmeleri sonrasında onların dilini öğrenmesine dayanır.

Yabancı dil öğretiminin kuramsal çerçevede eğitim programlarına girmesi ise hayli geç tarihlere denk gelir (A. Şahin, 2014a, s.7). Maunin (1967, s.107) bu zamanı XV. yüzyılın sonları-XVI. yüzyılın başları olarak ifade eder (aktaran A. Şahin, 2014a, s.7). Katerinov (1984, s.7) yabancı dil öğretimiyle ilgili çalışmaların Aydınlanma Çağında, bilhassa da Fransız devriminden sonra eğitim programlarında bulunduğunu ifade eder (aktaran A. Şahin, 2014a, s.7).

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihi süreç içindeki gelişimine bakıldığında Cumhuriyet'ten önce ve sonra olmak üzere iki farklı zaman diliminde incelendiği görülür (Demirel, 2019, s.4). Cumhuriyet'ten önceki dönem; Osmanlı İmparatorluğu'nun kurulduğu dönemden Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen süreyi içine alır. Bu dönem de kendi içerisinde Tanzimat'a kadar geçen devre ve Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar geçen devre olarak ikiye ayrılır. Tanzimat'a kadar geçen devrede Sıbyan Okulları ve Enderunlar dil öğretim görevini üstlenmiştir. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar geçen devrede ise Tanzimat'ın ilânı ve Nizamı Cedit hareketinin başlaması ilk batılılaşma ve modernleşme hareketi olarak değerlendirilmiştir. 1773 senesinde Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ile 1796 senesinde Mühendishane-i Berri-i Hümayun açılmış ve bu okullarda yabancı dil öğretimi yapılmıştır. Fransızcanın 1863 yılında ders programlarına girmesi ise Mekteb-i Mülkiye ile olmuştur. Türk tarihinde batılılaşma hareketinin başı kabul edilen Tanzimat Dönemi'nde yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında bulunması Sultanilerin açılmasıyla başlamıştır (Demirel, 2019). Tanzimat'la beraber Fransa'nın da baskıları sonucu Fransızca öğretimi öne çıkmış, Meşrutiyet devrinde Almanca, İkinci Dünya Savaşıyla beraber İngilizce öğretimi önem kazanmıştır (Cem, 1978'den aktaran Demirel, 2019). Cumhuriyet Dönemi'nde ise en önemli adım Tevhid-i Tedrisat Kanunu

olmuştur. Bu kanunla günümüz okulları açılmış ve Almanca, Fransızca, İngilizce dilleri öğretilmeye başlanmıştır (Demirel, 2019).

Günümüzde de çağın gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda hem devlet okullarında ve özel okullarda hem de çeşitli kurum ve kuruluşlarda dil öğretimi yapılmaya devam etmektedir.

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Günümüz dünyasında yabancı dil öğrenmek neredeyse bir zorunluluk hâlini almıştır. İnsanların seyahat, iş, arkadaşlık, alışveriş, ticaret, sosyalleşme ve farklı kültürler öğrenme isteği dil öğrenme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Ancak insanların öğrenecekleri dilleri seçmesinde ülkelerin jeopolitik ve buna bağlı olarak siyasi ve ticari konumu da büyük önem arz etmektedir.

Bu açıdan bakıldığında Türkiye, dünya üzerindeki yeri sayesinde tarih boyunca dikkat çeken bir ülke olmuştur. Ayrıca Türklerin geniş bir coğrafyada hayatlarını devam ettirmesi, farklı milletlere mensup insanların Türkçeye olan ilgilerini ve isteklerini arttırmıştır (Keskin, 2019, s.13).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çok öncelere dayanmaktadır. Fakat dil öğretimi ilk başlarda iletişim dilini öğretmek için yapıldığından, yazı dilindense konuşma dili öğretilmeye çalışılmıştır. Karşılıklı konuşma temeline yaslanan dil öğretiminde genel olarak doğal yöntemin tercih edildiği düşünülmektedir. Yazının yeterince gelişmediği dönemlerde bu yöntemle daha çok günlük konuşma dili öğretilenmiştir (Biçer, 2012, s.108).

Türklerin ilk yazılı belgesi olduğu bilinen ve Köktürk döneminde yazılmış olan Orhun Kitabelerinde Türkçenin başka milletlerce öğrenildiğine ilişkin veriler bulunmaktadır (Keskin, 2019, s.11). Nitekim Orhun Kitabelerinde Çinli elçilerin kısa aralıklarla Köktürk ülkesini ziyaret etmesi ve Çin'in Köktürklerle yakın siyasi, ticari ve ekonomik ilişkileri, Çin'de Türk dilinin bilindiği ihtimalini göstermektedir (Biçer, 2012, s.111). Ayrıca Köl Tigin ve Bilge Kağan Kitabelerinin bir tarafının Çince olması da Çinliler ve Türkler arasındaki ilişkinin seviyesini göstermesi açısından kıymetlidir. (Alyılmaz, 2005'ten aktaran Biçer, 2012, s.111).

Uygurlar döneminde, Böğü Kağan'ın Çin'den getirdiği Mani rahiplerinin Maniheizm'i Türkler içinde yaymak istemeleri üzerine, öncelikle Çinli rahiplerin Türkçe öğrendiği düşünülebilir (Biçer, 2012, s.113-114).

Karahanlılar döneminde ise Türkçenin yabancılara öğretiminde bilinen ilk yazılı eser, Kaşgarlı Mahmut'un yazmış olduğu Divanü Lügati't-Türk'tür (Biçer, 2012, s.114). Bu eser Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmıştır. "DLT'de yer alan sözcükler üzerine yer yer köken bilgisi ile ilgili açıklamalar yapılması bu eseri çağının ötesine ulaştırmaya yeterlidir. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış olan bu eserde sözcüklerin kökenleri hakkında bilgiler verilmesi sözcüklerin öğretimini kolaylaştırmıştır" (Biçer, 2012, s.115). Ayrıca eserde kültür aktarımı ve duygusal zekâ kavramlarına değinilmiş, tümevarım yöntemi kullanılmış, iki dillilikle ilgili hususlara değinilmiştir. Eser, bir sözlük niteliği taşımaktadır ve lengüistik metot çerçevesinde şekillenmiştir (Onan, 2003).

Kıpçak döneminde ise yabancılara Türkçe öğretiminde önemli gelişmeler olmuştur. Belirli bir sistematiği bulunan, donanımlı Türkçe öğretim kitapları bu devirde ortaya çıkmıştır. Memlük Devleti'nin yöneticisi ile ordusu Türk olduğundan dolayı Türkçe ve Türkçenin öğretimi çok önemli olmuştur. Bu dönemde Türkçeye gösterilen alakanın çoğalması Arapların Türkçe öğrenmesine etki etmiştir (Biçer, 2012, s.116). Aynı zamanda bu dönemde Türkçe öğretmek amacıyla birçok eser yazılmıştır.

Bu eserler:

- **Codex Comanicus**

Karadeniz'in kuzeyinde bulunan Kıpçak Türklerinin yazdığı, İtalyanlar ve Almanlar tarafından derlenen eserdir. 2 bölümden oluşur. Eser yazı dilinden ziyade o dönemdeki Kıpçakların konuşma dilini barındırır (Ercilasun, 2016, s. 153). Eserde Kıpçak Türkçesiyle yazılmış Hristiyanlığa ait dualar, ilahiler ve İncil'den çeviri metinler, Kıpçak grameri, bilmeceler ve atasözleri vardır. Sözlük bölümünde 2500'e yakın sözcük bulunmaktadır (Genç, 2014, s. 153). Eserin yazarı bilinmemektedir.

- **Kitâbü'l- İdrâk li Lisâni'l- Etrâk**

Eser, Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kaleme alınmış Arapça-Türkçe sözlük-gramer kitabıdır. Eserin müellifi Ebu Hayyân'dır (Ü. Aldemir, 2019, s. 66).

- **Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî**

Eser, Araplara Türk dilini öğretmek amacıyla Halil bin Muhammed el- Konevî tarafından 1343 senesinde kaleme alınmıştır. Sözlük ve gramer özelliği taşımaktadır (Ercilasun, 2016, s. 385).

- **Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l-Lügati’t-Türkiyye**

Kıpçak şivesiyle kaleme alındığı ön sözünde belirtilen eserin yazarı bilinmemektedir. İlk ve son kısımlarındaki ek kayıtlardan Mısır’da kaleme alındığı düşünülen kitabın yazıldığı zaman da bilinmemektedir. Fakat 1425 senesinden önce kaleme alındığı düşünülmektedir.

Eser, gramer ve lügat kısımlarından meydana gelmiştir. 78 sayfa kadar olan Arapça-Kıpçakça lügat bölümünde, Arapça sözcükler alfabeğe göre düzenlenmiş ve karşılıklarına Türkçeleri verilmiştir. İkinci bölümde ise, gramer biçimlerine göre düzenlenen bir lügat yer almaktadır. (<https://www.altayli.net/kipcak-dili-ve-edebiyati.html>)

- **Bülğatü’l-Müştak fi Lügati’t-Türk ve’l-Kıfçak**

Eseri, Cemâleddin Ebû Muhammed Abdullah et-Türkî 14. yüzyılın ikinci yarısı veya 15. yüzyılda kaleme almıştır. Eser, Türkçe sözlük özelliği taşımaktadır (Ercilasun, 2016, s. 388).

- **El-Kavâninü’l-Külliyeli-Zabtü’l-Lügati’t Türkiyye**

Eser, 15. yüzyılın ilk dönemlerinde kaleme alınmıştır. Bir Türk gramer kitabıdır. Türkçeye ‘Türk Dilinin Genel Kuralları’ şeklinde çevrilmiştir (Toparlı, Çöğenli ve Yanık, 1999, s. 3).

- **Ed-Durretü’l-Mudiyye fi’l-Lügati’t-Türkiyye**

Eserin 14. ya da 15. yüzyılda yazıldığı sanılmaktadır. Eserin yazarı, yazıldığı tarih ve yazıldığı yer bilinmemektedir. Eser, ‘Türk Dilinin Parlayan İncisi’ anlamına gelmektedir. Arapça-Türkçe sözlük ve konuşma kılavuzu niteliği taşımaktadır (Ercilasun, 2016, s. 390).

Kıpçak zamanında kaleme alınan Türkçe öğretim kitaplarının genel özellikleri aşağıdaki gibidir (Biçer, 2012):

- Eserlerde Kıpçak Türkçesinin ağız özelliklerindense o zamanın standart yazı dili olan Oğuz-Kıpçak karışımı bir dil tercih edilmiştir.
- Arapçanın dilbilgisi sistematiği doğrultusunda hazırlanmıştır.
- Arapça sözcüklerin yazımında harekeler genelde tercih edilmemesine karşın, Türkçe kelimelerin yazılışında tercih edilmiştir.
- Arapça sözcükler siyah renkte, Türkçe sözcükler kırmızı renkte kaleme alınmıştır.
- Eserlerin lügat kısımlarındaki sözcükler konularına göre sıralanarak anlamca yakın kelimelerin öğretiminin kolay olması sağlanmıştır.

- Dilbilgisi konuları anlatılırken konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak maksadıyla örnekler kullanılmıştır.
- Sözlük kısımlarında kullanılan kelimelerin dâhil bulunduğu lehçeler belirtilmiştir.
- Çeşitli milletlerin gündelik yaşamda Türklerle etkileşim kurabilmeleri için zaruri bulunan ticarî, sosyal, kültürel kavramlarla alakalı kelimeler öğretilmeye uğraşılmıştır.
- Türkçe sayılan fazla sayıda Arapça ve Farsça sözcük vardır.
- Lügât ve dil bilgisi kısımlarından meydana gelen bu eserlerde çoğunlukla dilbilgisi-çeviri tekniği tercih edilmiştir.
- Eserlerde Türkçe dilbilgisi kurallarıyla Arapça dilbilgisi kuralları karşılaştırılmıştır.

Çağatay devrinde birçok dil bilgisi kitabı ve lügât kaleme alınmıştır. Fakat oluşturulan eserlerin büyük çoğunluğu ana dili öğretimine aittir. Yalnızca Ali Şir Nevai'nin kaleme aldığı Muhakemetü'l Lügateyn isimli eser Farsçaya karşı Türkçeyi savunmak için yazılmıştır. Eser, Türkçenin Farsçadan aşağıda olmadığını, Farsçaya eşdeğer bulunduğunu kanıtlamaya çalışmış ve Farsça ve Türkçenin gramer özelliklerini kıyaslamıştır (Biçer, 2012, s.123).

Osmanlı'ya gelindiğinde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının, devşirme usulüyle Yeniçeri Ocağına seçilen Hristiyan çocuklarına Türkçe öğretilmesiyle başladığı söylenebilir (Karal, 2001, s.31'den aktaran Biçer, 2012, s.124).

Avrupa'yla oluşturulan siyasî ve diplomatik ilişkilerle beraber yabancılara Türkçe öğretimi faaliyeti hızlanmıştır. Türkçe, hem yabancı ülke yurttaşları hem de Osmanlı'da yaşam süren azınlıklarca öğrenilmeye uğraşılmıştır. Ayrıca Osmanlı'nın farklı coğrafyalarda bulunma zamanları incelendiğinde halkın beraber yaşamak ve gereksinimden kaynaklanan nedenlerle Türkçeyi öğrenmeleri ihtimal dâhilindedir. Osmanlı egemenliği altındaki milletlerin de kendi içlerinde iletişim kurabilmeleri çoğunlukla Türkçe üzerinden olmuştur (Biçer, 2012, s.124).

Bu dönemde birçok konuşma kılavuzu ve Türkçe öğretimi için kitaplar da yazılmıştır. Daha sonralarıysa üniversitelerde Türkoloji bölümleri de açılarak Türkçe öğretimi gerçekleştirilmeye devam etmiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında yabancılara Türkçe öğretimi farklı üniversiteler aracılığıyla gelişmiştir. Boğaziçi ve Ankara Üniversitesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kurumsallaşmasını sağlayan öncülerdendir. Ayrıca bu kurumlar yabancılara Türkçe öğretiminin ilk kaynaklarının oluşturulmasına da öncülük etmişlerdir. 1984 yılında ise Ankara Üniversitesi

TÖMER'in oluşturulmasıyla yabancılara Türkçe öğretimi kurumsallaşmıştır (Keskin, 2019). Daha sonraları ise birçok üniversite bünyesinde TÖMER'ler kurularak bu kurumsallaşmaya katkı sağlamışlardır. Günümüzde de yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri TÖMER'ler ve Yunus Emre Enstitüleri aracılığıyla yürütülmekte ve Türk dilini daha iyi öğretmekle ilgili birçok araştırma yapılmaktadır.

2.4. Yurt Dışında ve Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Günümüz dünyasında yabancı dil öğrenmek bir mecburiyet hâlini almıştır. Dünyanın en fazla konuşulan dilleri içinde bulunması sebebiyle Türkçe, yabancıların öğrenmek için tercih ettiği diller arasındadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi Türkiye'den daha önce yurt dışında başlamıştır. Bu durumun önemli sebeplerinden bir tanesi bilhassa 1960'lardan başlayarak Almanya başta bulunmak üzere Avrupa'ya yerleşen Türklerin, Türk dilinin daha büyük bir alana yayılmasını sağlamalarıdır. Bu sayede Türkçe yabancı dil olarak dünyada öğretilmeye ve öğrenilmeye başlamıştır (Keskin, 2019, s.20).

Bazı ülkelerin ortaöğretim kurumlarında Türkçe öğretiminin yanı sıra isteğe bağlı olarak özel kurslarda da Türkçe öğretilmektedir. Kurslarında Türkçe öğretilen kırk altı ülke tespit edilmiştir. Bu ülkeler: ABD, Almanya, Belçika, Beyaz Rusya, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Cezayir, Çin, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Hollanda, Irak, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kırgızistan, Kolombiya, Letonya, Litvanya, Lübnan, Lüksemburg, Makedonya, Malta, Meksika, Mısır, Moğolistan, Norveç, Peru, Polonya, Portekiz, Rusya, Singapur, Slovakya, Slovenya, Şili, Türkmenistan, Vietnam, Yunanistan. Dokuz ülkede ise Türkçe öğretiminin verildiği üniversite mevcuttur: Arnavutluk, Azerbaycan, Bosna-Hersek, Gürcistan, Irak, Kazakistan, Kırgızistan, Romanya, Türkmenistan. Bünyesinde Türkçe dersi verilen, Türk dili ve edebiyatı araştırmalarının gerçekleştirildiği, Türkoloji bölümlerinin olduğu yirmi sekiz üniversite vardır: Almanya, Avustralya, Azerbaycan, Beyaz Rusya, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Endonezya, Fildişi Sahilleri, Gürcistan, Irak, İran, İsveç, Japonya, Kamerun, Kazakistan, Kırgızistan, Kolombiya, Kosova, Litvanya, Macaristan, Mısır, Moldova, Romanya, Rusya, Türkmenistan, Ukrayna, Venezuela, Yemen. (Akalin, 2009). Görüldüğü gibi ülke dışında Türk Kültür Merkezleri, üniversitelerde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri temel Türkçe öğretim

merkezlerini meydana getirmektedir. Son senelerde de bu vazifeyi Yunus Emre Enstitüleri devam ettirmektedir (Er, Biçer, Bozkırlı, 2012, s.52).

Yabancılara Türkçe öğretiminin Türkiye’de sistemli hâle gelmesi ise 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan TÖMER sayesinde olmuştur. Bugün de birçok üniversitede eğitim veren TÖMER’ler aracılığıyla Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir.

Ayrıca Türkiye’de Türkçe öğretimi kısmî olarak üniversitelerin ya da çeşitli kurumların Türkçe öğretim merkezleri/birimlerince, çoğunlukla da eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümlerince sürdürülmektedir (Alyılmaz, 2010, s.729).

Görüldüğü gibi Türkçenin köklü bir dil olması ve konuşan sayısının fazla olması, yabancıların Türkçe öğrenme isteğini ve ihtiyacını arttırmaktadır. Bahsedilen Türkçe öğretim merkezleri aracılığıyla da bu ihtiyaçlar karşılanmaya çalışılmaktadır.

2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi eskiye dayansa da bu alanın sistematik bir şekilde ele alınması ve bu alanda çalışmalar yapılması yakın tarihlerde olmuştur. Bu sebeple de yabancılara Türkçe öğretimi alanında yurt içinde ve yurt dışında bazı sorunlarla karşılaşmaktadır.

Yurt içinde ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğretmek için farklı kuruluşlar yer almaktadır. Yurt dışında üniversiteler, ortaöğretim kuruluşları, özel kurslar ile Türkoloji bölümlerinde yabancılara Türkçe eğitimi verilirken, Türkiye’deki üniversitelerin bünyesinde bulunan dil merkezlerinde, özel ve resmî dil kurslarında yabancılara Türkçe öğretimi etkinliği gerçekleştirilmektedir. Bahsi geçen kuruluşlar hedefleri yönünde öğretim programları oluşturmakta ancak bunlar arasında öğretimde birlik bulunmamaktadır. Her kuruluş tarafından başka hedef ve içerikle oluşturulan bu öğretim programları hedef dilin öğretilmesi konusunda yetersiz görülmektedir (Keskin, 2019, s.31). Bu yetersizliğin sebebi hedef dili öğrenmek isteyen öğrenci profilinin yeteri kadar dikkate alınmaması olarak ifade edilebilir. Candaş Karababa (2009, s.276) bu konuda; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin ihtiyaçlarına, seviyelerine ve farklılığına yönelik öğretim programlarının olmadığını belirtmiş ve Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerden başka yurt dışında öğrenenlerin ve yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik ders programlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir.

Yine öğrencilere uygun öğretim programlarının önemini vurgulamış ve bu programlar oluşturulurken Avrupa Dil Gelişim Dosyalarında yer alan ölçütlerin dikkate alınmasının lazım geldiğini belirtmiştir.

Türkçe öğretiminde karşılaşılan diğer sorunlar ise (Er, Biçer, Bozkırlı, 2012, s.59-60) aşağıdaki gibidir:

- Alandaki ders araç gereçlerinin yetersizliği
- Yabancılara Türkçe öğretimi için oluşturulmuş gerçek anlamda bir internet sayfasının olmaması
- Ders materyallerinin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni dikkate alınarak hazırlanmaması
- Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümlerindeki noksanlar
- Ders kitaplarının günün koşullarıyla uyumlu bulunmaması
- Basılı materyallerin görsel araçlarla zenginleştirilmemesi
- İngilizce için hazırlanan dil öğretim kitaplarından Türkçe öğretimi için yararlanılması
- Çağdaş ders araçlarının kullanılmaması
- Öğretim elemanlarının gerekli birikiminin bulunmaması ya da farklı alandan seçilmesi
- Ortak bir programın olmaması
- Ders saatlerinin yetersiz bulunması
- Yabancılara Türkçe öğretimi bölümünün bulunmaması
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi, Ana Dili Türkiye Türkçesi Olanlara Türkçe Öğretimi ana bilim dallarının olmaması
- Yabancılara Türkçe öğretiminin farklı bir ana bilim dalı hâline getirilmemesi
- Alanla ilgili yeterli sayıda çalışmanın bulunmaması
- Koordinasyon yetersizliği
- Barınma, burs, ulaşım problemleri

Tüm bu eksiklikler göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları en aza indirmek için:

- Dört temel dil becerisine de eşit oranda önem verilmeli
- Öğretim etkinlikleri önceden planlanmalı
- Ders anlatılırken mümkün olduğunca fazla duyu organına hitap edilmeli

- Materyallerden gerektiği ölçüde ve öğrenci düzeyine uygun şekillerde yararlanılmalı
- Dil öğretilirken verilen bilgiler günlük yaşama kolay uyarlanabilir olmalı
- Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalı
- Dersin işlenişi esnasında bireysel farklılıklar göz ardı edilmemeli
- Öğrencilerin güdülenmesine ve yüreklendirilmesine gerekli önem verilmelidir.

Tüm bu uygulamalar basit görünse de dil öğretimini büyük oranda kolaylaştırmakta, öğrenilen dili daha kalıcı hâle getirmekte ve öğretilmek istenilene ayrılan süreyi hatırı sayılır oranda kısaltmaktadır.

Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında ortak bir program hazırlanmalı, program hazırlanırken:

- Türkçe öğrenen bireylerin öğrenme amacı dikkate alınmalı
- Türkçe öğrenen bireylerin farklı dil ailelerine mensup olduğu göz önünde bulundurulmalı
- Yaş düzeyi, ilgi ve ihtiyaçlar önemsenmeli
- Öğretim programlarının kültürel öğeleri de yansıtmasına dikkat edilmeli
- Program hazırlanırken çoklu zekâ alanları dikkate alınmalı
- Türkçenin dil özellikleri dikkate alınarak konuların sıralanmasına özen gösterilmeli
- Program günlük yaşamı yansıtan öğelerden oluşmalıdır.
- Program, farklı durum ve zamanlarda kullanılabilir şekilde hazırlanmalıdır (Boylu ve İltar, 2019, s.69- 70).

2.6. Öğretim Programlarına Genel Bakış

Okullarda hedeflenen amaçları, bu amaçları kazandıracak dersler ile konuları sıralayan, öğretmene yol haritası olacak fikirleri içeren kılavuz, öğretim programıdır (Arslan, 2001, s.30'dan aktaran Melanlıoğlu, 2008, s.66).

Öğretim programları, beceri ile uygulamaya yoğunlaşan, bilgi ve becerinin eğitim programının hedefleri doğrultusunda planlı şekilde öğrenciye kazandırılmasını amaçlayan programdır (<https://www.egitimkafe.com/ogretim-programi-nedir/>).

Öğretim programları, eğitim programlarının içinde yer alır ve daha sınırlı, tertipli, belirli ve zamanlı faaliyetler olarak kabul edilebilir. Öğretim programları çoğunlukla, belirli bilgi kategorilerinden meydana gelmekte, bilgi, maharet ve davranışların, eğitim programlarının hedefleri yönünde kazandırılmasını amaçlamakta ve gerçekleştirmektedir (Dirik, 2015, s.24).

Programlar, eğitim ve öğretimin ana noktasını oluşturması ve bu uygulamaların çerçevesini çizmesi bakımından önemlidir (Melanlioğlu, 2008, s.66).

Öğretim programlarının amaçlarına bakıldığında ise (MEB, 2019, s.3):

- Okul öncesi eğitimini bitiren öğrencilerin kişisel gelişim aşamaları göz önüne alınarak bedensel, zihinsel ve duygusal açılardan sağlıklı biçimde gelişimlerine destek olmak.
- İlkokulu bitiren öğrencilerin gelişim seviyesine ve kendi bireysel özelliklerine uyumlu olarak ahlaki bütünlük ve kendi farkındalığı dâhilinde, öz güveni ve öz disiplini olan, günlük hayatta gereksinim hissedeceği ana seviyede sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütmeye sosyal becerilere ve estetik duyarlılığa sahip, bunları aktif biçimde kullanarak sağlıklı yaşam odaklı fertler olarak yetişmelerine imkân tanımak.
- Ortaokulu bitiren öğrencilerin, ilkokulda edindikleri yeterlilikleri geliştirmek yoluyla milli ve manevi değerleri özümsemiş, haklarını kullanan ve görevlerini ifâ eden, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ek olarak disiplinlere ait alanlarda yerini bulan temel düzey beceri ve yetkinliklere sahip fertler olarak yetişmelerine imkân sunmak.
- Ortaöğretimi bitiren öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda edindikleri yeterlilikleri geliştirmek suretiyle milli ve manevi değerleri özümseyip yaşam biçimi hâline getirmiş, üreten ve faal yurttaşlar olarak vatanımızın ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda ilerlemesine fayda sağlayan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve disiplinlere ait alanlarda yerini bulan temel düzey beceri ve yeterlilikleri edinmiş, ilgi ve kabiliyetleri yöneliminde bir işe, üniversiteye ve yaşama hazır fertler olarak yetişmelerine imkân tanımak.

Öğretim programları, çağın getirdiği yeniliklere ve eğitim programlarında meydana gelen değişimlere göre güncellenebilir ve değiştirilebilir.

2.7. Maarif Vakfı

Türkiye Maarif Vakfı, 17 Haziran 2016 tarihinde Prof. Dr. Birol Akgün tarafından, yurt dışında tüm insanların ortak birikim ve değerlerini temel tutarak hem örgün hem de yaygın eğitim hizmeti sunmak ve geliştirmek gayesiyle okul öncesinden üniversiteye değin bütün eğitim evrelerinde burslar sağlamak, okullar, eğitim kurumları ve yurtlar açmak, yurt içi de dâhil olmak üzere bu kurumlarda çalışacak eğitmenler yetiştirmek, bilimsel araştırmalar, AR-GE çalışmaları gerçekleştirmek, yayınlar çıkarmak, yöntemler oluşturmak, etkinlik gösterdiği ülkenin mevzuatına uygun başka eğitim etkinliklerini uygulamak amacıyla kurulmuştur. Merkezi İstanbul'dur.

Vakıf, misyonunu; ilim ile irfanını tüm insanların sulh ve refahı için kullanacak iyi bireylerin yetiştiği, alanında öncü bir eğitim kurumu olmak,

Vizyonunu; tüm dünyada insanların ortak birikimini ve Anadolu'nun köklü irfan geleneğini temel alan kapsamlı eğitim faaliyetlerini sürdürmek şeklinde açıklamıştır. Bu hedefleri gerçekleştirirken ise güven, işbirliği ve dayanışma, şeffaflık, ehliyet ve yeterlilik, iyilikte ısrar, eğitimde kuşatıcılık, evrensellik değerlerini esas aldığını belirtmiştir.

Maarif Vakfı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında çok yönlü gelişimi hedeflediği için tamamlayıcı birimler olarak kütüphaneler, laboratuvarlar kurmuştur. Aynı zamanda kariyer takip ve rehberlik uygulamalarıyla mezunların kariyer planlamalarına destek olmaktadır.

Kurum, eğitim maksatlı olarak süreli ve süresiz yayınlar yaparak faaliyetlerine yönelik kamuoyunun bilgilendirilmesine ve eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılmasına fayda sağlar.

Vakıf, mütevelli heyeti, yönetim ve denetim kurulundan oluşmaktadır. Vakfın şu anda 35 ülkede eğitim kurum ve tesisi, 292 adet eğitim kurumu ve 41 adet yurdu bulunmaktadır (<https://turkiyemaarif.org/>).

2.7.1. Maarif Vakfı Tarafından Hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı

Maarif Vakfı'nın hazırlamış olduğu bu programın içindekiler bölümü Sunuş, Teşekkür, Giriş, Sözlük, Kaynakça başlıkları dışında 8 bölümden oluşmaktadır. Bunlar (Türkiye Maarif Vakfı [TMV], 2020):

- Program'ın Temel Dayanakları ve Yaklaşımları

Programın ana dayanağı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'dir. Programın yapısının inşa edilmesinde ihtiyaç analizi, bütünsellik, çok boyutluluk, iletişimsel ve kültürel yeterlilik olmak üzere 5 ölçüte dikkat edilmiştir.

Programın temel yaklaşımı ise; 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek olarak belirtilmiştir. Buradan hareketle Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin öneri olarak sunduğu eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir.

- Program'ın Genel Amaçları

Program'ın genel amaçları programda ana hatlarıyla şu şekilde ifade edilmiştir (TMV, 2020, s.22):

- Dinleme/izleme ve okuma aracılığıyla Türkçe anlama yeteneklerini iyileştirmek.
- Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma aracılığıyla Türkçe anlatma yeteneklerini iyileştirmek.
- Türkçeyi dört temel dil becerisinin kurallarına uygun, doğru ve itinayla kullanmalarına imkân tanımak.
- Öğrencilerin Türkçeye ait olan sözsüz iletişim becerilerini edinmelerine ve edindikleri becerileri doğru şekilde uygulamalarına fırsat vermek.
- Türkçe kelime varlığını genişletmek.
- Kültürel hassasiyet ve kültürlerarası bilinci etkileşim aracılığıyla kazanmalarını sağlamak.
- Türk dili ve edebiyatının önemli kitaplarını bilmelerine fırsat sunmak.
- Yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmek.

- 21. yüzyıl becerilerini disiplinlerarası bir yaklaşımla edinmelerini ve geliştirmelerini sağlamak.

- Akademik ya da özel amaçlarla Türkçe dil yeterliliklerini geliştirmek hedeflenmiştir.

- Program'ın Yapısı

İncelenen bu program iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda programın temel dayanakları, yaklaşımı, genel amaçları, yapısı, kademelere göre yapılandırılması, uygulanmasına yönelik öneriler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, kazanımlar listesi; ikinci bölümde ise izlenceler bulunmaktadır.

Program esnek bir yapıda olduğu için farklı ülke ve kültürlerde kolayca uygulanabilir. Ayrıca programda eylem odaklı yaklaşım temel alınmış ve iletişimsel işlemlere odaklanılmıştır.

Program yurt içi yurt dışı için yapılandırılırken okul öncesi dönemi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim (lise) olacak şekilde dört kademeye ayrılmıştır.

- Program'ın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Öğretim programının ana öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme, bütüncül yaklaşımla ele alınmıştır.

Programın genelinde ölçme ve değerlendirme için esas alınan ilkeler şu şekildedir (TMV, 2020, s. 33):

- Ölçme-değerlendirme süreci ve araçları programdan hareketle değiştirilebilir ve geliştirilebilir niteliktedir.

- Ölçme ve değerlendirme amacıyla seçilen faaliyetler eğitim-öğretimin doğal bir parçası şeklinde ele alınır.

- Ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıklar esas alınır.

- Programın kazanımlarının tamamını kapsayacak ölçme ve değerlendirme teknikleri seçilir.
- Kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ölçülen özelliklerle uyum içinde bulunmasına özen gösterilir.
- Modern ölçme ve değerlendirme teknikleri geleneksel tekniklerle birlikte kullanılır.
- Dilin yapısal ve teorik özelliklerindense işlevsel kullanımını ölçmeye ve değerlendirmeye dönük teknikler tercih edilir.
- Programda öz değerlendirmeye yer verilmesi yansıtmacı yaklaşımın benimsendiği bir ölçme-değerlendirme felsefesinin oluşmasını sağlamıştır.

- Program'ın Uygulanmasına Dair Öneriler

Bu bölümde, programın daha işlevsel uygulanabilmesi amacıyla 21 maddeden oluşan önerilere yer verilmiştir. Bu maddeler kısaca aşağıdaki gibidir (TMV, 2020, s.35-36):

- Kazanımlar ardışıklık ve sarmallık ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmelidir.
- Programda seçilen tema ve kazanımlar gereksinim ve işlev odaklı değerlendirilmeli, uygulamalar kullanımdan kazanıma ilerlemelidir.
- Temel dil becerilerinin birbirini destekler nitelikte yapılandırılmasına fırsat tanıyacak etkinlik ve uygulamalar kullanılmalıdır.
- Türkçe eğitimi sadece derste gerçekleşmez. Hayatın her alanına yayılır. Bu sebeple sınıf dışına uygun etkinlikler de tasarlanmalıdır.
- Dil öğrenmede en büyük etken öz güven ve güdülenmedir. Bu sebeple öğrenciler takdir ve teşvik edilmelidir.
- Dil öğretiminin kolaylaştırılması için öğrenci ve öğretmen arasında doğru iletişim kurulmalıdır.

- Ölçme ve değerlendirme için seçilecek araçlar öğrencilerin seviyelerine ve yeterliliklerine uygun olmalıdır.
- Programın uygulanmasında yerel ve bireysel farklar dikkate alınmalıdır.
- Programa uygun ders işleme süreci belirlenirken ve materyal hazırlanırken TYÇ’de belirtilen yetkinlikler ve 21. yüzyıl becerileri temel alınmalıdır.
- Süreçte kullanılacak etkinlikler ve materyaller Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde sunulan ‘kişisel, kamusal, meslekî alan ve eğitim alanı’ başlıkları göz önünde bulundurularak şekillendirilmelidir.
- Konular Türkçenin fonetik ve yapısal özelliklerine göre öğretilmelidir.
- Aşamalı ve birbirini tamamlayıcı bir öğretim tercih edilmelidir.

- Kazanımlar

Programda bulunan kazanımların belirlenmesinde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde bulunan dil yeterlilikleri dikkate alınmıştır. Ayrıca TYÇ’de belirtilen yetkinlikler de kazanımlara aktarılmıştır. Kazanımlar dil seviyelerine ve dil becerilerine göre A1-A2, B1-B2, C1 biçiminde gruplandırılmıştır. Programda bulunan kazanımlar oluşturulurken kazanımların farklı seviye ve becerilerde birbirini sarmal şekilde bütünlemesi ve geliştirilmesi hedeflenmiştir. Farklı dil işlevlerine ve yapılarına yönelik öğeler farklı kazanımlarda belirtilmiş, aynı işleve hizmet ederek birbirini tamamlayan öğeler de bir kazanımla belirtilmiştir (TMV, 2020, s. 37).

- Düzeylerine Göre Dil Yapıları Listesi

Bu bölümde A1, A2, B1, B2, C1 dil seviyelerine göre dil bilgisi içerikleri sunulmuştur.

- Program’ın Kademelere Göre İzlençe Bölümü

Bu bölümde okul öncesinden başlayıp lise sona kadar olan kademeler için temalara ayrılmış izlenice tabloları yer almaktadır. Her bir kademe için 10 adet tema kullanılmıştır.

Program, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni temelinde geliştirilmiştir (TMV, 2020, s.11).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programları, program yönergeleri, sınav, ders kitapları vb. konulardaki çalışmalara yön vermek için ortak bir bakış açısı oluşturmayı hedefler. Başvuru metni ile modern diller üzerine çalışmalar yapan uzmanların rastladığı Avrupa'daki eğitim sisteminin bir olmamasından ileri gelen iletişim sorunlarının aşılması hedeflenmiştir. Başvuru metni, eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğreticilere, eğitici öğretmenlere, sınav kurullarına vb. birimlere gayretlerini düzenleyip koordinasyonunu sağlayarak ve sorumlusu buldukları öğrencilerin asıl ihtiyaçlarının giderilmesine imkân tanıyarak mevcut uygulamalarını aktarabilecekleri ortak bir alan sağlar. Başvuru metni; amaç, içerik ve yöntemlerin net açıklamaları için ortak bir temel oluşturarak dersler, ders kapsamı ve özelliklerin açık olmasına imkân tanıyacak, bu şekilde modern diller alanında uluslararası seviyede uyumu fazlalaştıracaktır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni kullanım alanı olarak (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2009, s.5):

- Dil öğrenme programlarının tasarlanması
- Dil öğreniminin belgelendirilmesi
- Kendi başına öğrenmenin planlanması
- Öğrenme programları ve sertifika alanlarını belirlemiştir.

Başvuru metninde eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2009, s.6).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde altı düzeyli bir başvuru çerçevesi kullanılmaktadır (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2009, s.20):

- 1- Giriş ya da Keşif Düzeyi
- 2- Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi
- 3- Eşik Düzey
- 4- İleri Düzey ya da Bağımsız Konuşucu

5- Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek

6- Ustalık

Program, ülke dâhilinde veya ülke dışında örgün ile yaygın eğitim dâhilinde Türkçe öğrenenler, öğretmenler, öğretim malzemesi hazırlayıcıları ve sınav uygulayıcıları için ana dayanak ve yaklaşımları, gayeleri, düzeylere ve yeteneklere göre edinimleri, ölçme ve değerlendirme aşamasını, dil öğretimi içeriklerini düzenlemek ve dil öğretimi standartlarını belirli kurallar içinde yapılandırmak için hazırlanmıştır (TMV, 2020, s.11).

Günümüzde, dünyada Türk diline ve kültürüne yoğunlaşan ilgi ve Türkçeyi öğrenme isteği, Türkiye üzerinde artan göç hareketliliği ve bunun sonucunda oluşan sosyo-kültürel adaptasyon sorunu, uluslararası öğrenci hareketliliği, siyasal, sosyal, ekonomik gelişmeler Türkçe öğretiminde stratejik bir durum oluşturmuştur. Tüm bu durumlar bu alana dönük bir Türkçe öğretim programını zaruri hâle getirmiştir. (TMV, 2020, s.11).

Yukarıda bahsedilenleri kısaca özetleyecek olursak program, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde açıklanan dil seviyelerine (A1, A2, B1, B2, C1) göre örgün ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. 'Sözlük' ve 'Kaynakça' haricinde birbirini tamamlayan iki temel bölümden meydana gelmiştir. İlk bölümde programın kuramsal çerçevesi ve uygulama süreleri, ikinci bölümde ise örgün eğitim dâhilinde derecelere göre oluşturulmuş programlar bulunmaktadır. Bu ana bölümler temelinde sekiz alt bölüme ayrılır. Birinci kısımda programın ana dayanakları ve yaklaşımıyla ilgili bilgiler verilmiş, ikinci kısımda programın hedefleri belirtilmiştir. Üçüncü bölümde programın ana yapısı ve kademelendirilmesi ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ölçme ve değerlendirme yaklaşımına değinilmiş, beşinci bölümde programın uygulamasıyla ilgili tavsiyeler yer almıştır. Altıncı bölümde dil becerilerine ait edinim listeleri, yedinci bölümde dil yapılarını seviyelere göre aşamalandıran tablolar verilmiştir. Sekizinci bölümde programın seviyelere göre meydana getirilmiş izlenceleri vardır (TMV, 2020, s.11).

Ayrıca programın oluşturulmasında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni dışında 21. yüzyıl becerileri, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve bu metinden yola çıkarak oluşturulan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve 2019 Türkçe Dersi öğretim programında bahsedilen kök değerler temeli oluşturmuştur (TMV, 2020, s.12).

Programın hazırlanmasında temel alınan AYÇ, yeterliliklerin anlaşılması ve kıyaslanması için hazırlanan yaşam boyu öğrenme politika aracıdır. İki ana ilkesi bulunmaktadır:

- Bireylerin ülkeler arasında hareketliliğini desteklemek.
- Yaşam boyu öğrenmelerine destek olmak.

AYÇ, sekiz seviyeden oluşmaktadır. Sekizinci seviye en yüksek seviyedir (AYÇ, 2018).

TYÇ ise, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesiyle uygun olacak biçimde oluşturulan, ilk, orta ve yükseköğretimi kapsayan, mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme şekilleriyle elde edilen tüm yeterlilik esaslarını belirten milli yeterlilik çerçevesidir (<https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi>).

Program, pek çok açıdan alanda ilk olma özelliği taşımaktadır. Programın ilk baskısı Aralık 2019, ikinci baskısı Kasım 2020'de yapılmıştır.

2.8. 21. Yüzyıl Becerileri

Günümüzde bireylerin yetkin olarak nitelendirilebilmesi ve çağın gerektirdiklerini yerine getirebilmesi, teknolojinin sunduğu imkânlardan yeterince yararlanabilmesi, açık fikirli olması, sosyal ve kültürel açıdan gelişmiş, öz denetimi yüksek, inisiyatif kullanabilen, sadece tüketici konumunda olmayıp aynı zamanda üretimde de aktif rol oynayabilen bireyler olabilmesi için 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerekmektedir.

21. yüzyıl becerileri, temel becerileri içermekle beraber;

a) öğrenme ve yenilik becerileri

b) bilgi, medya ve teknoloji becerileri

c) yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç temel beceriden meydana gelmektedir (Yalçın, 2019, s.183).

Bu üç temel beceri kendi içinde 13 alt başlığa ayrılmaktadır (Partnership For 21st Century Skills, 2013'ten aktaran Eryılmaz ve Uluyol, 2015, s.211).

a) öğrenme ve yenilik becerileri

- yaratıcı düşünme

- eleştirel düşünme
- problem çözme
- iletişim
- işbirliği

b) bilgi, medya ve teknoloji becerileri

- bilgi okuryazarlığı
- bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı
- medya okuryazarlığı

c) yaşam ve kariyer becerileri

- esneklik ve uyum
- kendini yönetme
- sosyal beceriler
- üretkenlik ve hesap verebilirlik
- liderlik

Tüm bu yeterlilikler çağın gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenmiştir. İhtiyaçların değişmesi, beklentilerin artması ve teknolojinin gelişmesi, günümüzde dil öğretiminde de değişikliğe gidilmesi durumunu beraberinde getirmiştir.

2.9. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Günümüzde hızla gelişen çağa ayak uydurmak için hemen her alanda teknoloji kullanımı yaygınlaşmıştır. Üstelik içinde bulunduğumuz koşullar dolayısıyla uzaktan eğitimin zaruri hâle geldiği durumlarda teknolojinin önemi ve sağladığı kolaylıklar bir kez daha anlaşılmıştır. Teknoloji, eğer doğru kullanılırsa çeşitli alanlarda olduğu gibi dil öğretim alanında da önemli faydalar sağlamakta, dil öğretimini kolaylaştırmakta ve daha çok kitleye daha çeşitli şekillerde hitap ederek dil öğretimini daha keyifli hâle getirmektedir. Öğrencilerin hiç alışık olmadıkları bir dil, ancak aşına oldukları şekilde, yani çağın vazgeçilmezi olan teknolojiyle daha kolay öğretilmektedir.

Dil öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik olarak bilgisayar destekli dil öğretim uygulamalarından, internet etkinliklerinden, web 2.0 araçlarından, görsel ve işitsel araçlardan

(televizyon, radyo, mp3...), projeksiyon cihazlarından, cep telefonundan ve DVD'lerden yararlanılmaktadır.

Teknolojinin dil öğretiminde kullanılmasının faydaları (Yılmaz, 2015, s.399-402):

- Bireysel öğrenme ve uygulama imkânı sağlaması
- Öğrenci bağımsızlığını geliştirmesi
- Hedef dilin sosyo-kültürel yapısını tanımayı sağlaması
- Etkileşimi geliştirmesi ve işbirlikçi öğrenme ortamı meydana getirmesi
- Hızlı dönüt vermeye ve kolay düzenlemeye fırsat vermesi
- Dil öğrenme materyallerini zenginleştirilmesi

Ayrıca günümüzde teknoloji, öğrencilerin eş zamanlı olan ve eş zamanlı olmayan farklı yöntemlerle istedikleri zaman iletişim kurmasına fırsat sağlamaktadır. Bu da zaman sınırlaması problemini ortadan kaldırmaktadır (Yılmaz, 2015, s.401).

2.10. Okuryazarlık Kavramı

TDK (2020), Okuryazarlık kavramını “okuryazar olma durumu” olarak tanımlamıştır. Silverblatt'a (2001, s.2) göre ise okuryazarlık “Harflere ilişkin bilgi sahibi olma; eğitilmiş (instructed); öğrenimli olma” durumudur (aktaran İnal, 2009, s.27). Jols ve Thoman (2008, s.11) ise yazılı tarihin başladığı andan itibaren tek başına bir anlamı olmadığını düşündükleri okuryazarlığı, kargacık burgacık harfleri bir kâğıt parçası üzerinde birleştirerek anlamlı sözcükler üretme yeteneği olarak açıklamışlardır.

Bu kavram insanların birbirini anlama ve kendini anlatma çabasından doğmuştur. Ortaya çıktığı zamandan itibaren de gelişerek ve değişerek var olmaya devam etmiştir. Başlarda mağara duvarlarına çizilen resimlerle başlayan okuryazarlık, yazının icadıyla farklı bir boyut kazanmış ve geniş kitlelere yayılmıştır. Tüm bu yazılan çizilenleri anlayan ve bunlara ortak anlamlar yükleyen insanlara ise okuryazar denmiştir.

Okuryazarlık kavramı, geçmişte yalnızca okuma yazması olan anlamında kullanılırken günümüzde farklı anlamlar kazanmış ve daha kapsamlı bir kavram hâline gelmiştir. Günümüzde okuryazarlık yalnızca okuma yazma bilmek değil, hayatın birçok alanında okuma ve yazma vasıtasıyla bireyin kendisine ve insanlığa faydalı olması, sahip olduğu becerileri

çeşitli alanlarda etkin bir biçimde kullanması ve alışkanlık hâline getirmesi demektir. Okuryazarlıkta anlam kurma aşaması ve bu becerilerin kullanımı ön plana çıkmaktadır (Gün ve Demirel, 2020, s.168).

İyi bir okuryazar olabilmek için:

- Okumaya başlamadan önce okuma amacı belirlenmeli
- Amaca yönelik okuma yöntem ve teknikleri oluşturulmalı
- Okuryazar, hedefe odaklanmalı
- Okuma yazma etkinliği için uygun ortam sağlanmalı
- Okuma yazma kurallarına uyulmalı
- Bilgi edinilen kaynak tarafsız şekilde ele alınmalı
- Bilgi edinirken seçici olunmalı, araştırmaya önem verilmeli ve elde edilen bilginin kaynağı iyi analiz edilmeli, elde edilen bilgiler akıl ve mantık süzgecinden geçirildikten sonra kullanılmalıdır.

2.11. Yeni Okuryazarlıklar Kavramı

Yeni okuryazarlıklar kavramı hızla gelişen ve değişen teknolojiyle beraber ortaya çıkan çoklu ortamlara, dijital gelişmelere, yeni alanlara ilişkin okuryazarlık durumlarını açıklamak için kullanılır (Gün ve Demirel, 2020, s.169).

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve bu gelişime bağlı olarak insanların ilgi alanlarının ve yaşam biçimlerinin değişmesi neticesinde her alanda olduğu gibi okuryazarlık alanında da değişimler ve gelişmeler meydana gelmiştir. Günümüz toplumunda ve gelecekte okuryazar olmak demek, okuyup yazabilmekten çok daha fazla anlam ifade etmektedir (Zammit ve Downes, 2002). Tüm bu sebeplerden dolayı da yeni okuryazarlıklar diye adlandırdığımız okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Bunlar: ahlak okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, Amerikan okuryazarlığı, anayasa okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, çoklu kültür okuryazarlığı, dans okuryazarlığı, dijital-sayısal okuryazarlık, dünya okuryazarlığı, e-okuryazarlık, ekonomi okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, enformasyon (bilgi) teknolojisi okuryazarlığı, eskiçağ okuryazarlığı, gazete okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, internet okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, meslek

okuryazarlığı, politika okuryazarlığı, tarım okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, televizyon okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, yasa okuryazarlığı, yatırım okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı ve web okuryazarlığıdır (Au, 2006; Bruce, 2003; Grisham ve Wolsey, 2006; Holum ve Gahala, 2006'dan aktaran Önal, 2010, s.105).

Ancak teknolojinin gelişmeye devam etmesi, farklı ilgi ve ihtiyaç alanlarının doğmasıyla çeşitli yeni okuryazarlık türleri oluşmaya devam edecektir.

Çalışmada, yeni okuryazarlık türleri olarak Türkçe eğitimi alanıyla da ilişkili olması sebebiyle; medya okuryazarlığı, dijital (sayısal) okuryazarlık, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve bunlara ek olarak ekran okuryazarlığı ve yerel okuryazarlık ele alınmıştır.

2.11.1. Medya Okuryazarlığı

21. yüzyılda büyük önem kazanan medya kavramı, eğitim ve öğretimdeki gelişmeler ve çağın gerektirdikleriyle birlikte medya okuryazarlığı adı altında eğitim alanında kendine yeni bir yer bulmuştur. Eğitime; televizyon, internet, gazete gibi medya araçlarını, dolayısıyla teknolojiyi entegre eden bu kavram Scheibe ve Rogow (2008) tarafından, farklı şekillerdeki iletişime erişme, bu şekilleri çözümlenme, değerlendirme ve üretme becerisi şeklinde tanımlanmıştır (aktaran İnal, 2009, s.39). Masterman (1997)'a göre ise medya okuryazarlığı; basılı ve elektronik medya mesajlarını okuma, analiz etme, değerlendirme ve bireysel medya mesajlarını oluşturabilme becerisidir (aktaran A. Şahin, 2014b, s.7). Medya okuryazarlığı becerisi, toplumun genel olarak kullanması gereken beceri ve yeteneklerin edinilmesini kolaylaştırmak, günümüz bilgi ve teknolojilerini etkin ve güvenli bir şekilde kullanabilmek için kazandırılması gereken okuryazarlık türlerinden biridir. Medya okuryazarlığı; erişim, analiz, değerlendirme, içerik yaratma becerilerinin kullanılmasını gerektirir (Livingstone, 2004, s. 18-19). Medya okuryazarlığı becerisi; kişilerin etkileşim kurmalarına, olan biten hakkında bilgi sahibi olmalarına ve mevcut bilgilerini güncellemelerine fayda sağlar (Altun, 2005). Ayrıca medya okuryazarlığının hedeflerinden biri de insanların kültürlü tüketicilerdense kültürlü vatandaşlar olmalarını sağlamaktır (Lewis ve Jhally, 1998).

Medya okuryazarlığının amaçları (<http://medyaoy.blogspot.com/>):

- Medya mesajlarının doğru algılanmasını ve medyanın doğru kullanılmasını sağlamak,
- Medya iletilerinin eleştirel bakış açısıyla ele alınabilmesini sağlamak,

- Medyada gerçek, kurgu ayrımının yapılabilmesini sağlamak,
- İnsanların, medya iletilerini işlemekten geçirmek için gereken beceriler hususunda nasıl eğitilmesi gerektiğini tespit etmek,
- Medyanın yapısının ve işleyişinin öğrenilmesini sağlamak,
- İçeriğin bilinçli bir şekilde değerlendirilmesini sağlamak olarak ifade edilebilir.

Bu amaçlar doğrultusunda ortaya çıkan medya okuryazarlığının bireyin gelişimine sağladığı faydalar şu şekilde ifade edilebilir (<http://medyaoy.blogspot.com/>):

- Bireye, bilgi kaynaklarını eleştirel biçimde değerlendirmeyi öğretir.
- Öğretmen ve öğrencilerin dünyaya bakış açısını genişletir.
- Medya dâhilindeki veri kaynaklarından fayda sağlayacak şekilde yararlanmayı öğreterek okul ile hayatı bütünleştirir.
- Kullanıcıların fikir ve bilgi üreten bireyler şeklinde gelişmesini sağlar.
- Kişileri dayanaksız ve yanlış bilgilerden korur.
- Medya kapsamındaki bilgi kaynaklarını özellikleriyle birlikte tanımayı sağlar.
- Medyanın doğruya ait bilgi kapsamını incelemeyi sağlar.
- İnsana ait duyguların nasıl aktarılması gerektiğini anlamayı sağlar.
- Elde edilen bilgilere karşı uygulamalar oluşturmayı sağlar.

2.11.2. Dijital (Sayısal) Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık; hem kişinin bilgi iletişim teknolojilerini aktif şekilde öğrenmesini içerirken hem de bu teknolojilerle şahsi gelişimine yarar sağlayacak, yaşamın herhangi bir alanında sorunlarına çözüm bulacak, toplumsal katılımını ve üretimini destekleyecek biçimde teknolojilerin güvenilir, yasal ve etik kullanımıyla alakalı yeterlilikleri karşılar. Kısaca bu okuryazarlık türü, işe yarar ve ciddi bir biçimde internet üzerinden araştırmalar gerçekleştirmek, değerlendirmek ve farklı dijital teknolojilerden faydalanarak bilgi edinmek manasına gelir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018, s.16). Yeşildal'a (2018, s.27) göre ise dijital okuryazarlık: bireylerin dijital araçları ve kaynakları tanımlamaları, dijital araç ve kaynaklara erişebilmeleri, bunları uygun bir şekilde kullanabilmeleri için farkındalık, tutum ve kabiliyetleridir. Bu kavram aynı zamanda dijital kaynakları yönetme, bütünleştirme, değerlendirme, çözümlenme, yeni bilgi oluşturma, medya ifadeleri oluşturma, yapıcı sosyal faaliyeti imkânlı kılma, belirli yaşantı durumları kapsamında başkalarıyla etkileşim sağlama

aşamalarının tümünü içermektedir. Bu tanımlardan hareketle dijital okuryazarlığın dijital araçlar ve kaynaklar aracılığıyla verilenleri anlama, bu araç ve kaynakları etkili şekilde kullanma ve üretme üzerinde yoğunlaştığı fark edilmektedir (Gün ve Demirel, 2020, s.182).

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde herkes gibi özellikle, buluş çağındaki kişilerle çok fazla internet tecrübesi bulunmayan kişilerin; internette karşısına çıkan kullanıcı profillerine, vakit geçirdikleri sitelerden sağladıkları bilgilere ve sosyal ağlarda tanıdıkları kişilerle kurdukları iletişime dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu durum kişilerin iyi birer dijital okuryazar olmalarını gerektirir (Hamutoğlu, Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan, 2017, s.410). Bireylerin iyi bir dijital okuryazar olabilmeleri için etkili iletişim yeteneğine, dijital ortamlarda kendi güvenliğini karşılama bilgisine, dijital kaynaklardan kreatif şekilde yararlanma yeteneğine, yaşadığı sosyal toplumun düşünce yapısını içerecek bilgi hazinesine vâkıf olması gerekir (Öçal, 2017, s.17).

Dijital okuryazarlık; öğrencilerin geleneksel konu alanlarıyla yeni yollarla etkileşim kurmasına fırsat tanır. Dijital okuryazarlık becerileri kazandırmak sadece öğrencileri öğrenmeye dâhil etmeye çalışmakla ilgili değildir. Konu bilgisinin değişen doğasını ele almak ve gençlerin konu uzmanlıklarını geliştirmek için farklı türden beceri, bilgi ve anlayışa gerek duyacaklarını kabul etmekle alakalıdır (Hague ve Payton, 2011).

Dijital okuryazarlık bireylerin;

- Görüp duyduğu her şeye inanmamasını,
- Araştıran, sorgulayan bireyler olması ve araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirmesini,
- Daha çok ve güvenilir bilgi kaynağına anında ulaşabilmesini,
- Teknolojiyi iyi yönetebilmesini,
- Birden fazla bilgiyi aynı anda elde edebildiği için farklı bakış açıları geliştirmesini,
- İyi ile kötüyü ayırt edebilecek muhakeme yeteneğine sahip olmasını,
- Çözüm odaklı bireyler hâline gelmesini sağladığı için önemli okuryazarlık türlerinden biridir.

2.11.3. Bilgi Okuryazarlığı

Kavrama adını veren Zurkowski (1974, s.6) tarafından yapılan ilk tanım bilgi okuryazarlığı kavramı üzerine olmuş ve sorunlara bilgiye dayalı çözümler geliştirmek amacıyla bilgi

kaynaklarını kullanan, farklı bilgi kaynaklarının kullanılması amacıyla gereken yetenekleri barındıran ve alakalı tekniklere hâkim olan kişi olarak ifade edilmiştir (aktaran Kurbanoğlu, 2010, s.725). Chartered Institute of Library and Information Professionals (2004) ise bilgi okuryazarlığı kavramını; kişilerin bilgiye hangi zamanda, niçin ihtiyacı olduğunu, bilgiyi nereden elde edeceğini ve bilgiden ne şekilde faydalanacağını, ahlâki açıdan ne şekilde kullanacağını ve aktaracağını bilme becerisi olarak nitelendirmiştir (aktaran Özel, 2013, s.69). Temelde bu şekilde ifade edilmekle birlikte bilgi okuryazarlığı için birçok tanım yapılmıştır. Kurbanoğlu da (2010, s.729) yapılan tanımlardan hareketle, bilgi okuryazarlığının aşağıdaki becerileri içerecek biçimde gelişim gösterdiğini ifade etmiştir:

- Bilginin formatı
- Teknolojik beceriler
- Bağımsız ve yaşam boyu öğrenme becerileri
- Üst düzey düşünme becerileri
- Toplumsal, siyasal ve sosyal konular
- Etik konular
- Ekip çalışmasına, iletişime ve farklılığa uyumlu olma

Bu becerilerden yola çıkarak bilgi okuryazarlığının birçok bilgi ve beceriyi kapsayan üst düzey bir beceri olduğu söylenebilir (Gün ve Demirel, 2020, s.185).

Çoğu beceri ve okuryazarlıkların temel kaynağı olan bilgi okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi; bireyin doğru bilgiye ulaşmasını, birçok konuda fikir sahibi olmasını, okuldan bağımsız olarak kendi yaşam boyu öğrenme becerisini kazanmasını, toplumla etkileşim içinde olmasını ve gelişmeleri yakından takip ederek teknolojiye hâkim olmasını sağlayacaktır. Schields (2005)'e göre bilgi okuryazarı olan öğrenci, bilgiyi dikkatlice ve akıllıca inceleyerek bilginin niteliğini belirler ve bilgiyi tarafsızca değerlendirir.

2.11.4. Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, insanların hem görerek hem de diğer duyuları vasıtasıyla edindiği deneyimlerle olayları birleştirerek geliştirebileceği bir grup görsel yeterliliklerdir (Doğru, 2014, s.15). Çelik'e (2017, s.29-30) göre ise görsel okuryazarlık; bilişim dünyasının sunduğu gelişmelerden faydalanarak, görseller aracılığıyla sunulan iletilerin anlamlandırılması ve

görselleri kullanarak yeni iletiler üretebilme yeteneğidir. Bu tanımlardan yola çıkıldığında görsel okuryazarlık; anlamlandırma ve üretme süreci olarak tanımlanabilir.

Görsel okuryazarlık kavramına bakıldığında, bu becerinin görselleri bulma, analiz etme ve yorumlama, değerlendirme, etkin ve etik kullanma, görsel oluşturma gibi aşamaları kapsayan beceriler bütünü olduğu görülür (Gün ve Demirel, 2020, s.176).

Gün içerisinde birçok uyaran bireyin karşısına görsel olarak çıkmaktadır. Görsel okuryazarlık becerisi, toplum tarafından kabul görmüş ve normlaşmış olan görselleri okumayı ve anlamlandırmayı sağlayarak bireyin toplum içinde hiç zorlanmadan hareket etmesini ve bu sayede kabul görmesini de sağlar.

IVLA (1997, s.7) görsel okuryazarlık becerisine sahip olan bir kişiyi; doğal ve insan yapımı görsel eylemleri, nesnelere ve sembolleri ayırt edebilir, yorumlayabilir ve görseller vasıtasıyla başkalarıyla iletişim kurabilir şeklinde tanımlamıştır (aktaran Avgerinou, 2009, s.29).

Günümüzde çok önemli olan görsel okuryazarlık becerisini bireye kazandırırken dikkat edilecek hususları Başaran (2014, s.376-377) şu şekilde tanımlamıştır (aktaran Gün ve Demirel, 2020, s.178-179):

- Sınıfa örnek görsel getirilmeli ve bu görselle ilgili öğrenciler konuşturularak onlara geri bildirim sağlanmalıdır.
- Bütün derslerde görsel hazırlama projeleri verilmeli ve öğrenciler bu konuda yöreklendirilmelidir. Sınıf ortamı da amaca uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Görsel kullanılarak yapılan manipülasyonlara örnek gösterilmeli ve bu örnekler üzerine konuşulmalıdır.
- Görseller dersin içeriğiyle uyumlu olmalıdır.
- Görseller ihtiyaç halinde kullanılmalıdır.
- Görseller konunun önüne geçmemelidir.
- Görsellerin anlamlandırılmasında bireysel farklılıkların etkisi göz ardı edilmemelidir.
- Konunun zorluk seviyesine göre görsel kullanımı arttırılmalıdır.
- Görseller amaca uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Öğrencilere görseli nasıl kullanacağına dair bilgi verilmelidir.

2.11.5. Ekran Okuryazarlığı

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, önceki bilgilerle metinde yer alan bilgilerin bütünleştirildiği ve farklı manaların üretildiği faal bir süreçtir. Bu süreç görme, algılama, sesletim, sözcük tanıma, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ile zihnin karışık eylemleri sonunda oluşturulmaktadır. Gözün yazılardan elde ettiği bilgiler ön bilgilerin temelinde analiz edilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma esnasında okuyan kişinin dil ve zihinsel becerileri aktif olmakta ve aşamaların tamamına etki etmektedir. Okumada sözü geçen bütün bu işlemler ekran okumada da aynı şekildedir. Ekran okumada basılmış metinler yerine elektronik metinler yer almaktadır. Okuma sırasındaki görme, algılama, sözcük tanıma, anlama, zihinde yapılandırma gibi işlemler ekran odaklı yürütülmektedir. Okuma ortamı ekrana uygun olarak şekillendirilmektedir. Yani ekran okuma göz hareketleri, anlama ve zihinde yapılandırma açısından daha başka becerileri zorunlu kılmaktadır. Bu da “ekran okuma” ve “ekran okuyucu” terimlerini meydana getirmektedir (Güneş, 2010, s.3).

Ekran okuma, çağımızda hızla gelişmekte olan bilgi teknolojileri sebebiyle bir mecburiyet hâlini almaktadır. Çünkü çağımızda yazılar bilgisayar sayfalarına taşınmakta ve bilgisayar vasıtasıyla yayınlanmaktadır. Bu nedenle de okuyucular yeni bilgilere erişmek için ekran okumaya mecbur olmaktadır. Bütün alanlarda çok çabuk yayılan bu okuma türü kâğıttan okumaya oranla değişiklikler göstermektedir. Ekran okumada, kitap sayfasının yarısı kadar yazılar ekranda art arda verilmekte, okuyucu parçalar hâlinde aldığı bu bilgileri anlamaya gayret etmektedir. Bu sebeple ekran okuma “parça okuma” olarak da adlandırılmaktadır (Güneş, 2009, s.26).

Günümüzde hızla gelişmekte ve kullanım alanı yayılmakta olan bu okuma türünün bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıkları Firdevs Güneş (2009, s.26) şu şekilde ifade etmiştir:

- Ekran sayfaları yukarıdan aşağıya veya tam tersi yönde gidip gelmekte ancak okuyucunun gözleri satırları soldan sağa yatay şekilde okumaktadır. Okuma esnasında gözler bocalamakta, okunan satırları sık sık kaybetmekte ya da bulmakta zorlanmaktadır.
- Ekran okumada gözün kontrol niyetiyle geriye dönüş hareketleri kolay olmamaktadır.
- Ekranın geniş olmaması tablo okumayı ve tablodaki bilgileri kontrol etmeyi zorlaştırmaktadır.

- Ekran okumada bilgisayar tuşları, klavye, fare, ekran parlaklığı, elektrik kesintisi gibi sebepler okuma etkinliğinin kesilmesine ve bozulmasına sebep olmaktadır.
- Ekran metninin hareketli olması, sayfaların soyut ve geçici olması, birbiri peşi sıra gelmesi, devamlı değişmesi bazı okuma tekniklerini ve tam okumayı zorlaştırmaktadır.
- Ekran okumada metinlerin uzunluğu da önemlidir. Bilgilendirici özellik taşıyan uzun olmayan metinleri okumak kolayken uzun metinleri okumak zordur.
- Ekran okuma için üst düzey dikkat, anımsama, sözcükleri hızlı tanıma, bilgileri hızlı birleştirme, sorgulama gibi üst düzey zihinsel yetenekler lazım gelmektedir.

Ancak tüm bu sınırlılıklara rağmen ekran okuma büyük önem arz etmektedir. Çünkü ekran okumanın sayılamayacak kadar çok faydaları da mevcuttur. Ekran okuma sayesinde okuyucu bilgilere daha çabuk erişmekte, daha hızlı kavramakta, anlamakta, aktarmaktadır (Güneş, 2010, s.12).

Ayrıca geleceğin fertlerini geliştirecek yeteneklerin odağına zihinsel beceriler alınmıştır. Zihinsel becerilerle beraber bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri belirlenmiştir. Geleceğin fertlerinin bilgiye erişen, bilgiyi kullanan ve yeni bilgiler oluşturan, etkileşim kurabilen, işbirliğine yatkın, çatışmalara çözüm bulan ve çatışmaları yöneten, özgürce karar veren, hedeflerini hayata geçiren, ilgi ve gereksinimlerinin farkına varan ve geleceğini şekillendiren fertler şeklinde yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu süreçte bilgi teknolojilerini kullanma yeteneği ayrıca önemlidir. Çünkü bilgi ve iletişim teknolojileri fertlerin yeni becerileri öğrenmesine imkân sunmakta, fertleri büyük oranda değiştirmekte, diğer insanlarla bilgi alışverişi yapmayı ve beraber çalışmayı kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2010, s.5).

Bireylerde ekran okuma yeteneklerini geliştirmek amacıyla ekran metinlerini düzenleme, okuma ortamını oluşturma ve ekran okuma kuralları ile becerilerini edinmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir (Güneş, 2010, s.13).

2.11.6 Yerel Okuryazarlık

Yerel okuryazarlık, bulunduğu yerde millî ve manevi manada (tarihî, kültürel, turistik, ekonomik vb.) değeri olan, eser, öğren yeri, mekân, edebi eser ve kişileri bilme, yerel yaşam sahasının ana niteliklerinin bilincine varma, lazım geldiğinde sahip olduğu bilgileri diğer insanlara doğru ve seviyesine uygun biçimde oluşturacağı bir sunumla ifade edebilme

yeteneğini kapsayan bir nitelik kazanma becerisidir (B. Güven, 2019'dan aktaran B. Güven, 2021, s.105).

Yerel okuryazarlık becerisine sahip olan bireylerin barındırdığı nitelikler:

- Yaşadıkları yerel alandaki önem arz eden tarihi olaylar hakkında bilgi sahibidir.
- Yaşadığı yerel alandaki önemli olayları kronolojik sıraya koyabilir.
- Yaşadığı yerel alandaki kültür ürünü eserleri tanır.
- Yaşadığı alandaki özel gün ve geleneksel etkinlikleri bilir.
- Yaşadığı yerdeki inanç özelliği bulunan alanlar hakkında bilgi sahibidir.
- Yaşadığı bölgede doğup büyümüş önemli kişileri ve eserlerini bilir.
- Yaşadığı bölgedeki turistik alanları ve bu alanların ekonomik katkılarını bilir.
- Yaşadığı bölgedeki tarihi, kültürel, turistik eserlerin sosyal açıdan değerini fark eder.
- Yaşadığı çevrede var olan eserlere ortak miras eseri olarak sahip çıkılmasının önemi noktasında demokratik tepkiler gösterir.
- Yaşadığı yerel alanda yerel okuryazarlığın içine giren nitelikleri aktif biçimde tanıtma seçeneklerini araştırır (B: Güven, 2021).

2.12. Konu İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi programının yeni okuryazarlık türleri açısından incelenmesi üzerine literatür taraması yapıldığında benzer bir çalışmaya ve yüksek lisans ya da doktora tezine rastlanmamıştır. Yeni okuryazarlıklar ve 21. yüzyıl okuryazarlıkları üzerine yapılan çalışmalar ise şunlardır:

Eryılmaz ve Uluyol (2015)'un *21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi* isimli çalışması sonucunda FATİH projesinin 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya; 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin, bunları meydana getiren bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesinin proje standartları noktasında daha faydalı olacağı önerisi ve mevcut içeriklerin geliştirilmesinde 21. yüzyıl becerilerinin göz önünde bulundurulması önerisi getirilmiştir.

Destebaşı'nın (2016) *Yeni Okuryazarlıklar: Tanımı, Kapsamı ve Teorik İlkeleri* adlı çalışmasında araştırmacılara ve uygulayıcılara yeni okuryazarlıklar kavramıyla ilgili var olan gelişmeler hakkında bilgi verilmiş ve kavrama ait önemli bölümler tartışılmıştır. İnternet ve teknolojinin okuryazarlık kavramını ne yönde şekillendirdiği üzerinde durulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Son olarak öğrencilerin okul dışındaki okuryazarlık tecrübelerinde, internet ve teknolojinin öneminin araştırılması, bunun dışında yeni okuryazarlıklar içinde eleştirel düşünme, pratik biçimde problem çözme ve etkili iletişim kurma gibi yeteneklerin önemine değinen çalışmalar yapılması sonucuna varılmıştır.

Aytaş ve Kaplan'ın (2017) *Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar* adlı çalışmasının amacı yeni okuryazarlık türleriyle ilgili bilgi vermek ve bu okuryazarlık çeşitlerinin oluşumuna temel oluşturan gelişmeleri irdelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal sorunların tek bir disiplinin üstesinden gelemeyeceği derecede karışık olduğuna dikkat çekilmiş, disiplinlerarası dayanışmanın zorunluluğu belirtilmiştir. Görsel, bilgi, elektronik, internet okuryazarlığı ve çok katmanlı okuryazarlık ilkelerinin medya okuryazarlığı öğretiminde işlevsel şekilde değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca tüm branş öğretmenlerinin incelenen okuryazarlık bilgisine sahip olması lazım gelmektedir. Bundan yola çıkarak hem medya okuryazarlığı dersi öğretim programının oluşturulması evresinde ve medya okuryazarlığı dersi veren öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, hem de diğer branş öğretmenlerine verilen lisans eğitimi esnasında yeni okuryazarlık türlerinden sağlanan verilerin sürece dahil edilmesi sonucuna varılmıştır.

Bal (2018)'in yapmış olduğu *Türkçe Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi* çalışmasında yenilenen Türkçe dersi program kazanımları ve kazanımların uygulanabilirliği 21. yüzyıl becerilerine göre incelenmiştir. Araştırma neticesinde metinler, 21. yüzyıl becerilerini kazanım ve etkinliklere göre daha çok yansıtmaktadır. Temel dil becerisi yönünden ayrı ayrı kazanımlara bakıldığında programın yalnızca okuma, yazma, dinleme boyutunda 21. yüzyıl becerilerine hizmet ettiği tespit edilmiştir. Bu becerilerle 21. yüzyıl becerilerinin dağılımı arasında bir oran gözetilmemiştir. Programda en çok öğrenme ve yenilenme becerilerine değinildiği görülmüştür. Kazanım, metin ve etkinliklerde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımıyla ilgili tutarsızlıklar görülmüş bu da 21. yüzyıl becerilerinin uygulanabilirliğini olumsuz etkilemiştir, sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe dersi öğretim programı oluşturulurken 21. yüzyıl becerileri esas alınsa da bu becerileri Türkçe öğretim süresiyle alakalandırmada programın yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Çalışmaya;

programdaki 5. sınıf kazanımları 21. yüzyıl becerileri açısından tekrar gözden geçirilmeli, dağılımda eşitlik gözetilmelidir. Programdaki 5. sınıf metinleri gündelik yaşama daha uyumlu hâle getirilmeli ve 21. yüzyıl becerisiyle ilişkisi tekrar kontrol edilmelidir. Programda 5. sınıf kazanımlar, metinler ve etkinlikler bir bütün olarak ele alınmalıdır, önerileri getirilmiştir.

Bozkurt ve Coşkun'un (2018) *21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Öğretmen Adaylarının Medya Algılarına Genel Bir Bakış* adlı çalışmasının amacı, Medya okuryazarlığı dersi gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığını ne şekilde anlamlandırdığı, öğretmen adaylarının tercih ettiği metaforlardan hareketle verilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma deseni kullanılan bu araştırmanın sonucunda medya okuryazarlığı eğitiminin, öğretecek bilgi ve donanımına sahip öğretmenler olmaksızın gerçekleşmeyeceği, günümüzde eğitimcilerin çoğunun medya okuryazarlığı öğretim uygulamalarına yabancı olduğu, bu durumun okullarda liderlik eksikliği oluşturduğu belirtilmiştir. Ayrıca birçok eğitim fakültesinin, dijital medyayı faal şekilde kullanmaması nedeniyle öğrencilere yenilikçi dijital ve medya okuryazarlığı eğitimi vermekte eksik kaldığı vurgulanmıştır. İletişim fakültelerinin büyük bölümünün de, profesyonel dijital medya eğitiminde uzmanlaştığı fakat çocukların, gençlerin gereksinimlerini karşılayan programların geliştirilmesinde yeterli donanıma sahip olmadığı belirtilmiştir. Eğitim ve iletişim fakülteleri arasında bu ders kapsamında disiplinlerarası işbirliğinin yapılmasının ve her iki fakültenin öğrencilerinin beraber çalışmasının dersin verimini de yükselteceği, ayrıca bu iki fakültenin beraber, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için sertifika programları geliştirmelerinin de bir seçenek niteliği taşıyabileceği araştırma sonucunda öneri olarak sunulmuştur.

Yamaç'ın (2018) *Yeni Okuryazarlığa Genel Bir Bakış: Karar Alıcılar, Araştırmacılar ve Öğretmenler İçin Bazı Öneriler* adlı çalışmasının gayesi, yeni okuryazarlık kuramsal bakış açısını incelemek, yeni okuryazarlık üzerine son araştırma eğitimleri konusunda bilgi sunmak ve karar alıcılara ve öğreticilere çeşitli tavsiyeler vermektir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada okuryazarlık kavramının teknolojik, sosyal ve kültürel dönüşümler neticesinde sürekli değişen bir olgu olduğu, çağımızda okuryazar olmak için ek beceri, strateji ve eğilimler gerektiği, bu amaçla öğretim programları ve sınıf ortamlarının tekrar incelenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin önemli sorular belirlemeleri, bilgiye erişmeleri, bilgiyi değerlendirmeleri, farklı kaynaklardan bilgileri sentezlemeleri ve çevrim içi anlam ve içerik elde etmeleri amacıyla öğretmenlerin çeşitli bilgi ve iletişim teknolojilerini okuryazarlık eğitimi derslerine kaynaştırmaları lazım gelmektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Cansoy (2018) *Uluslararası Çerçeveslere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması* adlı çalışmasında 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın artan önemine vurgu yapmış, bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için eğitim sisteminde ve okullarda bazı çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitimciler bu becerilere sahip olmalı, bu becerilere sahip olmak için konuyla ilgili okumalar yapılmalı, internette faydalı belge ve sayfalar takip edilmelidir. Öğretmenler 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmak için okul içi ve dışı faaliyetlere yönelebilir, ders anlatırken farklı yöntem ve teknikler kullanabilirler. Çalışmanın sonucunda çalışmaya; 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmak için özgün okul modelleri oluşturulmalı ve bu model oluşturulurken kültürel zenginliğimiz de bu beceriler çerçevesine dâhil edilmelidir, önerileri getirilmiştir.

Erten (2019)'in *Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları ve Bu Becerilerin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri* çalışmasında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine dönük yeterlilik algılarının düzeyi ile bu becerilerinin öğretmen adaylarına kazandırılması için neler yapılabileceği araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile bu becerilerin alt boyutlarına yeterli seviyede sahip oldukları saptanmıştır. Cinsiyet ve bölüm değişkeni araştırmada önemli bir fark oluşturmamıştır. Çalışmada tespit edilen anlamlı farklar bilgi-iletişim teknolojilerine hâkim olma değişkeni ile 21. yüzyıl becerileri 'öğrenme ve yenilenme' ve 'bilgi, medya ve teknoloji' becerileri alt boyutlarıdır. Bilgi-iletişim teknolojilerindeki yeterlilik, 21. yüzyıl becerilerine sahip olmada etkilidir. Çalışmaya getirilen öneri ise; bireylerin kazanması istenen becerilerin geliştirilmesinde eğitim-öğretim programı desteklenmeli ve güçlendirilmelidir, şeklindedir.

Gömlüksiz, Sinan ve Doğan (2019)'ın *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı İle Çağdaş Türk Lehçeleri Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları* adlı çalışmasında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ait yeterlilik algıları kıyaslanmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sadece öğrenme ve yenilenme alt boyutu ile ölçeğin tamamında bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Araştırmanın neticesinde öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ait yüksek yeterlilik algısına sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmaya; farklı gruplarla benzer çalışmalar yapılabilir önerisi ve görev yapan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlilik algıları üzerine çalışmalar yapılabilir önerisi getirilmiştir.

Boyacı ve Özer (2019)'in *Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları* adlı çalışmasının amacı 2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarını 21. yüzyıl becerilerini barındırmaları bakımından incelemektir. İnceleme sonucunda bilhassa 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının temel yaklaşımları ve genel vurgularında 21. yüzyıl becerilerine diğer programlara oranla daha çok değinildiği, 2005 Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarının diğer programlara oranla daha çok 21. yüzyıl becerisi ihtiva ettiği görülmüştür. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programları tema ve konular özelinde incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerinin tamamını içinde barındıracak özelliktedir, sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya; programların genel olarak öğeleri itibariyle birbirini destekleyici şekilde hazırlanması, istenilen hedeflere ulaşmada daha etkili olacaktır, önerisi getirilmiştir.

Tuğluk ve Özkan (2019)'ın *MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi* isimli çalışmasının amacı programda bulunan kazanımları, göstergeleri 21. yüzyıl becerileri bakımından incelemektir. İncelemenin sonucunda psikomotor ve özbakım alanlarında 21. yüzyıl becerilerine yönelik amaç ve kazanımların bulunmadığı; sosyal, bilişsel, duygusal ve dil becerileri alanındaki 21. yüzyıl becerilerine ait kazanımların, programın tamamındaki kazanımların %25.9'luk bölümünü oluşturduğu belirlenmiştir. 21. yüzyıl becerilerine yönelik göstergeler ise bütün göstergelerin %15.5'ini oluşturmaktadır. Çalışmaya; 21. yüzyıl becerileri için okul öncesi öğretmenlere ve öğretmen adaylarına hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim verilebilir. Okul öncesi eğitim programına 21. yüzyıl becerileriyle alakalı kazanım ve göstergelerin konulması tavsiye edilebilir.

Direkçi, Şimşek ve Uygun (2020)'un yapmış olduğu *Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* adlı çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin araştırılan konudaki görüşlerini incelemektir. Çalışmada 20 Türkçe öğretmeninden elde edilen veriler sonucunda katılımcıların büyük bölümünün okuryazarlıklarla ilgili bir eğitim almadıkları, kendisini bütün okuryazarlıklarda yetkin gören yalnızca 2 katılımcının bulunduğu belirlenmiştir. Katılımcıların büyük oranda kendini yetkin gördüğü okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı olarak belirlenmiştir. Okuryazarlık becerilerinin öğrencilere istenilen düzeyde kazandırılmama sebebi ise öğretmenlerin kendilerini yetersiz bulması ve müfredatı yetiştirememeye kaygısı olarak saptanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bulunan okuryazarlık becerilerinin öğretmen yetiştirme programı ve hizmet içi eğitimle öğretmenlere

verilmesi, ders kitaplarının ve programın okuryazarlık becerileri (teknoloji okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık...) bağlamında geliştirilmesi çalışmaya getirilen önerilerdir.

Aydemir (2021)'in yapmış olduğu *Yeni Okuryazarlık Becerileri Bağlamında İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının İncelenmesi* adlı çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilen 2019-2020 eğitim öğretim yılı devlet kitaplarını yeni okuryazarlık becerilerini bulundurması açısından incelemektir. Bulgularda Türkçe dersi öğretim programının 3. sınıf temalarında %3, kazanımlarında %2, içerikte %2 oranında bu becerilere yer verdiği tespit edilmiştir. 4. sınıf temalarında %7, kazanımlarında %5 ve içerikte %3 oranında yeni okuryazarlık becerileri yer almaktadır. Çalışmanın sonucunda öğrencileri dijital çağa hazırlamak için programda incelenen becerilere daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Devrani (2021)'nin *Gençler İçin 21. Yüzyıl Becerileri ve Dijitalleşen Dünyanın Gereklilikleri: Yeni Okuryazarlıklar* adlı çalışması kapsamında OECD'nin 21. yüzyıl yeterliliklerinde dijitalleşmenin bir sonucu –ve sürdürülebilir olması amacıyla şart- olarak belirtilen yeni okuryazarlıkların tanımlamaları tartışılmıştır. Bu konuda Avrupa kıtası özelindeki yaklaşımlara değinildikten sonra, Avrupa ülkeleri içinde en yeni dizin olan Finlandiya, Danimarka, Estonya, Hollanda, İsveç incelenmiş, inceleme sonucunda Avrupa ülkeleri arasında medya okuryazarlık becerilerinin iyileştirilmesi ve bu hâliyle korunması için sadece bir dersten ziyade birçok dersle bütünleştirilen, eleştirel düşünme yeteneğini temel alan, ufak yaşlardan başlayarak sunulan, belirli bir yaşla sınırlandırılmayan ve devamlılığı olan politikaların uygulandığı tespit edilmiştir.

Altunkaya ve Çelik (2021) *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilikleri* isimli çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım seviyesini ve bu seviyenin yaş, cinsiyet, hizmet senesi, mezun olunan bölüm, çalışılan yer değişkenlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet ve çalışılan yer değişkenlerine göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Yaş, mezun olunan bölüm ve hizmet senesi değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Çalışmaya; öğrencilerle oluşturulacak Edmodo sınıfları, sanal ortamlar, konuşma kulüpleri vb. esnek öğretme becerileri dâhilinde yararlı olabilir ve bahsedilen becerilere ait yeterliliklerin uygulama içinde gözlemlenmesi, bunları uygulama günlükleri, mikro öğretim

gibi yöntemlerle değerlendiren çalışmalarla betimsel çalışma sonuçlarını kıyaslayan güncel çalışmalar gerçekleştirilmesi önerileri getirilmiştir.

Aydın ve Tunagür (2021) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi* isimli çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programını temel dayanaklar ile yaklaşım, genel amaçlar, ölçme ve değerlendirme alanı, programın uygulanmasına ilişkin tavsiyeler kısmı ile dil becerileri ve dil seviyeleri kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından incelemiştir. Programın temel dayanakları ve yaklaşımında, genel amaçlarında, ölçme ve değerlendirme ile programın uygulanmasına ilişkin tavsiyeler kısmında 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği saptanmıştır. Ayrıca dil becerileri ve dil seviyeleri kazanımlarının büyük bölümü 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu bulunmuştur. Ancak kazanımlara genel olarak bakıldığında 21. yüzyıl becerilerinin dil becerilerinde ve dil seviyelerindeki dağılımlarında eşit oran gözetilmediği belirlenmiştir. Çalışmaya; öğretim programlarının hepsinde 21. yüzyıl becerilerinin nasıl uygulanacağına ilişkin yönerge hazırlanabilir. Yabancılar Türkçe öğretmek için yazılan ders kitapları 21. yüzyıl becerileri açısından incelenebilir. Programlar ve eğitim sistemleri çağa uygun revize edilebilir önerileri getirilmiştir.

Dündar ve Polat (2021) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında İncelenmesi* isimli çalışmada programı yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçilik becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri kapsamında incelemiştir. Çalışmanın sonucunda 21. yüzyıl becerilerine programda yeterli derecede ve eşit şekilde değinilmediği tespit edilmiştir. Çalışmaya; dil öğretiminde iletişimsel becerilere ve iş birliğine daha çok önem verilmesi öğrencilerin dil öğrenme sürecini geliştirmede faydalı olacaktır. Ülkenin gereksinimlerine yönelik oluşturulan mobil araç ve uygulamaların kullanılmasına ait uyumu yansıtan becerilerin öğretimi öğrenciler için pozitif neticeler oluşturacaktır, önerileri getirilmiştir.

Kılıç (2021) yapmış olduğu *Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1-A2 Dinleme/İzleme ve Okuma/Anlama Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Değerlendirilmesi* isimli çalışma yabancılar Türkçe öğretiminde gerekli olan anlama ve anlatma yetisini kazandırmak için öğretim programlarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri dâhilinde hazırlanmasının gerekliliğine değinmiştir. Programın A1-A2 temel dil düzeyleri dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarında 21. yüzyıl okuryazarlık

becerilerine yer verildiği fakat bu becerilerin kazanımlara yeterince dâhil edilmediği saptanmıştır. Çalışmaya; A1-A2 dinleme/izleme ve okuma/anlama becerilerinde 21. yüzyıl okuryazarlık kazanımlarına daha fazla yer verilmeli, programda tüm dil beceri ve düzeylerinde sarmal yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerine daha fazla yer verilmeli ve ilgililerin katılımıyla 21. yüzyıl becerilerinin program kapsamında yeniden değerlendirilmesi için bir alıştay düzenlenebilir, nerileri getirilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının yeni okuryazarlıklar bağlamında incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yönteminin seçilmesinin sebebi; Maarif Vakfı'nın hazırlanmış bulunduğu programı bir doküman üzerinden yeni okuryazarlık becerilerine göre incelemek, bu becerilerin programdaki yerini ortaya koymak ve daha çok bunları yorumlamak amacıyla gerçekleştirilmiş bir çalışmadır.

Nitel araştırmalarda araştırmacı; verilere direkt erişebilir, olgu ve olayları doğal ortamında gözleyebilir, zengin betimlemeler yapabilir ve tümevarımcı veri analizini kullanarak genellemelere ulaşabilir. Ayrıca nitel araştırmalar, nicel araştırmalara oranla daha esneklerdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015).

Araştırmada; nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde ana hedef; araştırılmak istenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.187).

3.2. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programın 2020 yılında yayınlanan ikinci baskısı kullanılmıştır. Maarif Vakfı tarafından hazırlanmış olan bu program yeni okuryazarlıklar bağlamında doküman incelemesi tekniğiyle incelenmiştir. Doküman incelemesinin kullanılmasının sebebi Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programın temel alınmasıdır. İnceleme sonucunda ulaşılan bulgular kategorileştirilerek yorumlanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, basılı ve elektronik materyaller dâhil bütün belgeleri analiz etmek ve değerlendirmek amacıyla tercih edilen planlı bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman incelemesi de anlam çıkarmak, ilgili konu dâhilinde bir fikir üretmek, deneysel bilgi üretmek için verilerin analiz edilmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008'den aktaran Kırıl, 2020).

Bu çalışmada Gün ve Demirel (2020) tarafından önerilen yeni okuryazarlık türleri sınıflandırması kullanılmıştır. Bu sınıflandırmada bulunan medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital (sayısal) okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığına tarafımızca ekran okuryazarlığı ile yerel okuryazarlık kavramları eklenmiş, doküman incelemesi bu kavramlar doğrultusunda şekillenmiştir.

Çalışmada, doküman incelemesi içinde kullanılan teknik ise betimsel analiz tekniğidir. Betimsel analizin kullanılma nedeni araştırmanın amacında belirtildiği üzere araştırmada temel alınan yeni okuryazarlık becerilerinin önceden belirlenmiş olması ve analiz işleminin belirlenen bu beceriler dâhilinde gerçekleştirilmesidir.

Betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleriyle sağlanmış verilerin önceden seçilen temalar doğrultusunda incelenip değerlendirilmesini içerir. Betimsel analizin ana amacı elde edilen bulguların kısaca açıklanmış ve yorum yapılmış olarak okuyanlara aktarılmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

3.4. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerliliği noktasında ilgili literatür taranmış, çalışmada bunlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın her evresine ayrıntılı bir şekilde yer verilerek araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması noktasında ise Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen içsel tutarlılık şeklinde isimlendirilen ve kodlayıcılar arasındaki fikir birliği olarak kavramsallaştırılan benzerlik formülü kullanılmıştır. Bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını belirtmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 70 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994, Patton, 2002). Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından 2 kez kontrol edilmiş, her iki

kontrol sonucunda verilerin örtüşme oranı .98 çıkmıştır. Bu da araştırma sonuçlarının güvenli olduğunu gösterir.

Çalışmanın geçerliliğiyle ilgili olarak ise inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik unsurları doğrultusunda şunlar gerçekleştirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1986):

İnandırıcılık:

- Çalışmanın inandırıcılığının artırılması için belirlenen alt problemler doğrultusunda Maarif Vakfı tarafından hazırlanan program doküman incelemesi, betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir.

- Çalışmanın literatür bölümünde alanyazında problem durumu net olarak ortaya konulmuş ve çalışmanın inandırıcılığı bu sayede güçlendirilmeye çalışılmıştır.

- Çalışmada incelenen program, analiz sürecinde öncelikle küçük parçalara ayrılmıştır. Program parçalara ayrılırken programın kendisinin başlıklar hâlinde sunduğu bölümler dikkate alınmıştır. Ardından her bir bölüme kendi içinde makro analizler yapılmıştır. Yapılan makro analizlerin incelemesi yüksek lisans tezinin danışmanı ile aralıklı olarak gerçekleştirilmiştir. Makro analizler tamamlandığında öğretim programının tamamı mikro analizlerle yeniden düzenlenmiştir. Bu sayede analizler 2 defa gerçekleştirilerek inandırıcılık güçlendirilmeye çalışılmıştır.

- Araştırmanın inandırıcılığını arttırmakla ilişkili olarak araştırmacı bu alanda lisans düzeyinde bir öğrenime sahiptir. Bununla beraber konuyla ilgili olarak araştırmacının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik akademik çalışmaları bulunmaktadır. Bu durum özellikle araştırmanın bulgularının yorumlanmasında gerçeğe yakın yorumlar sunulmasını güçlendirmiştir.

- Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, daha önce yapılmış benzer araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak sunulmuş bu sayede çalışmanın inandırıcılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Aktarılabirlik:

- Çalışmanın aktarılabirlik ile ilgili boyutunu güçlendirmek için doküman olarak kullanılan programdan detaylı şekilde bahsedilmiştir. Program incelenirken kullanılan yöntem ve bu yöntemin neden seçildiği net şekilde ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra çalışmanın sınırlılıkları ve veri analiz süreciyle ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

Güvenilebilirlik:

- Çalışmanın güvenilebilirliğini arttırmak için incelenen programın veri analiz süreci kodlamaları ve bu kodlardan hareketle ulaşılan program alıntıları somut bir şekilde sunulmuştur. Bu sayede program tekrar incelenmek istendiğinde aynı sonuçlara ulaşılmasına imkân tanınmıştır.

Onaylanabilirlik:

- Bu çalışmanın onaylanabilirliğini sağlamak için doküman olarak kullanılan programın dışına çıkılmamıştır. Yapılan atıflar ve değerlendirmeler doğrudan program ifadelerine dayandığı için çalışmanın onaylanabilirlik boyutunda geçerliliğini güçlendirdiği düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Programda Dil Edinim Düzeylerine Göre ve Programın Genelinde Yeni Okuryazarlık Türlerinin Dağılımı

Bu bölümde yeni okuryazarlıklar (medya okuryazarlığı, dijital -sayısal- okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, ekran okuryazarlığı ve yerel okuryazarlık) bağlamında değerlendirilen Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçe öğretimi programından (2020) elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Programdaki Yeni Okuryazarlık Türleri ve Sayısı

	Medya Okuryazarlığı	Dijital (Sayısal) Okuryazarlık	Bilgi Okuryazarlığı	Görsel Okuryazarlık	Ekran Okuryazarlığı	Yerel Okuryazarlık
A1	0	135	173	476	11	4
A2	52	152	362	501	12	49
B1	84	165	203	289	10	63
B2	30	74	80	93	6	21
C1	33	78	90	96	5	18
Diğer	11	55	315	394	0	26
Toplam	210	659	1223	1849	44	181

Tablo 4.1.1. incelendiğinde programda medya okuryazarlığı kavramına A1 düzeyinde 0, A2 düzeyinde 52, B1 düzeyinde 84, B2 düzeyinde 30 kez yer verildiği, C1 düzeyinde ise 33 kez yer verildiği, dil edinim düzeyleri dışında kalan ve ‘Diğer’ olarak adlandırılan programın genelinde ise toplamda 11 kez medya okuryazarlığına ilişkin kavramların programda yer aldığı ve toplamda 210 adet medya okuryazarlığı kavramı bulunduğu tespit edilmiştir.

Dijital (sayısal) okuryazarlık kavramına A1 düzeyinde 135, A2 düzeyinde 152, B1 düzeyinde 165, B2 düzeyinde 74, C1 düzeyinde 78 kez yer verildiği, dil edinim düzeyleri dışında kalan ve 'Diğer' olarak adlandırılan programın genelinde ise toplam 55 kez dijital (sayısal) okuryazarlık kavramına yer verildiği ve programın tamamında toplamda 659 kavram bulunduğu tespit edilmiştir.

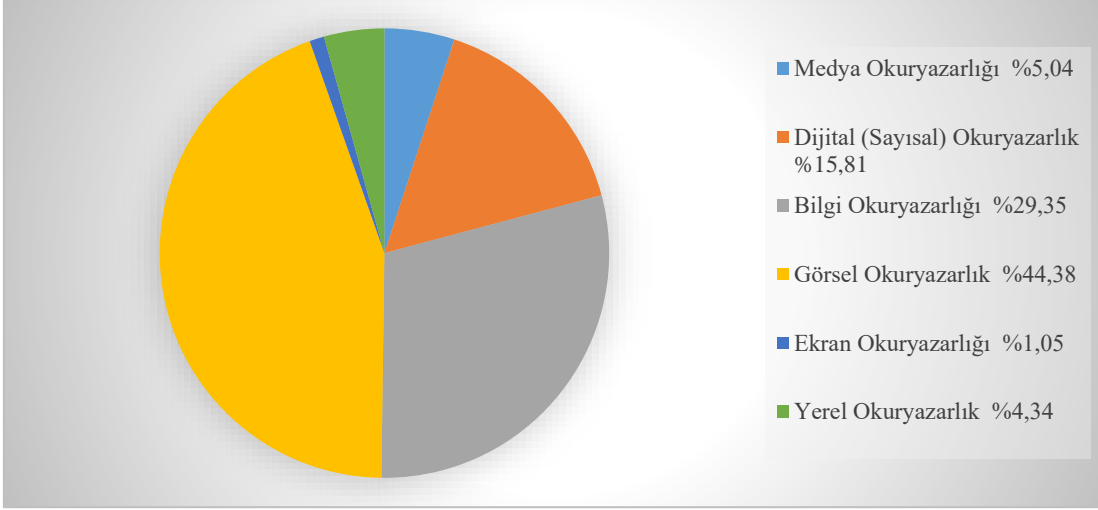
Bilgi okuryazarlığına ise A1'de 173, A2'de 362, B1'de 203, B2'de 80 ve C1 düzeyinde 90 kez yer verilmiş, dil edinim düzeyleri dışında kalan ve 'Diğer' olarak adlandırılan programın genelinde ise 315 kez bilgi okuryazarlığı kavramı geçmiştir. Bilgi okuryazarlığına ilişkin toplamda 1223 kavram bulunmaktadır.

Görsel okuryazarlık kavramına A1 düzeyinde 476, A2 düzeyinde 501, B1 düzeyinde 289, B2 düzeyinde 93, C1 düzeyinde 96 kez yer verilmiş, dil edinim düzeyleri dışında kalan ve 'Diğer' olarak adlandırılan programın genelinde ise 394 kez görsel okuryazarlık kavramı geçmiştir. Görsel okuryazarlığa ilişkin toplamda 1849 kavram bulunmaktadır.

Ekran okuryazarlığına ilişkin A1 düzeyinde 11, A2 düzeyinde 12, B1 düzeyinde 10, B2 düzeyinde 6, C1 düzeyinde 5 kavrama yer verilmiştir. Dil edinim düzeyleri dışında kalan ve 'Diğer' başlığı altında ele alınan programın genelinde ise ekran okuryazarlığına ilişkin bir veri bulunmamaktadır. Toplamda ekran okuryazarlığına ilişkin 44 kavram bulunmaktadır.

Yerel okuryazarlığa ait A1 düzeyinde 4 kavrama yer verilirken A2 düzeyinde 49, B1 düzeyinde 63, B2 düzeyinde 21, C1 düzeyinde 18 kavrama yer verilmiştir. Dil edinim düzeyleri dışında kalan ve 'Diğer' başlığı altında ele alınan programın genelinde 26 kez yerel okuryazarlık kavramı yer almıştır. Toplamda yerel okuryazarlığa ait 181 kavram bulunmaktadır.

Tablo 4.1.1'deki veriler aşağıdaki grafikte yüzdeler dilim olarak gösterilmiştir:



Grafik 4.1.1. Yeni Okuryazarlık Türlerinin Program İçindeki Yüzdeleri Dağılımı

Yukarıdaki pasta grafiğinde gösterildiği üzere program genelinde Medya Okuryazarlığı kavramı %5,04, Dijital (Sayısal) Okuryazarlık %15,81, Bilgi Okuryazarlığı %29,35, Görsel Okuryazarlık %44,38, Ekran Okuryazarlığı %1,05, Yerel Okuryazarlık ise %4,34 oranında programda bulunmaktadır.

4.2. Programda Medya Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, program içinde medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin kavramların geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra medya okuryazarlığı kavramının geçtiği yerlere örnekler verilmiş ve bu kavramın program içindeki yüzdeleri dağılımı bir grafik yardımıyla belirtilmiştir.

Tablo 4.2.1. Medya Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler

Medya Okuryazarlığı	
A1	0
A2	52
B1	84
B2	30
C1	33
Diğer	11
Toplam	210

Tablo 4.2.1. incelendiğinde medya okuryazarlığı kavramına programda 210 yerde değinildiği gözlenmektedir.

Programda medya okuryazarlığı kavramına A1 düzeyinde hiç yer verilmediği gözlenmiştir. A2 düzeyinde ise bu kavrama 52 yerde değinilmiştir. Programın 49. sayfasında ‘A2 Dinleme/ İzleme Becerisi Kazanım Listesi’ başlığı altında yer alan “A2.D.45. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder.” ve sayfa 208’de ‘12 yaş grubu-A2 (A2.1)’ seviyesi kapsamında belirlenen ‘10. Tema: Akıllı Robotlar’ın kazanımları altındaki okuma becerisine dâhil “A2.O.43. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” maddeleri bu tespitimizi destekler niteliktedir.

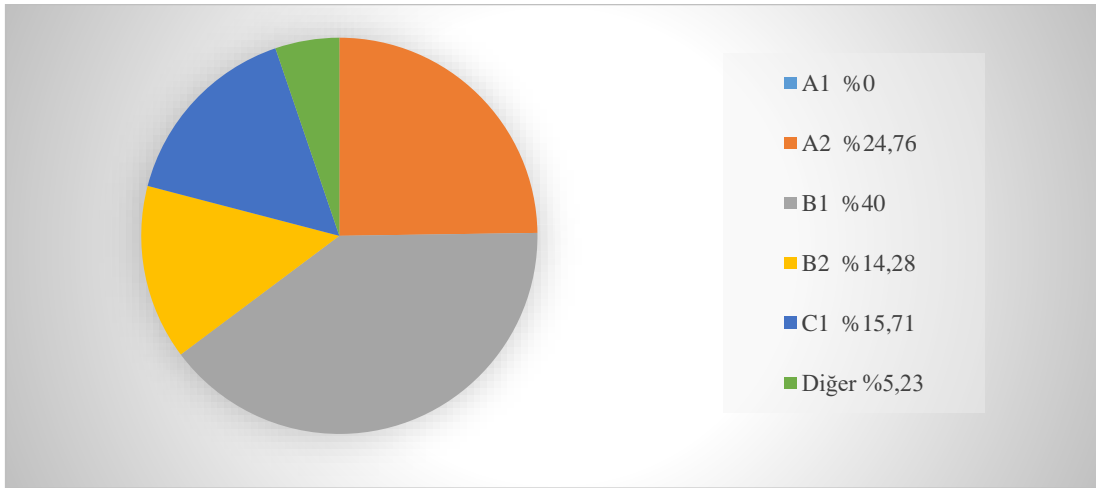
B1 düzeyinde 84 yerde medya okuryazarlığı kavramına yer verilmiştir. Bu tespitimize örnek oluşturacak “B1.O.40. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.” maddesi ortaokul B1 seviyesi için oluşturulmuş ‘6. Tema: Hangi Meslek Bana Göre?’nin kazanımlarına dâhil okuma becerisi başlığı altında yer almaktadır. Yine aynı şekilde sayfa 273’te ‘B1+ 1. Tema: Ben, Arkadaşlarım ve Çevrem’in Dinleme/İzleme Kazanımları’na dâhil “B1.D.50. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder.” maddesi de medya okuryazarlığına örnek teşkil etmektedir.

Bu kavram B2 seviyesinde 30 yerde mevcuttur. Medya okuryazarlığına ait “B2.O.33. Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder.” maddesi 292. sayfada, ortaöğretim B2 seviyesi, ‘10. Tema: Müziğin Dünyası Notaların Dili’ temasının okuma becerisi altında bulunmaktadır. Yine aynı sayfa ve tema altında bulunan “B2.Y.9. Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.” kazanımı da yazma becerisi altında yer almaktadır.

Medya okuryazarlığı kavramı C1 seviyesinde 33 yerde geçmektedir. Kavramın geçtiği yerlerden biri de sayfa 296’da ortaöğretim C1 seviyesi için oluşturulmuş ‘Gençlik Ne Güzel Şey’ başlıklı 4. temanın yazma becerisine dâhil olan “C1.Y.6. Sosyal medya, günlük/ ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.” kazanımıdır. Yine, “C1.D.8. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” kazanımı da medya okuryazarlığına aittir. Bu kazanım programın 298. sayfasında, ortaöğretim C1 düzeyi ‘Küresel Isınma’ başlıklı 6. temanın dinleme/izleme becerisi altında yer almaktadır.

Programda dil edinim seviyelerine dâhil olmayıp medya okuryazarlığının geçtiği 11 bölüm ‘Diğer’ başlığı altında verilmiştir. Sayfa 176’da ‘İletişimsel İşlevler’ in altında yer alan “Haberler hakkında bilgi isteme, bilgi verme” maddesi ve sayfa 230’da yine ‘İletişimsel İşlevler’ başlığına dâhil olan “Haberler hakkında bilgi isteme/bilgi verme (5NİK)” maddesi örnek verilebilir.

Tablo 4.2.1’deki veriler aşağıdaki grafikte yüzdeler dilim olarak gösterilmiştir:



Grafik 4.2.1. Medya Okuryazarlığının Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı

Medya Okuryazarlığı A1 düzeyinde hiç bulunmayıp %0 iken A2 düzeyinde %24,76, B1 düzeyinde %40, B2 düzeyinde %14,28, C1 düzeyinde %15,71 ve dil edinim düzeyleri dışında

olup program içindeki medya okuryazarlığına ilişkin olduğu belirlenen ve ‘Diğer’ başlığı altında ele alınan kavramlar %5,23’lük dilimi oluşturmaktadır.

4.3. Programda Dijital (Sayısal) Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, program içinde dijital (sayısal) okuryazarlık becerilerine ilişkin kavramların geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra dijital (sayısal) okuryazarlık kavramının geçtiği yerlere örnekler verilmiş ve bu kavramın program içindeki yüzdelik dağılımı bir grafik yardımıyla belirtilmiştir.

Tablo 4.3.1. Dijital (Sayısal) Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler

Dijital (Sayısal) Okuryazarlık	
A1	135
A2	152
B1	165
B2	74
C1	78
Diğer	55
Toplam	659

Tablo 4.3.1. incelendiğinde Maarif Vakfı’nın hazırlamış olduğu bu programda A1 düzeyinde 135 tane dijital (sayısal) okuryazarlığa ilişkin kavram yer almaktadır. Programın 41. sayfasında ‘A1 Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi’ başlığı altında yer alan “*AI.D.36. Sayısal ifadeleri tanır.*” kazanımı ve sayfa 42’de bulunup ‘A1 Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanım Listesi’ altında yer alan “*AI.SE.16. Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.*” kazanımı dijital (sayısal) okuryazarlıkla ilgilidir. Sayfa 190’da bulunup 11 yaş grubu A1 düzeyi için hazırlanmış ‘Haydi Okula’ başlıklı 2. temanın yazma kazanımına dâhil “*AI.Y.6.*

Yazılarında sayıları harf ve rakamla ifade eder.” maddesi de dijital (sayısal) okuryazarlık bağlamında ele alınmıştır.

Bu kavram, program içinde A2 seviyesinde 152 kez ele alınmıştır. Sayfa 218’de bulunan “A2.O.43. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” kavramı 13 yaş grubu- A2 (A2.2) için oluşturulmuş ‘Dünyamız ve Uzay’ başlıklı 10. temanın okuma kazanımı içinde yer almaktadır ve dijital (sayısal) okuryazarlıkla bağlantılıdır. 224. sayfada 14 yaş grubu- A2 (A2.3) seviyesine uygun olarak hazırlanmış ‘Son Dakika’ başlıklı 6. temanın dinleme/izleme becerisi içinde bulunan “A2.D.61. Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını tanır.” ve yine aynı bölüm içinde yer alan “A2.D.23. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden istenilen bilgileri seçer.” maddesi bu başlık altında değerlendirilmiştir.

Dijital (sayısal) okuryazarlık kavramına B1 seviyesinde 165 kez yer verilmiştir. Bunlardan birkaçı sayfa 235’te ortaokul B1 düzeyindeki ‘İletişimin Değişen Dünyası’ başlıklı 7. temanın yazma becerisine dâhil “B1.Y.20. Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.” kazanımı, yine aynı sayfada aynı temanın dinleme/izleme becerisi içinde yer alan “B1.D.40. Metindeki teknolojiyle ilgili söz varlığını anlar.” ve sayfa 271, ortaöğretim B1 seviyesi, ‘Kendini Keşfet’ başlıklı 9. tema okuma becerisi altında yer alan “B1.O.21. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.” kazanımıdır.

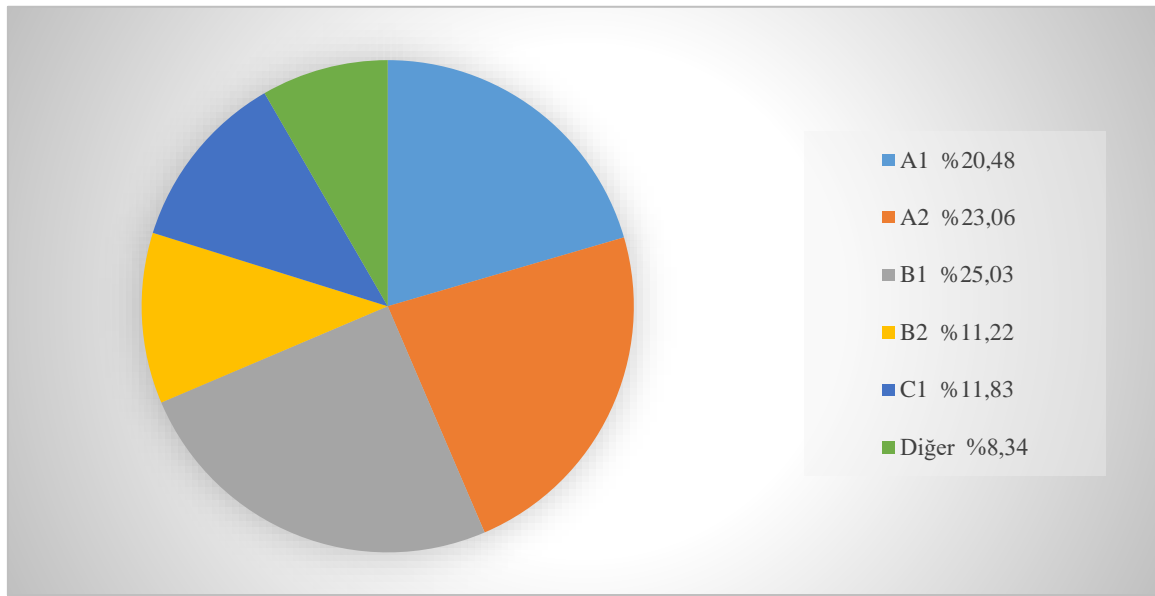
Sayfa 290’da ortaöğretim B2 seviyesi için hazırlanmış 8. Tema: Sular Isınıyor’un dinleme/izleme becerisi altında yer alan “B2.D.7. Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.” ve “B2.D.9. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç/ilgi duyduğu bilgileri seçer.” maddeleri ve yine aynı seviye için hazırlanmış ‘10. Tema: Müziğin Dünyası Notaların Dili’ yazma becerisi içinde bulunan “B2.Y.9. Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü(blog) metinleri yazar.” maddesi B2 düzeyi dijital (sayısal) okuryazarlık içinde yer alan 74 kavramdan birkaçıdır.

C1 düzeyinde ise dijital (sayısal) okuryazarlıkla ilgili 78 kavrama yer verilmiştir. Bunlara; sayfa 74’te bulunan ‘C1 Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi’nde yer alan “C1.D.31. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini yorumlar.” kazanımı ve sayfa 79’da yer alan ‘C1 Yazma Becerisi Kazanım Listesi’ başlığı altındaki “C1.Y.17. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.” kazanımı, 297. sayfadaki ortaöğretim C1 seviyesi, ‘5. Tema: Ülkeler Arası Yolculuk ve Göç’ yazma becerisi içinde yer alan “C1.Y.17. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.” kazanımı örnek verilebilir.

Programda, dijital (sayısal) okuryazarlık başlığına dâhil olup, dil edinim seviyeleri içinde yer almayan ve ‘Diğer’ başlığı altında ele alınan 55 kazanıma rastlanmıştır. 28. sayfadaki tablo 7: ‘İlk Okuma Yazma Öğretimi Kazanımları Listesi’nde yazma becerisine dâhil edilmiş “İOY.Y.4. Rakamları biçimine uygun yazar.” kazanımı ve sayfa 300’de ‘İletişimsel İşlevler’ başlığı altında yer alan “Teknolojik/bilimsel konular hakkında bilgi isteme, bilgi verme” kazanımı da bunlara örnek olarak verilebilir.

Programda dijital (sayısal) okuryazarlıkla ilgili toplamda 659 kavrama değinilmiştir.

Tablo 4.3.1’deki veriler aşağıdaki grafikte yüzdeler dilim olarak gösterilmiştir:



Grafik 4.3.1. Dijital (Sayısal) Okuryazarlığın Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı

Programın genelinde dijital (sayısal) okuryazarlık için A1 düzeyine ayrılan kazanımın yüzdesi %20,48 iken bu oran A2 düzeyinde %23,06, B1 düzeyinde %25,03, B2 düzeyinde %11,22, C1 düzeyinde %11,83 ve dil edinim düzeyleri dışında kalıp ‘Diğer’ olarak adlandırılan bölümde ise %8,34’tür.

4.4. Programda Bilgi Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, program içinde bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin kavramların geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra bilgi okuryazarlığı kavramının geçtiği yerlere örnekler verilmiş ve bu kavramın program içindeki yüzdeler dağılımı bir grafik yardımıyla belirtilmiştir.

Tablo 4.4.1. Bilgi Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler

Bilgi Okuryazarlığı	
A1	173
A2	362
B1	203
B2	80
C1	90
Diğer	315
Toplam	1223

Tablo 4.4.1. incelendiğinde programda, bilgi okuryazarlığı kavramına A1 düzeyinde 173 kez yer verildiği gözlenmiştir. Sayfa 41’de ‘A1 Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi’ başlığı altında yer alan “A1.D.21. Sesli/görüntülü iletilerden (anons, duyuru vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” kazanımı, sayfa 43’teki ‘A1 Sözlü Üretim Becerisi Kazanım Listesi’ndeki “A1.SÜ.28. Afiş, bilet, broşür, ilan, menü vb. metinlerdeki temel bilgileri anlatır.” kazanımı, 46. sayfada bulunan ‘A1 Yazma Becerisi Kazanım Listesi’ içinde yer alan “A1.Y.40. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı metinler (menü, liste) hazırlar.” kazanımı ve sayfa 196’da 11 yaş grubu- A1 seviyesi için oluşturulmuş ‘8. Tema: Geçmiş Olsun’daki yazma becerisi içinde yer alan “A1.Y.26. Bilgilendirme/uyarı ve hatırlatma amacıyla kısa ve basit notlar yazar.” kazanımı örnek verilebilir.

Bu kavrama A2 düzeyinde 362 yerde rastlanmıştır. 199. sayfa 12 yaş grubu- A2 (A2.1.) ‘1. Tema: Yeni Arkadaşlar’ın kazanımlar listesinde bulunan okuma becerisi başlığı altındaki “A2.O.5. Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.” maddesi, sayfa 200’de 12 yaş grubu- A2 (A2.1.) ‘2. Tema: ‘Bir Planım Var’ için hazırlanmış olan okuma becerisinin içinde yer alan “A2.O.48. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” maddesi ve 211. sayfada 13 yaş grubu- A2 (A2.2.) için hazırlanmış ‘3. Tema: ‘Mutfakta Biri Mi Var?’ temasının yazma becerisi başlığına dâhil edilen “A2.Y.33.

Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar.” kazanımı A2 düzeyi bilgi okuryazarlığına örnek oluşturur.

Programda aynı kavram B1 düzeyinde 203 kez yer almıştır. 230. sayfada yer alan ortaokul B1 düzeyinde hazırlanan ‘2. Tema: Neler Oluyor Hayatta?’nın içinde bulunan okuma becerisinin maddelerinden biri olan “*B1.O.17. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.*” kazanımı, 237. sayfadaki ortaokul B1 düzeyinde yer alan ve 9. tema olan ‘Buluşlar ve Mucitler’in dinleme/izleme becerisi içinde bulunan “*B1.D.14. İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder.*” kazanımı ve yine aynı sayfa ve temanın altındaki “*B1.SE.11. Güncel olay veya haberlere ilişkin bilgi alışverişinde bulunur.*” kazanımı da bilgi okuryazarlığı kavramı içinde yer almaktadır.

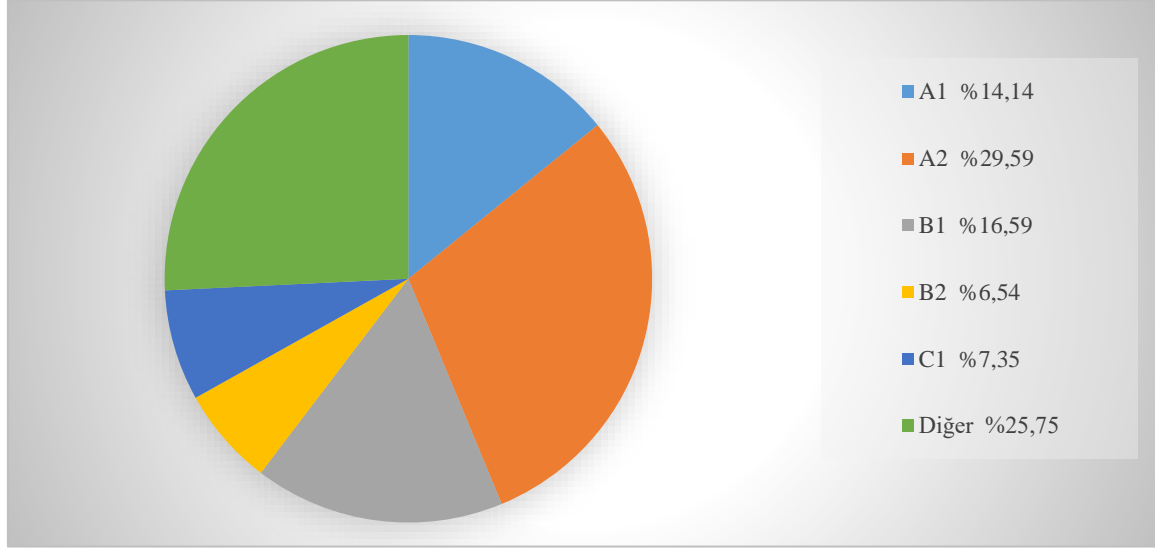
284. sayfada ortaöğretim B2 seviyesi için oluşturulmuş ‘2. Tema: Mecazların Dünyası’nda yer alan B2.O.24. kodlu “*Metinlerde olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar.*” kazanımı, sayfa 288’de bulunan ortaöğretim B2 seviyesinin 6. teması olan ‘Geleceğin Dünyası’ içinde yer alan “*B2.SÜ.48. Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.*” kazanımı ve 289. sayfada ortaöğretim B2 seviyesi için oluşturulan ‘Kültür Atlası’ başlıklı 7. temanın okuma becerisi içine dâhil edilen “*B2.O.36. Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler.*” kazanımı, B2 düzeyi bilgi okuryazarlığı içine dâhil edilerek incelenmiştir ve bu düzey için toplamda 80 kazanım tespit edilmiştir.

Program dâhilinde bilgi okuryazarlığı kavramına C1 düzeyinde 90 kez rastlanmış olup sayfa 295’te ortaöğretim C1 düzeyinin 3. teması olan ‘Her Şeyin Başı Sağlık’ta konuşma becerisi içinde yer alan “*C1.SE.29. Kendisinden bilgi istenen konuşmalara (anket, mülakat vb.) katılır.*” kazanımı, sayfa 298’deki ortaöğretim C1’in 6. teması olan ‘Küresel Isınma’nın konuşma becerisi içinde yer alan “*C1.SÜ.18. Bilimsel konulara ilişkin öneri/tespit veya çıkarım içeren konuşmalar yapar.*” kazanımları örnek verilebilir.

Bilgi okuryazarlığı başlığına dâhil olup, dil edinim seviyeleri içinde yer almayan ve ‘Diğer’ başlığı altında ele alınan 315 kavram programda yer almaktadır. Sayfa 300’de ‘İletişimsel İşlevler’ başlığı altında yer alan “*Teknolojik/bilimsel konular hakkında bilgi isteme, bilgi verme*”, 301. sayfada yine ‘İletişimsel İşlevler’ başlığı altında yer alan “*Kültürler hakkında bilgi isteme, bilgi verme*” kazanımları bu sınıflamaya örnektir.

Program dâhilinde bilgi okuryazarlığı kavramına ilişkin toplamda 1223 kazanım tespit edilmiştir.

Tablo 4.4.1’deki veriler aşağıdaki grafikte yüzdeler dilim olarak gösterilmiştir:



Grafik 4.4.1. Bilgi Okuryazarlığının Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı

Grafik incelendiğinde bilgi okuryazarlığına A1 düzeyi için ayrılan oran %14,14 iken A2 düzeyi için bu oran %29,59’dur. B1 düzeyinde %16,59, B2 düzeyinde %6,54, C1 düzeyinde %7,35 ve dil edinim düzeyleri dışında kalıp ‘Diğer’ olarak adlandırılan bölüm için ise bu oran %25,75’tir.

4.5. Programda Görsel Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, program içinde görsel okuryazarlık becerilerine ilişkin kavramların geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra görsel okuryazarlık kavramının geçtiği yerlere örnekler verilmiş ve bu kavramın program içindeki yüzdeler dağılımı bir grafik yardımıyla belirtilmiştir.

Tablo 4.5.1. Görsel Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler

Görsel Okuryazarlık	
A1	476
A2	501
B1	289
B2	93
C1	96
Diğer	394
Toplam	1849

Tablo 4.5.1. incelendiğinde programın genelinde görsel okuryazarlık kavramıyla ilgili toplam 1849 kazanım olduğu görülmüştür. Bu kazanımların dil edinim seviyelerine ve program içinde yer alan maddelerine göre sınıflandırılmış şekli ise aşağıdaki gibidir:

Maarif Vakfı tarafından hazırlanmış ve tarafımızca incelenmiş bulunan bu programda A1 düzeyi için görsel okuryazarlık kavramına ilişkin 476 adet kazanım tespit edilmiştir. Tespit edilen bu kazanımlara sayfa 41’de ‘A1 Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi’ içerisinde yer alan “A1.D.15. Görsellerle ifade edilmiş durumlar/olaylar ile ilgili basit cümleleri anlar.” kazanımı, yine aynı liste içerisindeki “A1.D.20. Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler.” kazanımı, sayfa 121’deki 7 yaş grubu- A1 (A1.1.) seviyesi için hazırlanmış başlangıç/hazırlık teması ‘Merhaba’nın dinleme/izleme kazanımı içinde yer alan “A1.D.20. Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu belirler.” kazanımı, 164. sayfadaki 10 yaş grubu- A1 (A1.4) için hazırlanmış 9. tema olan ‘Şehirler ve Ülkeler’ temasının okuma becerisi içinde yer alan “A1.O.15. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” kavramı ve sayfa 196’da 11 yaş grubu-A1 seviyesinin 8. teması ‘Geçmiş Olsun’un içindeki yazma becerisine ait “A1.Y.33. Görsellerle sunulan bir olayı

yazılı olarak ifade eder.” kazanımı A1 düzeyi görsel okuryazarlık kazanımlarından bir kısmını oluşturmaktadır.

Programın içinde A2 düzeyine ait 501 adet görsel okuryazarlığa ilişkin kavram tespit edilmiştir. Sayfa 48’de yer alan ‘A2 Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi’nin 12. maddesi olan “A2.D.12. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.” kazanımı bunlardan biridir. Yine aynı listede bulunan “A2.D.34. Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler.” kazanımı, sayfa 51’deki ‘A2 Sözlü Üretim Becerisi Kazanım Listesi’ içerisinde bulunan “A2.SÜ.9. Görsellerle desteklenmiş bir metni anlatır.” kazanımı, 178. sayfada A2 (A2.2) ‘2. Tema: Oyun Zamanı’ içindeki yazma becerisine dâhil edilmiş bulunan “A2.Y.33. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar.” kazanımı ve 205. sayfada yer alan 12 yaş grubu- A2 (A2.1.) seviyesi için oluşturulmuş ‘7. Tema: Mevsimler ve Dünyamız’ın okuma becerisi kazanımları içinde yer alan “A2.O.58. Görsellerle desteklenmiş ilgi alanına giren metinlerin iletilerini anlar.” kazanımı A2 düzeyine ait görsel okuryazarlık kazanımlarına örnek verilebilir.

Programda görsel okuryazarlığın B1 düzeyine ait 289 kazanım yer almaktadır. Sayfa 57’de yer alan ‘B1 Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi’nin 11. maddesi olan “B1.D.11. Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.” kazanımı, 59. sayfada yer alan ‘B1 Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanım Listesi’ başlığı altındaki “B1.SE.17. Konuşmalarında beden dilini kullanır.” kazanımı görsel okuryazarlıkla ilgilidir. Programın 232. sayfasında ortaokul B1 seviyesi için hazırlanmış bulunan ‘4. Tema: Doğa ve İnsan’da yer alan konuşma kazanımları incelendiğinde “B1.SÜ.5. Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.” kazanımı, aynı temanın yazma becerisi altında yer alan “B1.Y.21. Bir olay veya durumu anlatan görselleri betimler.” kazanımı ve 235. sayfanın ortaokul B1 düzeyi için hazırlanmış bulunan ‘7. Tema: İletişimin Değişen Dünyası’nda okuma becerisi başlığına dâhil edilen “B1.O.47. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” kazanımı da görsel okuryazarlıkla ilişkilidir.

B2 düzeyi için ise tarafımızca görsel okuryazarlıkla ilişkili 93 kavrama rastlanmıştır. Bu kavramlardan ilki sayfa 66’da yer alan ‘B2 Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi’nin dördüncü maddesi olan “B2.D.4. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.” kazanımıdır. Aynı listenin 67. sayfasında bulunan “B2.D.42. Dinlediğini/izlediğini içerik, anlatım ve beden dili açısından değerlendirir.” kazanımı da görsel okuryazarlık kavramı içinde ele alınmıştır.

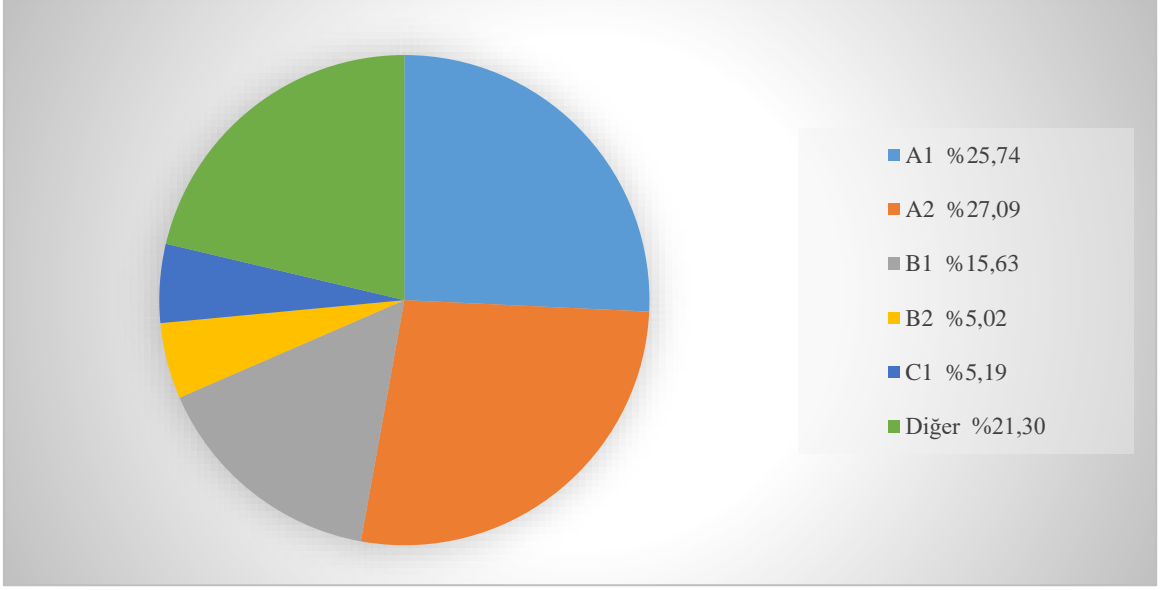
285. sayfada yer alan ortaöğretim B2 düzeyi için oluşturulmuş ‘Bir Açık Hava Müzesi: Anadolu’ adlı 3. tema içerisindeki dinleme/izleme becerisi içinde yer alan “B2.D.4. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.”, ortaöğretim B2 seviyesinin 5. teması ‘Türkiye’de Öğrenci Olmak’ başlığı altındaki dinleme/izleme becerisine dâhil edilmiş bulunan “B2.D.7. Görüntülü ve/ veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.” ve 292. sayfada ortaöğretim B2 seviyesi için hazırlanmış ‘10. Tema: Müziğin Dünyası Notaların Dili’ içerisindeki konuşma becerisinin kapsamına dâhil edilmiş B2.SÜ.41. kodlu “Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.” kazanımları B2 düzeyi görsel okuryazarlık kavramı içerisinde ele alınmıştır.

Programda C1 düzeyi için 96 adet görsel okuryazarlık kavramı tespit edilmiştir. Sayfa 76’da yer alan ‘C1 Düzeyi Sözlü Üretim Becerisi Kazanım Listesi’nin 4. maddesi “C1.SÜ.4. Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.” kazanımı, aynı listede yer alan “C1.SÜ.7. Akademik konulara ilişkin görsellerle (grafik, diyagram, tablo, resim vb.) desteklenmiş sunumlar yapar.” kazanımı, 302. sayfada bulunan ortaöğretim C1 düzeyi için oluşturulmuş ‘Sanatın Dili’ isimli 10. temanın konuşma becerisi başlığı altında yer alan “C1.SE.12. Sözsüz iletişim unsurlarını konuşma amacına uygun biçimde kullanır.” kazanımı ve yine aynı temanın yazma becerisi içine dâhil edilen “C1.Y.3. Ayrıntılı betimleyici metinler yazar.” kazanımı da C1 düzeyi görsel okuryazarlık kavramlarına ilişkin maddelere örnek olarak verilebilir.

Görsel okuryazarlık başlığı altında ele alınan ancak dil edinim düzeyleri dışında tutulan kazanımlar ‘Diğer’ başlığı altında 394 madde olarak tespit edilmiştir. Bu kazanımlara:

Sayfa 22’de ‘Programın Genel Amaçları’ başlığı altında yer alan 4. maddeye dâhil “Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek” kazanımı, 28. sayfadaki ‘Tablo 7: İlk Okuma Yazma Öğretimi Kazanımları Listesi’nin yazma becerisi altında yer alan “İOY.Y.10. Görsellerden hareketle basit cümleler yazar.” kazanımı, sayfa 97’de bulunan ‘Konuşma Becerisi Kazanım Listesi (36-72 Ay)’ nin 10. maddesi olan “OÖ.K.10. Renk adlarını kullanır.” kazanımı ve 229’uncu sayfadaki ‘İletişimsel İşlevler’ başlığı altındaki “Betimleme” maddesi de görsel okuryazarlıkla ilişkilidir.

Tablo 4.5.1’deki veriler aşağıdaki grafikte yüzdeler dilim olarak gösterilmiştir:



Grafik 4.5.1. Görsel Okuryazarlığın Program İçindeki Yüzdeleri Dağılımı

Programda görsel okuryazarlığa A1 düzeyi için ayrılan yüzdeleri kısım %25,74, A2 düzeyi için %27,09, B1 düzeyi için %15,63, B2 düzeyi için %5,02 ve C1 düzeyi içinde %5,19'dur. Dil edinim düzeyleri dışında kalıp 'Diğer' olarak adlandırılan bölümün oranı ise %21,30'dur.

4.6. Programda Ekran Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, program içinde ekran okuryazarlığı becerilerine ilişkin kavramların geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra ekran okuryazarlığı kavramının geçtiği yerlere örnekler verilmiş ve bu kavramın program içindeki yüzdeleri dağılımını bir grafik yardımıyla belirtilmiştir.

Tablo 4.6.1. Ekran Okuryazarlığı Kavramının Geçtiği Yerler

Ekran Okuryazarlığı	
A1	11
A2	12
B1	10
B2	6
C1	5
Diğer	0
Toplam	44

Program incelendiğinde ekran okuryazarlığı kavramına, programın tamamında 44 kez yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kavramın program içindeki dağılımı ise:

A1 düzeyinde 11’dir. Bu tespite örnek olarak 44. sayfada yer alan ‘A1 Okuma Becerisi Kazanım Listesi’nde yer alan “A1.O.25. Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar.” kazanımı, sayfa 46’da bulunan ‘A1 Yazma Becerisi Kazanım Listesi’ başlığı altındaki “A1.Y.37. Basit e-posta iletileri yazar.” kazanımı, sayfa 165’teki 10 yaş grubu- A1 (A1.4.) seviyesi için hazırlanmış olan ‘Gezelim Görelim’ başlıklı 10. temanın yazma becerisi içinde yer alan “A1.Y.37. Basit e-posta iletileri yazar.” kazanımı ve 250. sayfada yer alan ortaöğretim A1 düzeyi ‘9. Tema Davetlisiniz’in okuma becerisi içindeki “A1.O.25. Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar.” kazanımı verilebilir.

Ekran okuryazarlığı kavramı sayfa 177, A2 (A2.2.) dil edinim seviyesi içerisinde yer alan ‘Yeni Arkadaşım’ adlı 1. temada okuma becerisi dâhilinde “A2.O.25. E-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler.” kazanımı, sayfa 259, ortaöğretim A2 dil edinim seviyesi için hazırlanmış ‘Akıllı İletişim’ başlıklı 7. temanın okuma becerisi içinde yer alan “A2.O.26. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.” kazanımı ve yine 259. sayfadaki aynı temanın yazma becerisi başlığı altında ele alınan “A2.Y.46. E-posta iletileri yazar.” kazanımıyla A2 seviyesinde 12 kez yer almıştır.

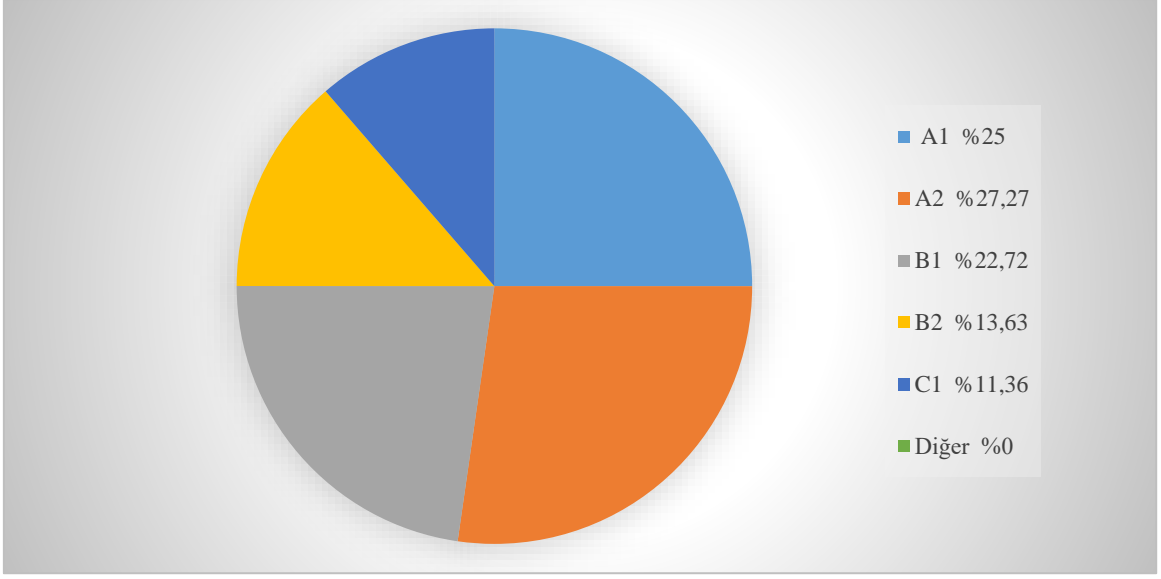
B1 seviyesinde 10 kazanım ekran okuryazarlığı kavramına dâhil edilmiştir. Buna 62. sayfada yer alan ‘B1 Okuma Becerisi Kazanım Listesi’ içerisindeki “*B1.O.21. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.*” kazanımı, sayfa 235’te bulunan ortaokul B1 düzeyi için hazırlanmış ‘İletişimin Değişen Dünyası’ isimli 7. tema içindeki okuma becerisi başlığı altında ele alınan “*B1.O.21. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.*” kazanımı ve aynı temanın yazma başlığı altında bulunan “*B1.Y.33. Ayrıntılı e-posta iletileri yazar.*” kazanımı örnek verilebilir.

Programda B2 seviyesi için 6 adet ekran okuryazarlığı kazanımı bulunmaktadır. Bunlar: Sayfa 70’te ‘B2 Okuma Becerisi Kazanım Listesi’ başlığı altında bulunan “*B2.O.4. Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.*” kazanımı, aynı sayfadaki aynı başlık altında bulunan “*B2.O.16. Kişisel veya resmî yazışmalarla iletilen mesajlardaki ayrıntıları belirler.*” kazanımı, sayfa 72’de bulunan ‘B2 Yazma Becerisi Kazanım Listesi’ne dâhil “*B2.Y.19. Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır.*” kazanımı, yine aynı sayfanın aynı başlığı altında yer alan “*B2.Y.21. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.*” ve “*B2.Y.23. Aldığı/almak istediği ürün/hizmetle ilgili yazışmalar yapar.*” kazanımları ile 287. sayfada ortaöğretim B2 seviyesi için hazırlanmış ‘Türkiye’de Öğrenci Olmak’ isimli 5. temanın okuma becerisine dâhil edilen “*B2.Y.21. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.*” kazanımıdır.

C1 seviyesi için ise 5 adet ekran okuryazarlığına ilişkin kavram tespit edilmiştir. Bunlar: Sayfa 77’de bulunan ‘C1 Okuma Becerisi Kazanım Listesi’ içinde yer alan “*C1.O.6. Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.*”, “*C1.O.15. Kişisel veya resmî yazışmalarla iletilen mesajlardaki ayrıntıları belirler.*” kazanımları, sayfa 79’daki ‘C1 Yazma Becerisi Kazanım Listesi’nde bulunan “*C1.Y.15. Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır.*” ve “*C1.Y.17. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.*” kazanımları ile 297. sayfadaki ortaöğretim C1 düzeyine uygun olarak hazırlanmış ‘Ülkeler Arası Yolculuk ve Göç’ isimli 5. temanın yazma becerisi içinde yer alan “*C1.Y.17. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.*” kazanımıdır.

Programda dil seviyeleri dışında ‘Diğer’ başlığı altında yer alan, ekran okuryazarlığına ilişkin bir kavram bulunmamaktadır.

Tablo 4.6.1’deki veriler aşağıdaki grafikte yüzdeler dilim olarak gösterilmiştir:



Grafik 4.6.1. Ekran Okuryazarlığının Program İçindeki Yüzdeleri Dağılımı

Program içinde ekran okuryazarlığı A1 dil edinim düzeyi için %25, A2 düzeyi için %27,27, B1 düzeyi için %22,72 iken B2 düzeyinde bu oran %13,63, C1 düzeyinde %11,36 ve dil edinim düzeyleri dışında yer alıp 'Diğer' olan adlandırılan bölüm için %0'lık bir dağılım söz konusudur.

4.7. Programda Yerel Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, program içinde yerel okuryazarlık becerilerine ilişkin kavramların geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra yerel okuryazarlık kavramının geçtiği yerlere örnekler verilmiş ve bu kavramın program içindeki yüzdeleri dağılımı bir grafik yardımıyla belirtilmiştir.

Tablo 4.7.1. Yerel Okuryazarlık Kavramının Geçtiği Yerler

Yerel Okuryazarlık	
A1	4
A2	49
B1	63
B2	21
C1	18
Diğer	26
Toplam	181

İnceleme sonucunda yerel okuryazarlık kavramına programın genelinde 181 kez yer verildiği saptanmıştır. Bu kavramın program içindeki dağılımı ise şu şekildedir:

Programda, A1 düzeyinde 4 adet yerel okuryazarlık kavramı geçmiştir. Sayfa 41’de yer alan ‘A1 Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi’ içindeki “A1.D.43. *Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.*” kazanımı, sayfa 148’de bulunan 9 yaş grubu- A1 (A1.3.) seviyesine uygun hazırlanmış ‘Birlikte Yaşıyoruz’ başlıklı 5. tema içinde yer alan “A1.D.43. *Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.*” dinleme/izleme becerisi kazanımı, 159. sayfadaki 10 yaş grubu- A1 (A1.4.) için hazırlanmış ‘Güzel İfadeler’ isimli 4. tema içinde yer alan “A1.D.43. *Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.*” kazanımı ile sayfa 245’te yer alan ortaöğretim A1 seviyesine uygun ‘Şehir Gezisi’ isimli 5. tema içinde bulunan dinleme/izleme becerisine dâhil “A1.D.43. *Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.*” kazanımıdır.

A2 düzeyinde, program içinde 49 adet yerel okuryazarlık kavramı geçmiştir. 41. sayfada bulunan ‘A1 Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi’ içinde yer alan “A2.D.18. *Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.*” kazanımı, sayfa 50’de bulunan ‘A2 Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanım Listesi’ içerisinde yer

alan “A2.SE.18. *Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanır.*” kazanımı, sayfa 217’de yer alan 13 yaş grubu- A2 (A2.2.) seviyesi için hazırlanmış ‘Sanatın Dili’ isimli 9. tema içindeki konuşma becerisi altında yer alan “A2.SE.18. *Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanır.*” kazanımı bu okuryazarlık türü altındaki kazanımlara örnek verilebilir.

B1 düzeyinde ise 63 kez yerel okuryazarlık kavramına değinilmiştir. Sayfa 57’de bulunan ‘B1 Dinleme/İzleme Becerisi Kazanım Listesi’ içinde yer alan “B1.D.11. *Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.*” kazanımı, 63. sayfada ‘B1 Okuma Becerisi Kazanım Listesi’ içinde yer alan “B1.O.61. *Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.*” kazanımı, sayfa 231’de ortaokul B1 seviyesi için hazırlanmış ‘Dünya Kazan Ben Kepçe’ isimli 3. temanın konuşma becerisi altında yer alan “B1.SE.20. *Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır.*” kazanımı ve 280. sayfada yer alan ortaöğretim B1+ düzeyine uygun olarak hazırlanmış ‘Kıssadan Hisse’ adlı 8. temada dinleme/izleme başlığı altında yer alan B1.D.11. kodlu “*Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.*” kazanımı, yerel okuryazarlığın geçtiği kazanımlara örnek verilebilir.

B2 düzeyinde yerel okuryazarlık kavramı 21 kez geçmiştir. Programda bu kavramın geçtiği yerlerden bir kısmı aşağıda örneklenmiştir:

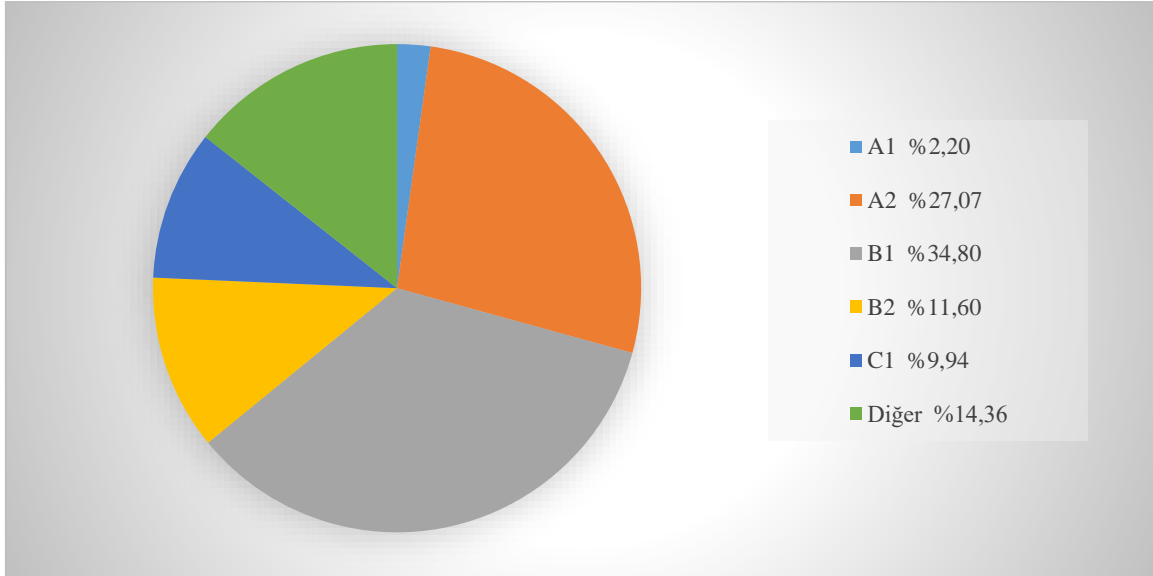
Sayfa 69’da yer alan ‘B2 Sözlü Üretim Becerisi Kazanım Listesi’ içinde bulunan “B2.SÜ.13. *İlgi alanına giren kültürel bir konuda (gelenek, ülke, alışkanlık, âdet vb.) görsellerle desteklenmiş sunum yapar.*” kazanımı, sayfa 70 ‘B2 Okuma Becerisi Kazanım Listesi’ dâhilindeki “B2.O.36. *Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler.*” kazanımı ve 289. sayfadaki ortaöğretim B2 düzeyi için hazırlanmış ‘Kültür Atlası’ isimli 7. tema içindeki konuşma becerisi içinde yer alan B2.SÜ.35. kodlu “*Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.*” kazanımı, yerel okuryazarlık kavramının geçtiği yerlere örnek oluşturmaktadır.

Program içinde, C1 seviyesinde ise 18 kez yerel okuryazarlık kavramı ele alınmıştır. Sayfa 77’de ‘C1 Okuma Becerisi Kazanım Listesi’ içinde yer alan “C1.O.27. *Edebî metinlerin gönderimde bulunduğu toplumsal ve tarihî unsurları belirler.*” kazanımı ile aynı sayfanın aynı başlığı altında yer alan “C1.O.32. *Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler.*”

kazanımı, sayfa 301’de yer alan ortaöğretim C1 seviyesine uygun ‘Kültürler Arasında’ başlıklı 9. tema içindeki konuşma becerisi içinde yer alan “C1.SÜ.24. Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.” kazanımı ile aynı sayfadaki aynı temaya dâhil okuma becerisi içinde bulunan “C1.O.32. Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler.” kazanımı buna örnektir.

Hiçbir dil edinim seviyesine dâhil olmayıp programın genelinde bulunan ve ‘Diğer’ başlığı altında değerlendirilen toplamda 26 adet yerel okuryazarlık ile ilgili kazanım ve kavram mevcuttur. Bunlardan birkaçı ‘İletişimsel İşlevler’ başlığı altında yer alan sayfa 279 “Kültürler hakkında bilgi isteme, bilgi verme”, sayfa 281 “Kültürler hakkında bilgi isteme, bilgi verme”, sayfa 289 “Kültürler hakkında bilgi isteme, bilgi verme” kazanımlarıdır.

Tablo 4.7.1’deki veriler aşağıdaki grafikte yüzdeler dilim olarak gösterilmiştir:



Grafik 4.7.1. Yerel Okuryazarlığın Program İçindeki Yüzdeler Dağılımı

Programda A1 düzeyi için yerel okuryazarlığa ayrılan pay %2,20, A2 düzeyi için %27,07, B1 düzeyi için %34,80, B2 düzeyi için %11,60 ve C1 düzeyi için ise %9,94 iken dil edinim düzeyleri dışında kalan ve ‘Diğer’ olarak adlandırılan bölüm için bu oran %14,36’dır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programını yeni okuryazarlıklar bağlamında incelemektir.

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında bireylere hazır bilgiyi sunmak ve sunulan bu bilgiyi ezberlemelerini beklemek, çağı yakalamak açısından yeterli gelmemektedir. Yeni eğitim anlayışına bakıldığında sadece üretilen bilgiyi kullanan değil, aynı zamanda bilgiyi üreten, doğru bilgiye nereden ve nasıl ulaşacağını bilen, kendi kültürünü tanıyan ve farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olan, ülkelerin ortak mirasına saygılı, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek esastır. Çağımızda sadece okuryazar olmak yetmemekte, bireylerin, yeni okuryazarlık alanlarının gerektirdiği donanıma sahip olması istenmektedir. A. Aldemir (2003) ve Kurbanoğlu (2010) çalışmalarında bilgi okuryazarlığının önemini vurgulamışlardır. Yamaç (2018), Aydemir (2021) ve Devrani (2021) de yapmış oldukları çalışmalarda bizimle aynı görüşü paylaşarak günümüz dünyasında yeni okuryazarlık becerilerinin ne kadar önemli olduğundan söz etmişler ve bu becerilere hâkim olmanın bir gereklilik hâlini aldığını dile getirmişlerdir. Bunu sağlamanın en kolay ve güvenilir yolu ise eğitimidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde verilen eğitimi sistemli hâle getiren öğretim programlarının da zamana uyum sağlaması beklenmektedir. Destebaşı (2016) da çalışmasında ülkemizdeki okuryazarlık eğitiminin yeni okuryazarlıklar bağlamında yeniden ele alınması gerektiği görüşünü belirtir. Aydın ve Tunagür (2021) yapmış oldukları çalışmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nı temel dayanaklar ve yaklaşım, genel amaçlar, ölçme ve değerlendirme alanı, programın uygulanmasına ilişkin öneriler kısmı ile dil becerileri ve dil seviyeleri kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından incelemişlerdir. Programın temel dayanakları ve yaklaşımında, genel amaçlarında, ölçme ve değerlendirme ile programın uygulanmasına ilişkin tavsiyeler kısmında 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmada dil becerileri ve dil seviyeleri kazanımlarının büyük bölümü 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu bulunmuştur. Fakat kazanımlar genel olarak incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerinin dil becerilerinde ve dil seviyelerindeki dağılımlarında eşit bir oran gözetilmediği saptanmıştır.

Çalışmanın bulguları genel olarak incelendiğinde bizim çalışmamızla uyuşur nitelikte olduğu söylenebilir. Altunkaya ve Çelik (2021) de yapmış oldukları çalışmada bizimle aynı görüşü paylaşarak 21. yüzyıl becerilerinin önemini vurgulamış ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin bu becerilere sahip olmasının önemini dile getirmişlerdir. Kılıç (2021) da yapmış olduğu çalışmada bizimle aynı fikri paylaşmış ve 21. yüzyıl okuryazarlığının öneminden ve hazırlanan öğretim programlarının bu becerilere göre hazırlanmasının gerekliliğinde bahsetmiş, TMV tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının A1-A2 temel dil düzeyleri dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarında 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yer verdiği ancak bu becerilerin kazanımlara yeteri kadar dâhil edilmediği sonucuna ulaşmıştır. Dündar ve Polat (2021) da Maarif Vakfı tarafından hazırlanmış olan bu programı 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelemiş, bu inceleme sonucunda da 21. yüzyıl becerilerine programda yeterince ve eşit şekilde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce yabancılara Türkçe öğretimi ve yeni okuryazarlıklarla ilgili birçok çalışma yapılmış ancak yabancılara Türkçe öğretmek üzerine alanında ilk olma özelliği taşıyan bu program yeni okuryazarlıklar bağlamında herhangi bir incelemeye tabi tutulmamıştır. Yapılan bu çalışmanın belirtilen sebepten dolayı ilgililere faydalı olacağı düşünülmektedir.

TMV tarafından hazırlanmış olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı, araştırmayı şekillendiren yedi alt problem ışığında incelenmiş ve alt problemlerle uyumlu, belirli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ilgili alt problemler ışığında sunulmuştur:

- *Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında medya okuryazarlığı becerisine yer verilmiş midir?*

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan bu program incelendiğinde, program içinde medya okuryazarlığı becerisine ilişkin kavramlara en çok B1 düzeyinde yer verildiği görülmüştür. Bunu sırasıyla A2, C1, B2 düzeyleri ve dil edinim seviyelerine dâhil olmayıp 'Diğer' başlığı altında ele alınan bölüm takip etmiştir. Programda A1 düzeyinde ise medya okuryazarlığı becerisine ilişkin kavrama rastlanmamıştır. Program içinde medya okuryazarlığı becerisiyle ilgili dengeli bir dağılım gözlemlenmemiştir.

Kılıç (2021) yapmış olduğu çalışmada Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programı A1 ve A2 düzeyi dinleme/izleme kazanımlarını medya okuryazarlığına ilişkin kavramları barındırması açısından incelediğinde bizimle benzer bir sonuca ulaşmıştır.

- *Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında dijital (sayısal) okuryazarlık becerisine yer verilmiş midir?*

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan bu program incelendiğinde, programda dijital (sayısal) okuryazarlık becerisine ilişkin kavramlara en çok B1 düzeyinde yer verildiği görülmüştür. Bunu sırasıyla A2, A1, C1, B2 düzeyleri ve dil edinim seviyelerine dâhil olmayıp ‘Diğer’ başlığı altında ele alınan bölüm takip etmiştir. Program içinde dijital (sayısal) okuryazarlık becerisiyle ilgili dengeli bir dağılım gözetilmemiştir.

- *Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında bilgi okuryazarlığı becerisine yer verilmiş midir?*

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan bu program incelendiğinde, programda bilgi okuryazarlığı becerisine ilişkin kavramlara en çok A2 düzeyinde yer verildiği görülmüştür. Bunu sırasıyla dil edinim seviyelerine dâhil olmayıp ‘Diğer’ başlığı altında ele alınan bölüm, B1, A1, C1 ve B2 düzeyleri takip etmiştir. Program içinde bilgi okuryazarlığı becerisiyle ilgili dengeli bir dağılım gözetilmemiştir.

Kılıç (2021) yapmış olduğu çalışmada Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programı A1 ve A2 düzeyi dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarının bilgi okuryazarlığına ilişkin kavramları barındırması açısından incelemiş, incelemeler doğrultusunda bizimle benzer bir sonuca ulaşmıştır.

- *Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında görsel okuryazarlık becerisine yer verilmiş midir?*

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan bu program incelendiğinde, programda görsel okuryazarlık becerisine ilişkin kavramlara en çok A2 düzeyinde yer verildiği görülmüştür. Bunu sırasıyla A1 düzeyi, dil edinim seviyelerine dâhil olmayıp ‘Diğer’ başlığı altında ele alınan bölüm, B1, C1 ve B2 düzeyleri takip etmiştir. Program içinde görsel okuryazarlık becerisiyle ilgili dengeli bir dağılım gözetilmemiştir.

Kılıç (2021) yapmış olduğu çalışmada Maarif Vakfı tarafından hazırlanan bu programı A1 ve A2 düzeyi dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarının görsel okuryazarlığa ilişkin kavramları barındırması açısından incelemiş, incelemeler doğrultusunda bizimle benzer bir sonuca ulaşmıştır.

- *Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında ekran okuryazarlığı becerisine yer verilmiş midir?*

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan bu program incelendiğinde, programda ekran okuryazarlığı becerisine ilişkin kavramlara en çok A2 düzeyinde yer verildiği görülmüştür. Bunu sırasıyla A1, B1, B2 ve C1 düzeyleri takip etmiştir. Dil edinim seviyeleri dışında kalan ve ‘Diğer’ olarak adlandırılan bölümde ise ekran okuryazarlığı becerisiyle ilgili kavramlara hiç yer verilmediği görülmüştür. Program içinde ekran okuryazarlığı becerileriyle ilgili dengeli bir dağılım gözetilmemiştir.

- *Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında yerel okuryazarlık becerisine yer verilmiş midir?*

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan bu program incelendiğinde, programda yerel okuryazarlık becerisine ilişkin kavramlara en çok B1 düzeyinde yer verildiği görülmüştür. Bunu sırasıyla A2 düzeyi, dil edinim seviyeleri dışında kalan ve ‘Diğer’ olarak adlandırılan bölüm, B2, C1 ve A1 düzeyleri takip etmiştir. Program içinde yerel okuryazarlık becerileriyle ilgili dengeli bir dağılım gözetilmemiştir.

- *Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında yer alan yeni okuryazarlık türlerinin program içindeki dağılımı nasıldır?*

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan bu program yeni okuryazarlık türlerinin dağılımı açısından incelendiğinde, program içinde eşit veya birbirine yakın bir dağılım olmadığı ancak yine de incelenen tüm okuryazarlık türlerine programda yer verildiği saptanmıştır. Programda incelenen yeni okuryazarlık türlerinin yüzdelik oranlarına bakıldığında, program içinde en fazla görsel okuryazarlığa yer verildiği görülmüştür.

Bunu sırasıyla bilgi okuryazarlığı, dijital (sayısal) okuryazarlık, medya okuryazarlığı, yerel okuryazarlık ve ekran okuryazarlığının takip ettiği tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

- Maarif Vakfı tarafından hazırlanan bu program farklı yeni okuryazarlık türleri açısından incelenip, inceleme alanı genişletilebilir.
- İncelenen yeni okuryazarlık türlerinin dört temel dil becerisi arasında dengeli bir dağılım gözetme durumuna bakılabilir. Bu alanda eksik varsa yapılan çalışma ilgililere öneri niteliği taşıyabilir.
- İncelenen yeni okuryazarlık türlerinde program içinde dengeli bir dağılıma rastlanmamıştır. Program güncellenirken bu veriler ilgililere öneri niteliği taşıyabilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. (2009). *Türk dili: dünya dili*.
http://turkoloji.cukurova.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru_haluk_akalin_turk_dili_dunya_dili.pdf. 17 Mart 2020.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aldemir, A. (2003). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: bilgi okuryazarlığı. *ÜNAK'03: Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu*, (25-26 Eylül), Ankara.
- Aldemir, Ü. (2019). Nüshaları ışığında Kitabu'l- İdrâk li Lisâni'l- Etrâk. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- BELLETEN*, sayı: 67. 65- 86. DOI: 10.32925/tday.2019.20.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunkaya, H., Çelik, M. E. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlilikleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(25), 813- 826.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*. 5(3), 728-749.
- Avgerinou, M. D. (2009). Re- viewing visual literacy in the “Bain ‘d Images” era. *TechTrends*, 53(2), 28- 34. DOI:10.1007/s11528-009-0264-z.
- Avrupa Konseyi. (2009). Diller için avrupa ortak başvuru metni: (Çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları: Ankara. (Conseil de l'Europe, (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues. Les Éditions Didier: Paris).
- Avrupa Konseyi. (2013). Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi. [Diller için Avrupa Ortak öneriler Çerçevesi.pdf](http://www.meb.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi). 16 Aralık 2021.
- Avrupa yeterlilikler çerçevesi. Retrieved November 9, 2018, from <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi>. 21 Mart 2021.
- Aydemir, Z. (2021). Yeni okuryazarlık becerileri bağlamında ilköğretim türkçe dersi öğretim programının incelenmesi. *Elektronik Türkiye Çalışmaları*. 16(2), 529- 547.

- Aydın, E. ve Tunagür, M. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(16), 349- 374. DOI: 10.35675/befdergi.853046
- Aytaş, G., Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *ACADEMIA*, 13(4), 49- 64. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>
- Balcı, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, D. Melanlıoğlu (Editörler), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. (1. Baskı). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 19- 30.
- Belet Boyacı, Ş. D. (2018). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı: bir araştırma örneği* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Belet Boyacı, Ş. D. Ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. DOI: 10.18039/ajesi.578170.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. (2019). Öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirme. E. Boylu, L. İltar (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politika, Program, Yöntem ve Öğretim* içinde (s.63- 85). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, F., Çoşkun, D. (2018). 21. yüzyıl okuryazarlığı: öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 493-511.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2), 265-277.

- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 3112-3134.
- Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir karma yöntem çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil dosyası dil biyografisi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deneme, S. (2015). Bilişsel- kod öğrenme yaklaşımı (cognitive- code learning approach). N. Bekleyen (Editör), *Dil öğretimi*. (1. Baskı), içinde (s. 81-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 895-910. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9398>.
- Devrani, A.E.P. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(24), 5-24.
- Direkci, B., Şimşek, B., Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programı'nda (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 3(1), 34-49.
- Dirik, M.Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğru, A. G. (2014). *Lise düzeyi görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dündar, S. A., Polat, A. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 66- 77. DOI: 10.47770/ukmead.995111.
- Er, O., Biçer, N. Ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alanyazın ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 1(2), 51-69.

- Ercilasun, A. B. (2016). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2004). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayraktar Basım/Yayın/Tanıtım.
- Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 227(49), 33-64.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi Evaluation of FATİH project in the consideration of 21st century skills. *GEFAD/GUJGEF* 35(2), 209-229. [http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/77533\(E.T.21.03.2021\)](http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/77533(E.T.21.03.2021))
- Genç, İ. (2014). *Örneklerle eski Türk edebiyatı tarihi- giriş*. İzmir: Kanyılmaz Matbaacılık Kağ. Ve Amb. Ltd. Şti.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. N., Döner Doğan, F. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 19(7), 163- 185.
- Gün, M. ve Demirel, A. (2020). Türkçe eğitiminde yeni okuryazarlık türleri. A. Z. Güven (Editör), *Türkçe eğitime genel bir bakış*. (1. Baskı), içinde (s.167-191). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2009). Ekran okumada verimlilik. *Kalkınma Anahtar Verimlilik Gazetesi, Milli Prodüktivite Merkezi Aylık Yayın Organı*, 248, 26-29. http://www.vizyon21y.com/documan/Genel_Konular/Bilisim/Ekran_Okumada_Verimlik.pdf . 15 Mart 2020.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, B. (2021). An alternative source of development for local Governments: local literacy. *IJELS* 9(1). 105-112.

- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya Örneği)*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Güzel, A ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hague, C. ve Payton, S. (2011). Digital literacy across the curriculum. *Curriculum & Leadership Journal*, 10(9).
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G., Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 1, 408-429.
- Hengirmen, M. (1997). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınları.
- İltar, L. (2019). Dil edinimi, dil öğrenimi/öğretimi ve dil eğitimi üzerine tartışmalar. E. Boylu ve L. İltar (Editörler), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim*. (1. Baskı), içinde (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- İnal, K. (2009). *Medya okuryazarlığı elkitabı*. (1. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Jols, T. ve Thoman, E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*. C. Elma ve A. Kesten (Çeviri Edt.). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil*. (2. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Keskin, H. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan "Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti"nin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Kılıç, A. (2021). Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı A1- A2 dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(4), 165-184.

- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (15), 170-189. ISSN: 2147-8406.
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Lewis, J., Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48(1), 109- 120. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02741.x>
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions For Evaluation*, (30), 73-84.
- Liu, Q. Ve Shi, J. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods - effectiveness and weakness. *US-China Education Review*, 1(4), 69- 71.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *LSE Research Online*, 32(3), 18- 20.
- MEB, (2019). İlkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. Ankara.
- Medya okuryazarlığı. <http://medyaoy.blogspot.com/>. 08 Mart 2020.
- Melanlioğlu, D.(2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Melanlioğlu, D. (2018). Sessiz yol (The silent way). M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 85-88). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Memiş, M. R., Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297- 318).
- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı/ikinci dil eğitimi kavramları. A. Sarıçoban (Editör), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. (1. Baskı), içinde (s.12-68). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miles, M, B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okur, A. (2006). Dil. C. Yıldız (Editör), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (1. Baskı), içinde (s. 9-43). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Onan, B. (2003). Divanü Lûgat-it- Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 425-445.
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Öğretim programı nedir? <https://www.egitimkafe.com/ogretim-programi-nedir/>. 17 Mart 2020.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi, *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. (DOI: 10.21666/muefd.314761).
- Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schild, M. (2005). Information literacy, statistical literacy and data literacy. *IASSIST Quarterly*, 6- 11.
- Şahin, Y., Acar, Y. (2013). Yabancı dil öğretimi'nde yaygın olarak uygulanan yöntemler. Y. Şahin (Ed.), *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi* içinde (s. 58-87). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, Y. (2013). Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi. Y. Şahin (Editör), *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*, içinde (s. 16-30). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, A. (2014a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. (2014b). *Öğretmenler, öğretmen adayları ve medya ile bağı olan herkes için eleştirel medya okuryazarlığı* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- TDK (2020). ‘Ana dili’. <https://sozluk.gov.tr/>. 20 Şubat 2020.
- TDK (2020). ‘Okuryazarlık’. <https://sozluk.gov.tr/>. 04 Mart 2020.
- Toparlı, R., Çöğenli, M. S. ve Yanık, N. S. (1999). *El- Kavâvînül- Külliyye Li- Zabti ’l- Lügati ’t- Türkiyye*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tuğluk, M. N. Ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29- 38.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı. İstanbul.
- Türkiye Maarif Vakfı. <https://turkiyemaarif.org/>. 31 Ocak 2021.
- Türk tarihi ve kültür araştırmaları. <https://www.altayli.net/kipcak-dili-ve-edebiyati.html>. 17 Mart 2020.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. [https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi#:~:text=T%C3%BCrkiye%20Yeterlilikler%20%C3%87er%C3%A7evesi%20\(TY%C3%87\)%3B,g%C3%B6steren%20ulusal%20yeterlilikler%20%C3%A7er%C3%A7evesini%20ifade](https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi#:~:text=T%C3%BCrkiye%20Yeterlilikler%20%C3%87er%C3%A7evesi%20(TY%C3%87)%3B,g%C3%B6steren%20ulusal%20yeterlilikler%20%C3%A7er%C3%A7evesini%20ifade). 21 Mart 2020.
- Yalçın, S. (2019). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1) 183- 201. DOI: 10.30964/auebfd.405860, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-8342.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410. DOI: <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.370469>.
- Yaylı, D., Bayyurt, Y. (2019). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika, yöntem ve beceriler* içinde (s. 14-49). Ankara: Anı.
- Yavuz, N. (2011). Tüm fiziksel tepki-öykü anlatma yönteminin Japoncanın öğretiminde kullanılması. *Dil Dergisi*, sayı: 152, 30- 45.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2006). Ana dili Öğretimi. C. Yıldız (Editör), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (1. Baskı), içinde (s. 45-77). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2015). Teknoloji ve dil öğretimi. N. Bekleyen (Editör), *Dil öğretimi*. (1. Baskı), içinde (s. 393- 412). Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğit, M. (2017). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi "Arnavutlukta kültürel etkileşim desenleriyle"*. (1. Baskı). İstanbul: Hiper Yayın.
- Zammit, K., Downes, T. (2002). New learning environments and the multiliterate individual: a framework for educators. *Australian Journal Of Language And Literacy*. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:5349>. 17 Şubat 2022.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Feyza ULUSOY

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri: UTEOK 2019, Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürü ve Türkçe İle İlgili Algıları

INES 2019, Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Eğitimi Bölümündeki Derslere İlişkin Algıları

XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu 2019, Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Güven, A. Z. ve Ulusoy, F. (2020). Türkçe eğitiminde değerler aktarımı. Ahmet Zeki Güven (Editör), *Türkçe eğitime genel bir bakış*. (1. Baskı), içinde (s. 297- 338). Ankara: Pegem Akademi.

İş Deneyimi:

Stajlar: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü Öğretmenlik Uygulaması

İletişim

E- Posta Adresi:

Tarih: 18.03.2022

EKLER

EK-1: Bildirim Sayfası

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

18. 03. 2022

Feyza Ulusoy

İNTİHAL RAPORU

MAARİF VAKFI TARAFINDAN HAZIRLANAN YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMININ YENİ
OKURYAZARLIKLAR BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 18	% 16	% 5	% 8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	% 1
4	www.rumelide.com İnternet Kaynağı	% 1
5	www.tdb.mu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	% 1
7	www.turkiyemaarif.org İnternet Kaynağı	% 1
8	tr.wikipedia.org İnternet Kaynağı	% 1