



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/2 2024 s. 572-588, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ OKURYAZARLIK TÜRLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nurbanu KANSIZOĐLU*

Suat UNGAN**

Geliş Tarihi:23 Mart 2024

Kabul Tarihi:18 Nisan 2024

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuryazarlık türlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analize göre tasarlanmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelere; 2023-2024 yılında okutulan 5. 6. 7. ve 8. sınıf seviyesindeki 4 adet Türkçe ders kitabından oluşmaktadır. İçerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenen verilerin görselleştirilmesinde MAXQDA 20.4.1. yazılımı kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda, ortaokul Türkçe ders kitaplarının tümünde bilgi, görsel, grafik, dijital olmak üzere belirlenen 4 okuryazarlık türüne yer verildiğine fakat bu okuryazarlıkların sınıf seviyelerine dengeli bir şekilde dağılmadığına ulaşılmıştır. Bunun yanında okuryazarlık türlerinin birbiriyle ve dil becerileriyle ilişkili olarak ele alınmadığı ve okuryazarlıkları kazandırmaya dönük etkinliklerin belirli yetkinliklerle sınırlandırıldığı tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık becerisinin farklı yetkinlikleri barındırması açısından artırılması ve çoklu okuryazarlık kavramının ön plana alınması gerektiği ders kitabı yazarlarına sunulan öneriler arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, Türkçe, ders kitabı, okuryazarlık.

INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF LITERACIES

Abstract

This study aims to compare the different types of literacy found in Turkish textbooks used in middle schools. The study used a document analysis, which is a qualitative research method. Four Turkish textbooks from grades 5-8, used in the academic year 2023-2024, were analyzed using the content analysis technique with MAXQDA 20.4.1 software.

The study found that all middle school Turkish textbooks included four types of literacy (information, visual, graphic, and digital). However, these literacies were not evenly distributed among the grade levels. The study also found that the textbooks did not relate the different types of literacy or language skills to each other. Additionally, the activities to develop these literacies were limited to specific competencies. The study suggests that

* Arş. Gör.; Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, nurbkansizoglu@gmail.com

** Prof. Dr.; Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ummagan@gmail.com

textbook authors emphasize digital literacy skills in Turkish textbooks at all grade levels by including different competencies. The concept of multiple literacies should also be emphasized.

Keywords: Middle school, Turkish, textbook, literacy.

Giriş

Geleneksel kullanımıyla okuryazarlık; kişinin bir dilin sembollerini okuma, yazma ve anlamlandırma becerisini ifade etmektedir (Güneş, 2019). Özellikle eğitim ortamlarında bilgi ediniminin temelini oluşturan bu kavram zaman içinde genişleyerek ilk tanımının ötesine geçmiştir. Toplumun bireyden beklediği niteliklerin değişmesi sonucu okuryazarlığın temel okuma yazma becerileri ile sınırlı olmadığı fikri giderek yaygınlaşmıştır. Nihayetinde değişen bir dünyada başarılı olmanın ön koşulunun geniş beceriler dizisine sahip olmaktan geçtiği kabul görmüştür. Genellikle “21. yüzyıl becerileri” ile ilişkilendirilen bu yetkinliklerin odak noktasını “karmaşık sorunları çözme, eleştirel düşünme, etkili iletişim kurma, iş birliği içinde çalışma, değişen ortamlara ve koşullara uyum sağlama, işini etkili bir şekilde yönetme ve bağımsız olarak yeni beceriler ve bilgiler edinme” oluşturmaktadır (National Research Council [NRC], 2011, s. 1). Ulusal ve uluslararası birçok kurum, kuruluş, mesleki örgüt veya organizasyon 21. yüzyıl becerilerini sınıflandırıp buna bağlı olarak okuryazarlık türlerini tanımlayan farklı çerçeveler listelemektedir. Söz gelimi 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) Çerçevesi bilgi, medya, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığını; Kuzey Merkez Bölgesi Eğitim Laboratuvarı (NCREL) ise temel, bilimsel, ekonomik, teknoloji okuryazarlığı, görsel ve bilgi okuryazarlığını ön planda tutmaktadır.

Okuryazarlık becerilerinin öneminin farkında olmak bir yana her bireyden bu yetkinlikleri kazanması ve geliştirmesi beklenmektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenen bir birey olmanın temelinde bu beceriler yatmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009; Warlick, 2004). Öte yandan okuryazarlık becerilerine sahip olmanın bireylerin topluma etkin bir şekilde katkıda bulunmalarının bir gerekliliği olduğu düşünülmektedir. Gitsaki vd. (2015) okuryazarlık becerilerinin her vatandaş için bir sorumluluk olduğunu bu becerilere sahip olmanın toplumda katılımcı bir rol üstlenmeye yaradığını belirtmektedir. Benzer şekilde Christel (2015) görsel okuryazarlık ve eleştirel medya okuryazarlığı gibi becerileri edinen vatandaşların demokrasiye daha aktif bir biçimde katılabildiklerini aktarmaktadır. Çünkü bu türden okuryazarlık becerileri aynı zamanda “sosyo-ekonomik kalkınmaya, sosyal farkındalığa ve eleştirel düşünme kapasitesinin geliştirilmesine” de katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2006). Tüm bunlar okuryazarlık becerilerinin kişilere erken yaşta kazandırılmasının bir zorunluluk hâline geldiği fikrini gündeme getirmektedir. Bilindiği üzere öğrencileri geleceğe donanımlı bir şekilde hazırlama görevi büyük ölçüde örgün eğitim kurumlarına aittir. Bu doğrultuda ülkelerdeki eğitim sistemleri çağın ve geleceğin taleplerini daha iyi karşılayan öğrenme-öğretme yaklaşımlarını benimsemektedir. Her seviyedeki öğrenci için yüksek kaliteli eğitime öncelik veren ülkeler, öğrenme deneyimlerini yaşamın çeşitli yönlerine entegre etmeyi önemli bulup okuryazarlık becerilerini müfredatlarına dâhil etmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Çünkü erken yaşta birbiriyle bağlantılı çoklu okuryazarlıklar kazanma, bilgiyi işleme ve kullanma biçimini büyük ölçüde etkilemektedir. Küçük yaşta çoklu okuryazarlık becerilerinde ustalaşan öğrenciler, ileriki dönemlerde beklentileri daha kolay karşılama ve zorlukların üstesinden gelme gücüne sahip olmaktadır (Dousay, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin çeşitli metin türleri aracılığıyla okuryazarlık öğrenimini destekleyen sınıf bağlamları yaratarak ilgi çekici ve anlamlı öğretim stratejileri kullanmaları önemsenmektedir (Moss ve Lapp, 2009; Warlick, 2004). Fakat alan

yazınındaki güncel araştırmalar (Bal, 2018; Dilekçi ve Karatay, 2021; Erdamar ve Barası, 2021; Kayhan vd., 2019; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuryazarlık türlerini de içerisinde barındıran 21. yüzyıl becerileri açısından birtakım problemler barındırdığını bildirmektedir. Söz konusu çalışmaların tümünde bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığının kazanımlarda yeterli düzeyde ve dengeli şekilde yer almadığının altı çizilmektedir. Bunun yanında yine güncel araştırmaların (Arı ve Soylu, 2020; Aydoğdu, 2022; Çelik ve Kılıçoğlu, 2022; Lüle-Mert, 2021; Pala ve Başıbüyük, 2020a) bulguları ortaokul öğrencilerinin dijital ve görsel okuryazarlık gibi becerilerinin orta puanının üstünde veya yüksek düzeyde olduğunu kanıtlamaktadır. Dolayısıyla tüm bunlar öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilebilir olduğuna fakat öğretim programı aracılığıyla desteklenmediğine işaret etmektedir.

Öğrenme-öğretme ortamlarında en yaygın kullanılan araçlar olan ders kitapları öğretim programının tamamlayıcı bir ögesidir. Ders kitaplarındaki içeriğin öğretim programında belirtilen kazanımlar çerçevesinde hazırlanması bu iki unsuru ilişkili hâle getirmektedir. Dolayısıyla öğretim programının belirlenen hedeflere ulaşmadaki başarısı ilgili ders kitabının niteliği nispetinde artmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuryazarlık türleri açısından birtakım problemleri barındırması Türkçe ders kitaplarının söz konusu becerileri içermeme durumunun sorgulanmasına yol açmaktadır. Bilindiği üzere eksikliklerin giderilmesi, değişikliklerin yansıtılmasıyla güncellenen ders kitapları eğitim ortamlarındaki işlevlerini sürdürmeye devam etmektedir (Güzel ve Şimşek, 2012). Bu işlem esasında ders kitaplarının niteliğinin artırılması açısından oldukça önemli bulunmaktadır. Bu çalışmanın ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuryazarlık türlerini karşılaştırmalı olarak incelemesi benzer sebeplerden ötürü gerekli görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin yaşadıkları çağın dayattığı becerileri öğretim süreci boyunca geliştirmeleri bir zorunluluk hâline gelmektedir. Ortaokul öğrencilerinin çeşitli okuryazarlıklar bakımından belirli bir seviyenin üstüne geldiği (Arı ve Soylu, 2020; Aydoğdu, 2022; Çelik ve Kılıçoğlu, 2022; Lüle-Mert, 2021; Pala ve Başıbüyük, 2020a) göz önünde bulundurulursa bu becerilerin ders kitapları ile desteklenmesine olan ihtiyacı arttığı söylenebilir. Aksi takdirde öğrencilerin kişisel ve sosyal yaşamlarından kopuk içeriklerle karşılaşma riski bulunmaktadır. Bu, öğrencilerin değişen koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlama yeteneğini ve öğrenme deneyimini olumsuz yönde etkileme potansiyelini doğurmaktadır. Alan yazınında Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık (Akın vd., 2024; Maden vd., 2018; Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022), görsel okuryazarlık (Karaca, 2021), grafik okuryazarlığı (Bayburtlu, 2021), reklam okuryazarlığı (Ensar ve Gündüz, 2023) açısından incelenmesini amaçlayan çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu çalışma çeşitli okuryazarlık türlerini ve farklı sınıf seviyesinde okutulan Türkçe ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak ele alması yönüyle bu çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 5. sınıf Türkçe ders kitabında okuryazarlık türlerine yer verilme durumu nedir?
- 6. sınıf Türkçe ders kitabında okuryazarlık türlerine yer verilme durumu nedir?
- 7. sınıf Türkçe ders kitabında okuryazarlık türlerine yer verilme durumu nedir?
- 8. sınıf Türkçe ders kitabında okuryazarlık türlerine yer verilme durumu nedir?
- Ortaokul Türkçe ders kitaplarında okuryazarlık türlerine yer verilme durumu nedir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuryazarlık türlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığından doküman analizi yöntemi ile tasarlanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Bu analizin çoğunlukla diğer yöntemler ile beraber kullanıldığı fakat tek başına bir yöntem olarak da işe koşulduğu bilinmektedir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

1.2. Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesneleri 2023-2024 yılında okutulmak üzere Talim Terbiye Kurulunca tavsiye edilen 4 Türkçe ders kitabıdır. Araştırmanın amacı farklı sınıf seviyelerindeki kitapları karşılaştırmak olduğundan her sınıf seviyesinden bir kitap örnekleme dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda Anka Yayınevi tarafından hazırlanan 6. ve Ferman Yayıncılık tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitapları örneklem dışı bırakılmıştır. Buna karşılık 6. ve 8. sınıf seviyelerinde okutulmak üzere hazırlanan MEB Yayınevine ait Türkçe ders kitapları inceleme nesnesi olarak kabul edilmiştir. Farklı yayınevleri tarafından yayımlanan Türkçe ders kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 1’deki gibidir:

Tablo 1: Çalışma Kapsamında İncelenen Türkçe Ders Kitapları

Ders Kitabı	Yazar(lar)	Yayınevi
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5	Beşir SEVİM	Koza Yay.
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6	Nihal ERTÜRK-Seray KELEŞ-Damla KÜLÜNK	Millî Eğitim Yay.
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7	Nihat ERDAL	Dörtel Yay.
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8	Hilal ESELİOĞLU-Sıdıka SET-Ayşe YÜCEL	Millî Eğitim Yay.

1.3. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Çalışmanın verileri ortaokul seviyesindeki Türkçe ders kitaplarından toplandığı için uygun veri toplama tekniği doküman incelemesidir. Veri toplama sürecinde serbest okuma metinleri de dâhil olmak üzere tüm metinlerle ilişkilendirilen hazırlık soruları/çalışmaları ve etkinlikler beş okuryazarlık türü dikkate alınarak incelenmiştir. Bu okuryazarlık türlerinin tespit edilmesinde 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar belirleyici olmuştur. Tablo 2’de, okuryazarlık türlerinin belirlenmesinde esas alınan kazanım örnekleri gösterilmektedir:

Tablo 2: Okuryazarlık Türlerinin Belirlenmesinde Esas Alınan Kazanım Örnekleri

Okuryazarlık Türü	Kazanım Örneği
Dijital okuryazarlık/Medya okuryazarlığı	T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. <i>Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.</i>
Görsel okuryazarlık	T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
Grafik okuryazarlığı	T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
Bilgi okuryazarlığı	T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.
Reklam okuryazarlığı	T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. <i>a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılır.</i>

1.4. Verilerin Analizi

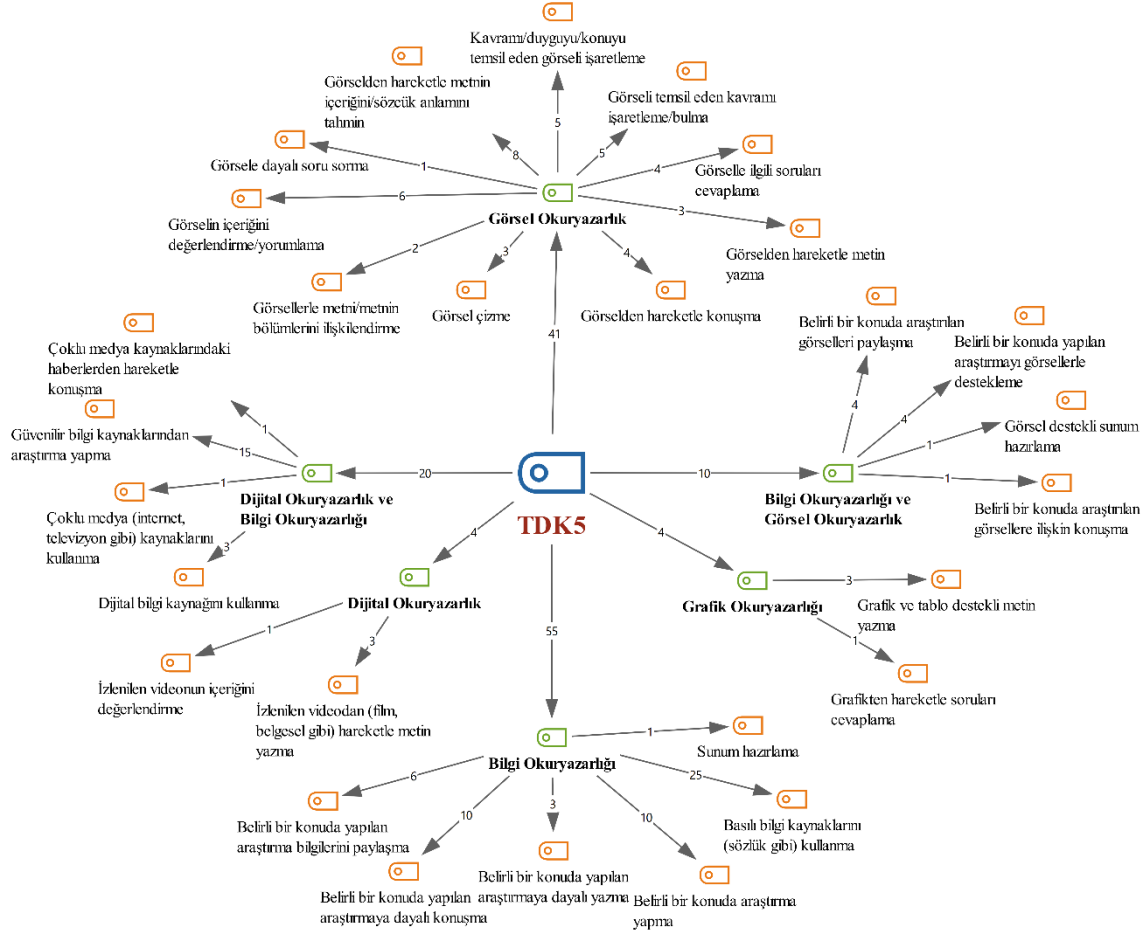
Çalışmadan elde edilen veriler, içerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Bu teknik verilerin benzerlik ve farklılıklarından yola çıkarak kodlama yapmayı, bu kodlara göre belirli tema ve sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada öncelikle bir okuryazarlık türü seçilmiş ve tüm sınıf seviyelerindeki ders kitapları bu okuryazarlık türü esas alınarak incelenmiştir. Ardından diğer sınıf seviyelerine geçilerek aynı işlem tekrarlanmış benzer veriler aynı kategoriler altında birleştirilmiştir. Son aşamada elde edilen bulgular, sınıf düzeyleri baz alınarak hiyerarşik ağ modelleri hâlinde sunulmuştur. Son aşamada ise okuryazarlık türleri sınıf düzeyinde karşılaştırılarak grafik olarak görselleştirilmiştir.

1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda uzman görüşüne başvurmak çalışmanın inandırıcılığını arttırmak açısından başvurulan stratejilerden biri olarak görülmektedir (Merriam, 2018). Bu kapsamda verilerin analizi sırasında bir alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş alınan dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanında güvenirliliği sağlamak adına veri analizi başka bir araştırmacı tarafından yapılmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyum düzeyi hesaplanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi formülü kullanılarak araştırmacılar arasında %93 oranında tutarlığın sağlandığı tespit edilmiştir. Tüm bunların yanında bulguların okunmasını kolaylaştırmak amacıyla Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı TDK5, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı TDK6, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı TDK7, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı TDK8 olarak kodlanmıştır.

2. Bulgular

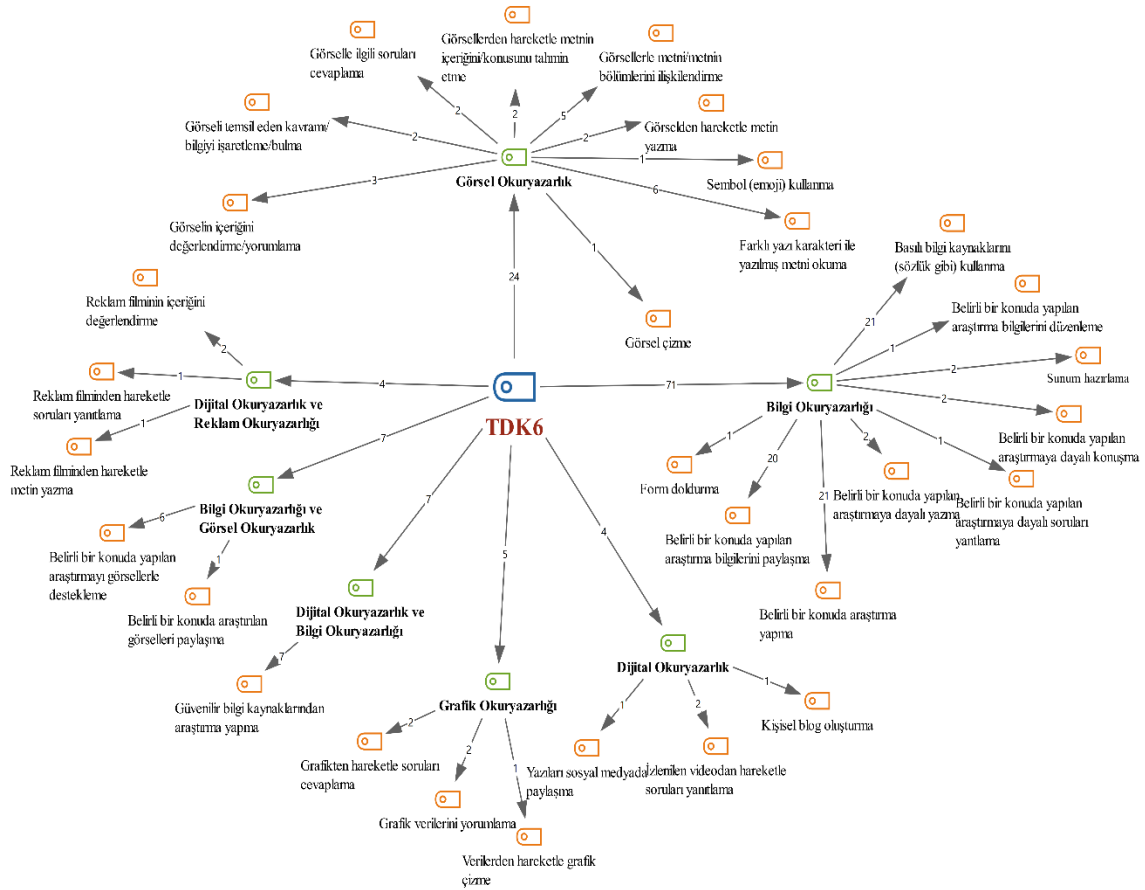
5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık türlerine ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuryazarlık Türlerine İlişkin Bulgular

Şekil 1 incelendiğinde, TDK5’te bilgi okuryazarlığı ($f=55$), görsel okuryazarlık ($f=41$), dijital okuryazarlık ($f=22$) ve grafik okuryazarlığı ($f=4$) olmak üzere 4 farklı okuryazarlık ve 28 farklı etkinlik türünün yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında etkinliklerde bilgi okuryazarlığı görsel okuryazarlık ($f=10$) ve dijital okuryazarlık ($f=2$) ile bütünleştirilmiş olarak bulunmaktadır. Tüm okuryazarlıklar içerisinde basılı bilgi kaynaklarını (sözlük gibi) kullanma ($f=25$) en fazla tekrar eden etkinlik türüdür. Bu etkinlik türünün bilgi okuryazarlığı başlığı altında da en fazla sıklığa sahip olduğu ve bunu sırasıyla belirli bir konuda araştırma yapma ($f=10$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı konuşma ($f=10$), belirli bir konuda yapılan araştırma bilgilerini paylaşma ($f=6$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı yazma ($f=3$), sunum hazırlamanın ($f=1$) takip ettiği görülmektedir. Görsellerden hareketle metnin içeriğini/konusunu/sözcük anlamını tahmin etme ($f=8$) görsel okuryazarlık, grafik ve tablo destekli metin yazma ($f=3$) grafik okuryazarlığı, güvenilir bilgi kaynaklarından (edu, gov uzantılı sitelerden) araştırma yapma ($f=15$) ise dijital okuryazarlık başlığı altında en fazla tekrar etmektedir.

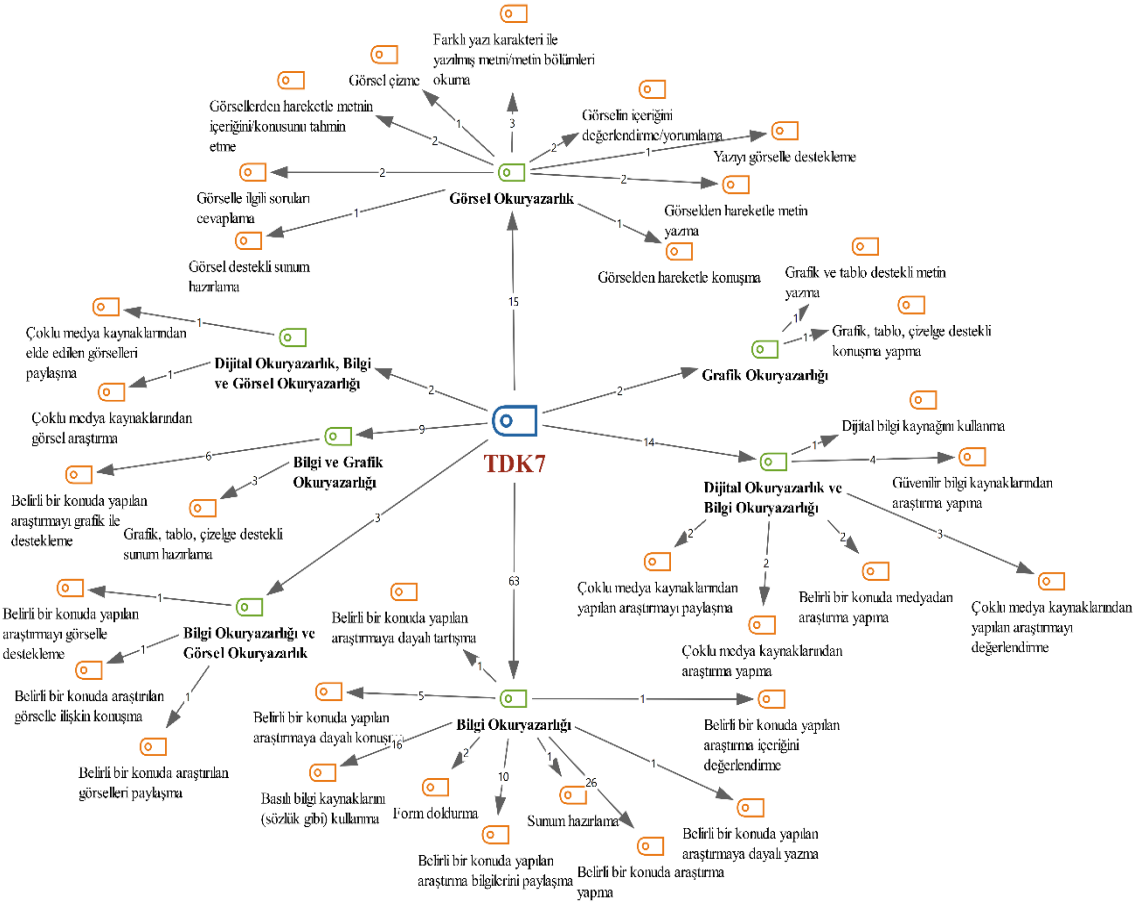
6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık türlerine ilişkin bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuryazarlık Türlerine İlişkin Bulgular

Şekil 2 incelendiğinde, TDK6'da bilgi okuryazarlığı ($f=71$), görsel okuryazarlık ($f=24$), dijital okuryazarlık ($f=11$) ve grafik okuryazarlığı ($f=5$) olmak üzere 4 farklı okuryazarlık ve 30 farklı etkinlik türünün yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında etkinliklerde dijital okuryazarlık reklam okuryazarlığı ($f=4$), bilgi okuryazarlığı ise görsel okuryazarlık ($f=7$) ile bütünleştirilmiş olarak bulunmaktadır. Basılı bilgi kaynaklarını (sözlük gibi) kullanma ($f=21$) ve belirli bir konuda araştırma yapma ($f=20$) tüm okuryazarlıklar içerisinde en fazla tekrar eden etkinlik türüdür. Bu etkinlik türleri aynı zamanda bilgi okuryazarlığı başlığı altında da en fazla sıklığa sahip olup bunu sırasıyla belirli bir konuda yapılan araştırma bilgilerini paylaşma ($f=20$), sunum hazırlama ($f=2$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı konuşma ($f=2$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı yazma ($f=2$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı soruları yanıtlama ($f=1$), belirli bir konuda yapılan araştırma bilgilerini düzenleme ($f=1$) ve form doldurma ($f=1$) takip etmektedir. Farklı yazı karakteri ile yazılmış metni okuma ($f=6$) görsel okuryazarlık, grafik verilerini yorumlama ($f=2$) ve grafikten hareketle soruları cevaplatma ($f=2$) grafik okuryazarlığı, güvenilir bilgi kaynaklarından (edu, gov uzantılı sitelerden) araştırma yapma ($f=7$) dijital okuryazarlık türünde en fazla sıklığa sahip etkinliklerdir.

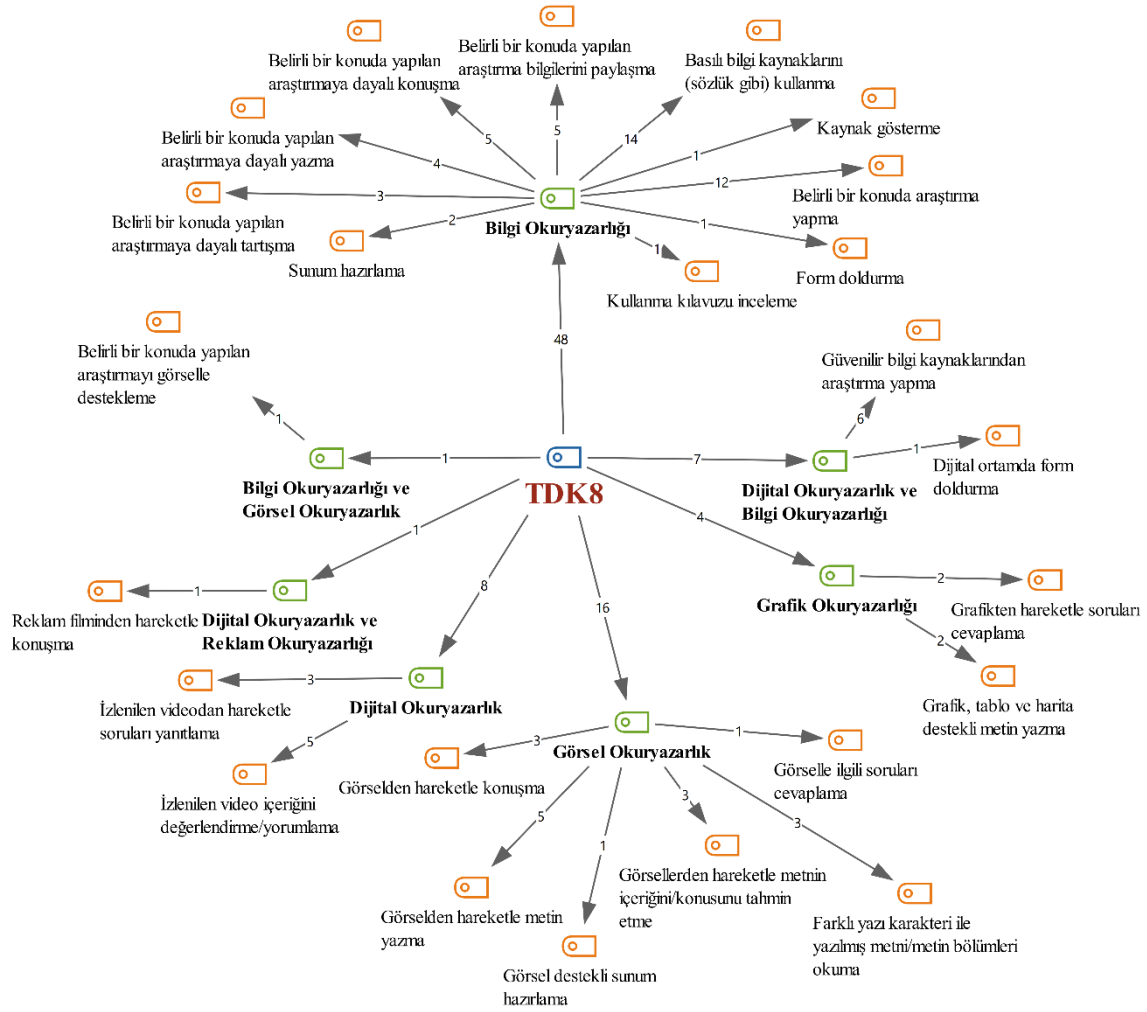
7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık türlerine ilişkin bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuryazarlık Türlerine İlişkin Bulgular

Şekil 3 incelendiğinde, TDK7’de bilgi okuryazarlığı ($f=63$), görsel okuryazarlık ($f=15$), dijital okuryazarlık ($f=5$) ve grafik okuryazarlığı ($f=2$) olmak üzere 4 farklı okuryazarlık ve 33 farklı etkinlik türünün yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında etkinliklerde bilgi okuryazarlığı dijital okuryazarlık ($f=11$), görsel okuryazarlık ($f=10$) ve grafik okuryazarlığı ($f=2$) ile bütünleştirilmiş olarak bulunmaktadır. Belirli bir konuda araştırma yapma ($f=26$) tüm okuryazarlıklar içerisinde en fazla sıklığa sahip olan etkinlik türüdür. Bu etkinlik türü aynı zamanda bilgi okuryazarlığı başlığı altında da en sık tekrar etmekte olup bunu sırasıyla basılı bilgi kaynaklarını (sözlük gibi) kullanma ($f=16$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı konuşma ($f=5$), form doldurma ($f=2$), sunum hazırlama ($f=1$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı tartışma ($f=1$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı yazma ($f=1$) ve belirli bir konuda yapılan araştırma içeriğini değerlendirme/yorumlama ($f=1$) takip etmektedir. Farklı yazı karakteri ile yazılmış metni/metin bölümlerini okuma ($f=3$) görsel okuryazarlık, grafik ve tablo destekli metin yazma ($f=1$) ve grafik, tablo, çizelge destekli konuşma yapma ($f=1$) grafik okuryazarlığı, güvenilir bilgi kaynaklarından (edu, gov uzantılı sitelerden) araştırma yapma ($f=4$) dijital okuryazarlık türünde en fazla sıklığa sahip etkinliklerdir.

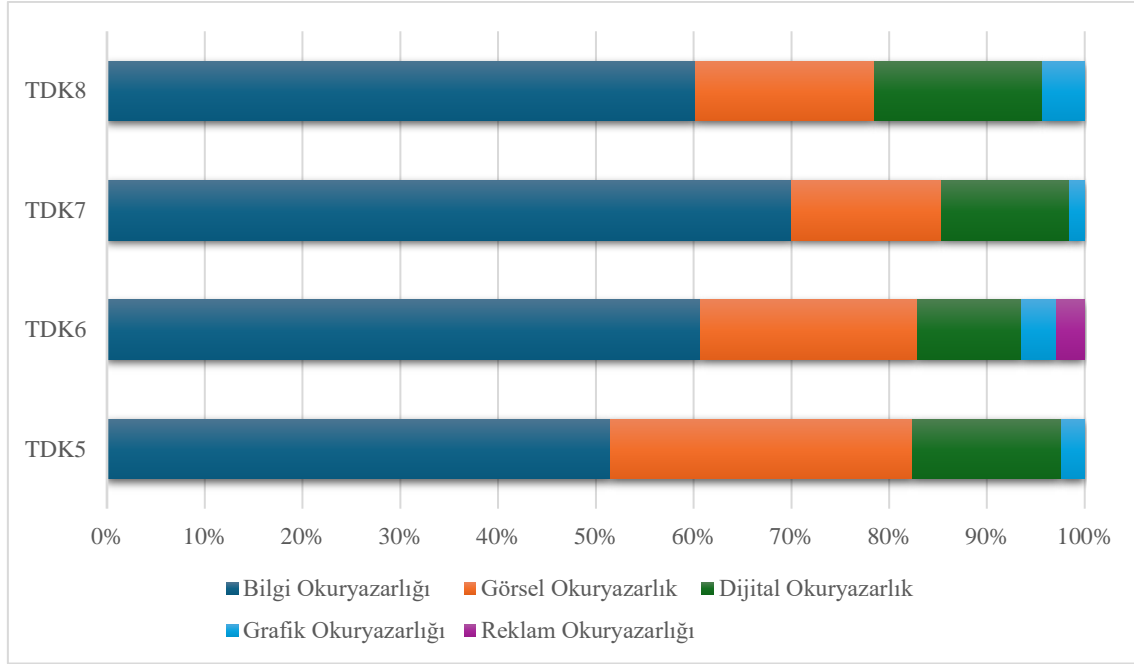
8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık türlerine ilişkin bulgular Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuryazarlık Türlerine İlişkin Bulgular

Şekil 4 incelendiğinde, TDK8’de bilgi okuryazarlığı ($f=48$), görsel okuryazarlık ($f=16$), dijital okuryazarlık ($f=15$) ve grafik okuryazarlığı ($f=4$) olmak üzere 4 farklı okuryazarlık ve 24 farklı etkinlik türünün yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında etkinliklerde dijital okuryazarlık reklam okuryazarlığı ($f=1$), bilgi okuryazarlığı ise görsel okuryazarlık ($f=1$) ile bütünleştirilmiş olarak bulunmaktadır. Basılı bilgi kaynaklarını (sözlük gibi) kullanma ($f=14$) tüm okuryazarlıklar içerisinde en fazla sıklığa sahip olan etkinlik türüdür. Bu etkinlik türü aynı zamanda bilgi okuryazarlığı başlığı altında da en sık tekrar etmekte olup bunu sırasıyla belirli bir konuda araştırma yapma ($f=12$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı konuşma ($f=5$), belirli bir konuda yapılan araştırma bilgilerini paylaşma ($f=5$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı yazma ($f=4$), belirli bir konuda yapılan araştırmaya dayalı tartışma ($f=3$), sunum hazırlama ($f=2$), kaynak gösterme ($f=1$), kullanma kılavuzu inceleme ($f=1$) ve form doldurma ($f=1$) takip etmektedir. Görselden hareketle metin yazma ($f=5$) görsel okuryazarlık, grafik, tablo ve harita destekli metin yazma ($f=2$) ve grafikten hareketle soruları cevaplama ($f=2$) grafik okuryazarlığı, güvenilir bilgi kaynaklarından (edu, gov uzantılı sitelerden) araştırma yapma ($f=6$) dijital okuryazarlık türünde en fazla sıklığa sahip etkinliklerdir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuryazarlık türlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuryazarlık Türlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Şekil 5 incelendiğinde, tüm sınıf düzeylerinde bilgi, görsel, dijital okuryazarlık ve grafik olmak üzere 4 okuryazarlık türünün bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca her sınıf seviyesinde bilgi okuryazarlığının oranı diğer okuryazarlık türlerine kıyasla oldukça fazladır. Her sınıf düzeyinde okuryazarlık türlerinin bulunma durumunun en sık tekrarlanandan en az tekrarlanana doğru bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve grafik okuryazarlığı şeklinde olması dikkat çekmektedir. Reklam okuryazarlığının ise yalnızca 6. sınıf Türkçe ders kitabında olduğu göze çarpmaktadır. Tüm bunların yanında bilgi okuryazarlığının 7. sınıf ile 5. sınıf; görsel okuryazarlığın 5. sınıf ile 8. sınıf düzeylerinde dengesiz bir dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, örnekleme dâhil edilen ortaokul Türkçe ders kitaplarının tümünde bilgi, görsel, grafik, dijital olmak üzere belirlenen 4 okuryazarlık türüne de yer verilmiştir. Bu doğrultuda tüm sınıf seviyelerindeki etkinliklerin, hazırlık çalışmalarının ve yönergelerin bu okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik tasarlanması olumlu karşılanmalıdır. Bilindiği üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dijital (Direkçi vd., 2019; Pehlivanlı, 2022) ve görsel okuryazarlık (Karaca, 2021), grafik (Bayburtlu, 2021) ve bilgi (Aydemir, 2021) okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın bu sonucuna göre, Türkçe ders kitapları belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlamada müfredatın tamamlayıcı bir unsuru olma görevini üstlenmektedir. Diğer taraftan bir öğretim materyali olarak ders kitapları, öğrencilere 21. yüzyılda gerekli olan yetkinliklerle tanışma fırsatı sunmaktadır. Bu aynı zamanda öğrencilerin erken yaşlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma yolunda adım atmalarına yardımcı olmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009; Warlick, 2004). Tüm bunlara rağmen araştırmanın bulguları, bazı okuryazarlık becerilerinin sınıf seviyelerine dengeli bir şekilde dağılmadığını ve diğer okuryazarlık becerilerine oranla ders kitabında daha az yer edindiğini göstermektedir. Diğer okuryazarlıklara kıyasla bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık bakımından 8. sınıf; dijital okuryazarlık bakımından ise 7.

sınıf Türkçe ders kitabının yetersiz kaldığı söylenebilir. Ayrıca dijital okuryazarlık ile ilişkilendirilen etkinliklerin/hazırlık çalışmalarının/yönergelerin arttırılması gerektiği yorumu yapılabilir. Bu kapsamda alan yazınında yer alan yakın tarihli bazı araştırmalar (Akın vd., 2024; Pehlivanlı, 2022; Kana ve Kiler 2021; Şimşek, 2022) söz konusu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte sonuçlar bildirmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı (Akın vd., 2024; Pehlivanlı, 2022) Türkçe ders kitaplarının etkinliklerin dijital okuryazarlık becerisini barındırma açısından niceliksel olarak zayıf kaldığını hatta bu okuryazarlık türünün metinlere de yeterli düzeyde yansıtılmadığını aktarmaktadır. Diğer çalışmalar (Kana ve Kiler 2021; Şimşek, 2022) ise, Türkçe Öğretim Programı'nın perspektifini oluşturan yetkinliklerden biri olan dijital yetkinliğe metin ve etkinliklerde az sayıda yer verildiğine dikkat çekmektedir. Bu durum, dijital teknolojilerin giderek yaygınlaştığı ve insan yaşamında önemli değişikliklere yol açtığı bir çağda kayda değer bir eksiklik olarak değerlendirilmelidir. Çünkü dijital becerilerin geliştirilmesi yalnızca öğrenme için değil iş hayatı ve günlük deneyimler açısından da önem taşımaktadır. Bu sebeple gelişmekte olan eğitim ortamları öğrencilere bu beceriyi geliştirmeye dönük imkânlar sağlamalıdır (Churchill, 2020). Fakat alan yazını incelendiğinde bu eksikliğin yalnızca ortaokul seviyesindeki Türkçe ders kitaplarına özgü olmadığı anlaşılmaktadır. Dijital okuryazarlık ve yetkinliklere sosyal bilgiler (Berber, 2019), hayat bilgisi (Yüksel ve Taneri, 2020) ders kitaplarında da benzer şekilde az yer verilmiştir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu, Türkçe ders kitaplarındaki okuryazarlık türlerine birbiriyle ilişkili olarak yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Hâlbuki günümüzde bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, reklam okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi kavramlar farklı okuryazarlık türü olarak ortaya çıkmakla beraber birbirleriyle bağlantılı ve iç içe geçmiş beceriler olarak tanımlanmaktadır (Lankshear ve Knobel, 2008). Söz gelimi bilgi okuryazarlığı, basılı kaynakların yanı sıra elektronik kaynakları bulma, alma ve kullanma becerisini de içermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bilgi okuryazarlığına ek olarak dijital ve görsel okuryazarlıklarını da geliştirmeleri zorunluluk hâline gelmektedir (American Association of School Librarians [AASL] 2007). Alkalai (2012) birden fazla dijital kaynaktan gelen bilgiyi değerlendirme ve birleştirme, görsel bilgiyi anlama ve kullanma becerilerini 6 kategoriden oluşan dijital okuryazarlık çerçevesine yerleştirmektedir. Yani bir bireyin dijital okuryazar olarak nitelendirilmesi aynı zamanda bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmesine bağlı gözükmektedir. Çünkü yaşadığımız çağda bireyler, aynı anda birden fazla okuryazarlık becerisini kullanma veya farklı okuryazarlık türleri arasında geçiş yapma gibi durumlarla karşılaşmaktadır. Bu kapsamda alan yazınında söz konusu durumları karşılayan çoklu okuryazarlık kavramı dikkate değerdir. Bu kavram tek başına okuryazarlıkların temel becerileri sağladığı ancak farklı okuryazarlık becerilerinin birbirini desteklemesi gerektiği fikrine dayanmaktadır (Kellner, 2002). Öğretmenlerin öğrencilerin çoklu okuryazarlıkları anlamalarına ve bu okuryazarlık öğretimini öğrencilerin yaşamlarıyla anlamlı bir şekilde ilişkilendirmelerine yardımcı olması gerektiği savunulmaktadır (Cervetti vd., 2006).

Bilgi okuryazarlığı, tüm sınıf seviyelerindeki Türkçe ders kitaplarında en sık görülen okuryazarlık türüdür. Bilgi okuryazarlığının; eğitim sürecinin temel ve hayati bir unsuru olduğu (Freeman ve Lynd-Balta) düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı bulunmamalıdır. Ayrıca içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda, öğrencilerin bilgiye erişmelerini ve kullanmalarını sağlayan bu tür girişimler olumlu karşılanmalıdır. Fakat Türkçe ders kitaplarında bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilen etkinlikler genellikle basılı bilgi kaynaklarını kullanma ve belirli bir konuda araştırma yapmaya dönük olarak tasarlanmıştır. Bunun yanında sunum hazırlama, belirli bir

konuda yapılan araştırmaya dayalı değerlendirme yapma, konuşma ve yazma; kaynak gösterme gibi etkinliklerin sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir. Hâlbuki bilgi okuryazarlığı yalnızca ihtiyaç duyulan bilgiyi bulma ve seçme yetkinliği olarak görülmemelidir. Bu beceri aracılığıyla bilgiyi etkili bir şekilde değerlendirmenin yanında öğrencileri bilim insanları tarafından kullanılan araştırma ilkeleriyle tanıştırmak da önem taşımaktadır (Julien ve Barker 2009). Başka bir deyişle, bilgi okuryazarlığı sayesinde öğrenciler bilgiyi ve kaynağını kullanırken etik ilkelere göre hareket edebilme becerilerini de kazanmalıdır (AASL ve Association for Educational Communications and Technology [AECT], 1998). Bu kapsamda Fırat'ın (2019) çalışması, ortaokul öğrencilerinin bilgi okuryazarlık seviyelerine ilişkin elde ettiği veriler açısından dikkat çekmektedir. Çalışmanın bulgularına göre, ortaokul öğrencileri internetten elde ettikleri bilginin kaynağını, içeriğini değerlendirme ve kaynakça hazırlama konusunda oldukça yetersizdir. Ayrıca yaptıkları araştırmalarda etik ve yasal sorumluluklara sahip olduklarının farkında değildir.

Ulaşılan diğer bir sonuç, görsel okuryazarlığın Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yeterli düzeyde ele alındığını fakat dil becerileriyle sınırlı şekilde kullanıldığını göstermektedir. Karaca'nın (2021) çalışması, araştırmadan elde edilen bu sonuçla örtüşür nitelikte bulgular paylaşması açısından önemli bulunmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlığa ilişkin etkinliklerin dil becerileriyle ilişkili ve bütünleşmiş olarak uygulanmadığının altı çizilmektedir. Türkçe dersinin en temel amaçlarından birisi de öğrencilerin düşünme kapasitelerini dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri vasıtasıyla geliştirmektir. Bu kapsamda görseller ile bu öğrenme alanları arasındaki eş güdümün ve olumlu aktarımların öğrencilerin düşünsel kapasitelerini geliştirmeye katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir. Nihayetinde görseller, belirli bir mesajı içermenin yanında bireye farklı bakış açıları da sunmaktadır. Görsel okuryazar bir bireyden beklenen “görsel medyanın eleştirel bir tüketicisi” olma seviyesine ulaşmasıdır (Visual Literacy Standards Task Force, 2011). Dolayısıyla bu okuryazarlık türü; yorumlama, muhakeme, değerlendirme, sentez, yansıtma ve yargılamayı içine alan eleştirel düşünme becerisiyle örtüşmektedir (Krejci vd., 2020). Öte yandan yapılan bazı araştırmalar (Akkaya, 2013; Ateş vd., 2020) çoğu Türkçe öğretmenin öğretim sürecinde ders kitabında bulunan görseller haricinde herhangi bir görsel kullanmadığını kanıtlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görsel okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olmadıkları veya görsel okuma eğitimi açısından kendilerini yeterli bulmadıkları aktarılmaktadır. Tüm bunlar Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuryazarlık etkinliklerinin niteliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tüm sınıf düzeylerinde dijital okuryazarlık becerisinin sıklıkla güvenilir bilgi kaynaklarından (edu, gov uzantılı sitelerden) araştırma yapma yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Kişisel blog oluşturma, yazıları sosyal medyada paylaşma 6 sınıf; dijital ortamda form doldurma 8. sınıf düzeylerinde yer almasına rağmen niceliksel olarak oldukça yetersizdir. Özellikle son yıllarda sosyal medyada içerik üretmenin ve bu içerikleri paylaşmanın oldukça yaygın ve popüler uygulamalar olduğu bilinmektedir. Bunun yanında bireyler, dijital ortamda üyelik işlemlerinden başvuru işlemlerine kadar birçok farklı alanda form doldurma ile karşı karşıya kalmaktadır. Tüm bunların gerekliliği olarak birey dijital ortamlarda, kişisel sorumluluklarının veya yasal haklarının (kişisel verileri koruma, çevrimiçi saldırı, kimlik hırsızlığı, siber zorbalık, sanal dolandırıcılık vb.) (Acar, 2015; Bayrakçı ve Narmanlıoğlu, 2021; Erişti ve Erdem, 2017; Kalaycı, 2023; Pala ve Başbüyük, 2020) olduğunun bilinciyle hareket etmelidir. Bu açıdan bakıldığında, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, hazırlık çalışmalarının ve yönergelerin söz konusu özellikleri barındırmaması büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilkököl ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, E., Akın, İ. ve Bilgin, E. (2024). Dijital okuryazarlığın Türkçe eğitimindeki yeri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 61-74.
- Akkaya, A. (2013). Türkçe derslerinde ders kitabı dışında görsel öge kullanmaya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 471-479.
- American Association of School Librarians [AASL] & Association for Educational Communications and Technology [AECT]. (1998). *Information literacy standards for student learning: Standards and Indicators*. American Library Association.
- Arı, G. ve Soylu, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 718-735.
- Ateş, M., Sur, E. ve Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Aydemir, Z. (2021). Yeni okuryazarlık becerileri bağlamında ilkököl Türkçe dersi öğretim programının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 16(2), 529-547.
- Aydoğdu, Ö. U. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49- 64.
- Bayburtlu, Y. S. (2021). Türkçe ders kitaplarının grafik okuryazarlığını karşılama düzeyleri. *Akademik Açı*, 1(1), 155-181.
- Bayrakçı, S. ve Narmanlıoğlu, H. (2021). Digital literacy as whole of digital competences: Scale development study. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 1-30.
- Berber, H. S. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının okuryazarlıklar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cervetti, G., Damico, J. & Pearson, P. D. (2006). Multiple literacies, new literacies, and teacher education. *Theory Into Practice*, 45(4), 378-386.
- Christel, M. T. (2015). Presenting my selfie to the digital world: Visual composition for better representation. *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy: Visualizing Learning*, 119-145.
- Çelik, H. ve Kılıçoğlu, G. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 115-134.
- Dilekçi, A. ve Karatay H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444.

- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Dousay, T. A. (2015). Reinforcing multiliteracies through design activities. In D. M. Baylen, & A. D'alba (Eds.), *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy: Visualizing learning*, 27-48. Springer.
- Ensar, F. ve Gündüz, A. (2023). Türkçe dersi öğretim programı (2019) ve ortaokul Türkçe ders kitapları bağlamında reklam okuryazarlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 257-268.
- Erdamar, G. ve Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *TEBD*, 19(1), 312-342.
- Eristi, B. ve Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267.
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9(2), 267-276.
- Fırat, S. (2019). *Ortaokul döneminde bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemi: Özel final okulları 6. sınıf öğrencilerine yönelik bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankırı: Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Freeman, E. & Lynd-Balta, E. (2010) Developing information literacy skills early in an undergraduate curriculum, *College Teaching*, 58(3), 109-115.
- Gitsaki, C., Gobert, M. ve Demirci, H. (2015). Current issues in reading, writing and visual literacy: An introduction. In C. Gitsaki, M. Gobert, & H. Demirci (Eds.), *Current issues in reading, writing and visual literacy: Research and practice*, 1-9. Cambridge Scholars Publishing.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246.
- Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). Millî eğitim şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172-216.
- Julien, H. & Barker, S. (2009). How high-school students find and evaluate scientific information: A basis for information literacy skills development. *Library & Information Science Research*, 31(1), 12-17.
- Kalaycı, R. (2023). *21. yüzyıl dijital okuryazarlık becerileri ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kana, F. ve Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretim programındaki anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 741-755.
- Karaca, O. D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programının (2018)21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kellner, D. (2002). Multiple literacies and critical pedagogies: New paradigms. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary pedagogies*, 218-244, Routledge.

- Krejci, S. E., Ramroop-Butts, S., Torres, H. N. & Isokpehi, R. D. (2020). Visual literacy intervention for improving undergraduate student critical thinking of global sustainability issues. *Sustainability*, 12(23), 10209.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Peter Lang.
- Lüle Mert, E. (2021). 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterlilikleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 255-266.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(55), 685-698.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moss, B. & Lapp, D. (2009). *Teaching new literacies in grades 4-6: Resources for 21st-century classrooms*. Guilford Press.
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. The National Academies Press.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020b). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020a). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921.
- Pehlivanlı, B. (2022). *Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivanlı, B. ve Kayadibi, N. (2022). Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 182-197.
- Şimşek, Ş. (2022). Türkçe ders kitaplarında dijital yetkinlik. *Turkish Studies-Education*, 17(3), 469- 484.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2012). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Warlick, D. F. (2004). *Redefining literacy for the 21st century*. Linworth.
- UNESCO (2006). Literacy for life: Education for all. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/>
- Visual Literacy Standards Task Force. (2011). ACRL visual literacy competency standards for higher education. *Association of College & Research Libraries*. Retrieved from <http://www.ala.org/acrl/standards/visual literacy>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksel, S. ve Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209.

Extended Abstract

The concept of literacy, which forms the basis of knowledge acquisition in educational settings, has evolved and has gone beyond its initial definition. As society's expectations have changed, the notion that literacy is not limited to basic reading and writing skills has become increasingly widespread. It is now widely accepted that to succeed in a rapidly changing world, individuals need to possess a wide range of skills. Moreover, it is not enough to recognize the importance of literacy skills. Every individual is expected to acquire and develop these competencies, and it is particularly important to provide individuals with these skills at an early age. As we know, formal education institutions have a significant role to play in preparing students for the future, and as such, education systems around the world should adopt teaching approaches that better meet the demands of the present and future. Developing literacy skills is one of the key components of curricula in developed countries.

Textbooks, the most widely used tools in learning-teaching environments, are a complementary curriculum element. Preparing the content in textbooks within the framework of the achievements specified in the curriculum makes these two elements related.

Therefore, the success of the curriculum in achieving the determined goals increases in proportion to the quality of the relevant textbook. The fact that the Turkish Curriculum has some problems in terms of literacy types leads to questioning the inclusion of these skills in Turkish textbooks. On the other hand, it becomes necessary for students to develop the skills imposed by their age during the teaching process. Otherwise, there is a risk that students will encounter content disconnected from their personal and social lives. This can potentially negatively affect students' ability to quickly adapt to changing conditions and their learning experience. The study is essential in comparatively examining the types of literacy in middle school Turkish textbooks.

This study was designed according to the case study design, one of the qualitative research methods. The objects of the study consisted of 4 Turkish textbooks at the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade levels taught in 2023-2024. MAXQDA 20.4.1 software was used to visualize the data analyzed using the content analysis technique.

According to the findings obtained from the study, all of the middle school Turkish textbooks included in the sample included all four literacy types: information, visual, graphic, and digital. In this direction, it should be welcomed that the activities, preparatory work, and instructions at all grade levels are designed to gain these literacy skills. According to this result of the study, Turkish textbooks undertake the task of being a complementary element of the curriculum in achieving the set goals. On the other hand, as a teaching material, textbooks allow students to meet the competencies required in the 21st century. Despite all these, the study's findings show that some literacy skills are not evenly distributed across grade levels and are less present in textbooks than others. Compared to other literacies, it can be said that the 8th-grade Turkish textbook is insufficient in terms of information literacy and visual literacy, and the 7th-grade Turkish textbook is insufficient in terms of digital literacy. In addition, it can be interpreted that the activities/preparation studies/instructions associated with digital literacy should be increased. Another finding from the study reveals that the types of literacy in Turkish textbooks are not included in relation to each other. However, the characterization of an individual as a digital literate seems to depend on the development of information and visual literacy skills simultaneously. In our age, individuals encounter situations such as using more than one literacy skill at the same time or switching between different types of literacy. In this context, the concept of multiliteracy, which meets these situations in the literature, is noteworthy.

Information literacy is the most common type in Turkish textbooks at all grade levels. In our information society, such initiatives enabling students to access and use information should be welcomed. However, the activities associated with information literacy in Turkish textbooks are generally designed to use printed information sources and research a specific topic.

In addition, it is seen that the number of activities such as preparing presentations, making evaluations based on research on a specific topic, speaking and writing, and citing sources is limited. However, information literacy should not only be seen as finding and selecting the information needed.

Another result shows that visual literacy is adequately addressed in the activities in Turkish textbooks, but it is used in a limited way with language skills. One of the main objectives of the Turkish course is to develop students' thinking capacities through listening, speaking, reading, and writing skills. In this context, it is estimated that the coordination and positive transfers between visuals and these learning

areas will contribute to developing students' intellectual capacities. At all grade levels, digital literacy skills are often acquired through research from reliable information sources (sites with edu, gov extensions). Although creating a personal blog and sharing articles on social media are included in 6th grade, and filling out forms in a digital environment is included in 8th grade, it is quite insufficient quantitatively. Especially in recent years, it is known that producing and sharing content on social media are pretty common and popular practices. In addition, individuals are faced with filling out forms in many different areas, from membership transactions to application procedures in the digital environment. From this point of view, it is considered a significant deficiency that the activities, preparatory work, and instructions in middle school Turkish textbooks do not contain the aforementioned features.