



Okuryazarlık Eğitime Alternatif Yaklaşımlar: Sosyokültürel Perspektifler ve Çoklu Okuryazarlıklar Pedagojisi

*Fatih DESTEBASI**

Öz

Bu çalışmada, ağırlıklı olarak çağdaş dijital ve çok modlu metin dünyasını anlamak ve okuryazarlık eğitimi yeniden değerlendirmek için New London Group'un (2000) ortaya koyduğu çoklu okuryazarlıklar yaklaşımı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken öncelikle okuryazarlık ve okuryazarlık pratikleri kavramları tanımlanmış ve bu kavramlar, sosyokültürel kuramın bakış açısıyla tartışılmıştır. Bu bağlamda, ayrı başlık altında kültürün bu kavramlarla olan dinamik ilişkisi üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan akademik çalışmalarla ve somut örneklerle bu kavramların kültürle olan ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra çoklu okuryazarlıklar pedagojisinin unsurları olan anlamın tasarımı, çok modlu metin ve bu pedagojinin dört kuramsal bileşeni yine örneklerle birlikte açıklanmıştır. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişme ve değişimler başta olmak üzere dil, kültür ve sosyal uygulamaların bu ana kavramları nasıl dönüştürdüğü ve etkilediği konusu üzerinde durulmuştur. Çalışmanın son bölümünde okuryazarlığın sosyokültürel boyutu, alan yazındaki ilgili çalışmalar ve çoklu okuryazarlıklar pedagojisi temel alınarak araştırmacılara, öğretim programı geliştiricilerine ve öğretmenlere bir dizi öneriler ve uygulama örnekleri sunulmuştur. Tüm bunlarla birlikte, bu çalışma, okuryazarlık eğitime sosyokültürel bir bakış kazandırmayı ve çoklu okuryazarlıklar pedagojisinin eğitimdeki yeri üzerine Türkçe literatürdeki sınırlı çalışmalara kuramsal bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, çoklu okuryazarlıklar, okuryazarlık pratikleri, yeni okuryazarlıklar, okuryazarlık eğitimi

Alternative Approaches to Literacy Education: Sociocultural Perspectives and Multiliteracies Pedagogy

Abstract

This study primarily evaluates the multiliteracies approach proposed by the New London Group (2000) to understand today's digital and multimodal text world and to reconsider literacy education. In conducting this evaluation, the concepts of literacy and literacy practices are first defined and discussed from a broad perspective within the framework of sociocultural theory. In this context, the dynamic relationship between culture and these concepts is also examined in a separate section. These concepts and their interrelations are clarified through academic studies and concrete examples. Subsequently, the key components of multiliteracies pedagogy—design of meaning, multimodal texts, and its four theoretical elements—are explained with relevant examples. Furthermore, the study focuses on how major developments and changes in information and communication technologies along with shifts in language, culture, and social practices have transformed and influenced these core concepts. In the final section, based on the sociocultural dimension of literacy, relevant literature, and the principles of multiliteracies pedagogy, the study presents a set of recommendations and sample practices for researchers, curriculum developers, and teachers. In line with all these, this study aims to bring a sociocultural perspective to literacy education and to contribute theoretically to the limited body of Turkish literature on the place of multiliteracies pedagogy in education

* Dr., Bağımsız araştırmacı, İstanbul, fatihturkce_fd@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-9280-998X

Keywords: Literacy, multiliteracies, literacy practices, new literacies, literacy education

Giriş

21. yüzyılda okuryazar olmak, 20. yüzyılda okuryazar olmaktan farklıdır çünkü bu yüzyılda yaşanan ve büyük ölçüde hızlı teknolojik gelişmeler ve küreselleşmeden kaynaklanan pek çok değişiklik, okuryazarlık kavramını da etkilemiştir. Dijital ve farklı anlatım biçimlerinin (mod) ön plana çıktığı çağdaş iletişim dünyasında okuryazar olmak için yalnızca geleneksel basılı metinleri okuyup anlamaya yönelik kullanılan okuma ve yazma becerilerine sahip olmak yeterli değildir. Değişen metin formatlarıyla birlikte artık karmaşık infografikleri çözümlmek, video reklamlardaki ikna tekniklerini anlamak, etkileşimli web sitelerinde gezinebilmek hatta emojiler ve internet akımları (meme'ler) aracılığıyla verilmek istenen mesajları yorumlayabilmek gerekmektedir.

Diğer yandan, iletişim kanallarının çeşitliliği giderek artmaktadır. İnternet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) aracılığıyla bilgiye kolayca erişmek ve dünyanın farklı yerlerindeki insanlarla etkileşim kurmak mümkün hâle gelmiştir. Örneğin, bir öğrenci uluslararası dijital arşivlerdeki araştırma makalelerine anında erişebilmekte, kitalar ötesindeki bir uzmanla canlı çevrim içi bir tartışmaya katılabilmekte veya farklı şehirlerdeki akranlarıyla dijital çalışma alanlarını kullanarak ortak bir proje üzerinde iş birliği yapabilmektedir. Bu süreçte ve günlük hayatta cep telefonları, tabletler, bilgisayarlar ve diğer BİT'ler okuryazarlık pratiklerinin bir parçasıdır. Bu dijital çağda bireyler, sosyalleşme, bilgiye erişim ve öğrenme süreçlerinde yalnızca yüz yüze iletişim, basılı metinler, kâğıt notlar veya ansiklopedilerle sınırlı değildir. Artık yalnızca kompozisyon yazmakla yetinmeyip video belgeseller hazırlayabilir, sesli bloglar (podcastler) oluşturabilir ya da etkileşimli sunumlar tasarlayarak farklı iletişim yolları kullanabilirler. Ancak, bu yeni ve çeşitli iletişim biçimlerini etkili bir şekilde kullanabilmek ve dijital dünyayla eleştirel ve anlamlı bir etkileşim kurabilmek için yeni okuryazarlık becerilerine sahip olunması gerekmektedir.

Yeni okuryazarlıklar ve çoklu okuryazarlıklar yaklaşımları, değişen okuryazarlık pratiklerinin bu yönlerini ele alır (Destebaşı, 2016). Bu yaklaşımlar, bireylere çoklu medya (multimedya) metinlerini analiz etme, dijital anlatılar tasarlama veya çevrim içi topluluklara aktif bir şekilde katılma gibi bu dijital çağın olanaklarını tümüyle kullanmak için farklı yöntemler ve stratejiler içeren kuramsal bakış açıları ve pedagojik yaklaşımlar önerir. Eleştirel düşünmeyi, etkili iletişimi ve sorumlu dijital vatandaşlığı geliştirmek amacıyla ve dahası öğrencileri 21. yüzyıla en iyi şekilde hazırlamanın yolu, bu iki yaklaşımı çağdaş eğitim programlarıyla bütünleştirmekten geçmektedir (Iyer ve Luke, 2010; Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004). Bu bütünleştirme sürecinde araştırmacılara ve öğretmenlere yardımcı olması amacıyla tasarlanan bu çalışmada, çoklu okuryazarlıklar ve bu kavramla alakalı diğer ilişkili kavramsal bileşenler ele alınmıştır.

Ana Kavramlar

Bu bölümde, çoklu okuryazarlıklar yaklaşımıyla ilgili iki temel kavram olan okuryazarlık ve okuryazarlık pratiklerinden bahsedilmiştir. Çalışmanın odak noktalarından biri okuryazarlığın (veya okuryazarlıkların) sosyal ve kültürel yönlerini analiz etmek olduğu için bu kavramlar temel olarak sosyobilişsel ve sosyokültürel açılardan irdelenmiştir. Bu perspektiflerle, okuryazarlığın yalnızca bireysel bir beceri olmadığı, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlamlar içinde anlam kazandığı ve şekillendiği vurgulanmaya çalışılmıştır. Ayrıca gelişen ve sürekli değişen BİT'lerin okuryazarlık kavramı üzerindeki etkilerine değinilmiştir.

Okuryazarlık

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 1958'den bu yana okuryazarlık kavramının tanımını sürekli güncelleyerek en son 2004 yılında okuryazarlığı, "farklı bağlamlarla ilişkili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve hesaplama becerisi" olarak tanımlamıştır (s. 13). Yine bu tanıma benzer şekilde, Uluslararası Okuryazarlık Derneği (2025), okuryazarlığı "görsel, işitsel ve dijital materyalleri kullanarak, disiplinler arası veya her bağlamda tanımlama, anlama, yorumlama, geliştirme/oluşturma, işlem yapma ve iletişim kurma becerisi" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan görüleceği üzere okuryazarlık,

geleneksel tanımındaki sadece okuma ve yazma becerilerini ifade etmekten çok daha kapsamlı bir kavram hâline dönüşmüştür.

Okuryazarlık kavramının tanımındaki bu genişleme ve değişikliklerde en büyük etkenlerden biri, Giriş bölümünde bahsedildiği gibi BİT’lerdeki gelişmeler ve bu gelişmelerin toplumsal ve bireysel yaşamın çeşitli alanlarına olan büyük etkileridir. Bir yandan yeni dijital araçlar, dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için kullanılırken diğer yandan bu araçlar, sundukları yeni anlatım biçimleriyle okuryazarlık pratiklerini, dolayısıyla da kavramın anlamını değiştirmiştir. Ayrıca, dünyadaki küresel, sosyal ve ekonomik değişiklikler okuryazarlığın doğasını etkileyen diğer önemli etkenlerdir. Bütün bu durumların okuryazarlık kavramını nasıl dönüştürdüğünü UNESCO (2004), şu ifadelerle açıklamıştır:

Okuryazarlık, okuma, yazma ve hesaplamanın basit teknik beceriler kümesi şeklindeki basit anlamının ötesine geçerek bu inkâr edilemez derecede hayati yetkinliklerin çok çeşitli anlamlarını ve boyutlarını kapsayan çoğul bir kavrama evrilmiştir. Küreselleşme ve bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler dâhil olmak üzere son ekonomik, politik ve sosyal dönüşümlere dikkat çeken bu bakış açısı, farklı kültürel süreçlere, kişisel koşullara ve kolektif yapılara gömülü birçok okuryazarlık pratiği olduğunu kabul etmektedir. (s. 6)

UNESCO’nun bahsettiği bu bakış açısı, okuryazarlığın bireysel bir beceriye ek olarak aynı zamanda toplumsal, sosyal, kültürel yönleriyle de dinamik bir yönünün olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan okuryazarlık kavramı, farklı kuramsal bakış açılarıyla incelenmekte ve tanımlanmaktadır. Örneğin, bu kavramı sosyobilişsel bakış açısıyla ele alan ilk araştırmacılardan biri olan Langer’e (1987) göre okuryazarlık, hem okuma ve yazmayla ilişkili kavramları hem de bunların kullanıldığı sosyal ve kültürel pratikleri de içine alan daha çok zihinsel bir etkinliktir. Araştırmacı bu etkinliği de “okuryazar düşünme” (literate thinking) olarak tanımlamaktadır. Okuryazar düşünmenin temel özellikleri şunlardır:

1. Okuryazarlık, bir şeyi okuma ve yazma eylemlerinin yanı sıra, bu eylemlere eşlik eden düşünme biçimini de içerir. Örneğin, bir metinle karşılaştığında bireyler yalnızca kelimeleri çözmekle kalmaz; okudukları metnin anlamını düşündükleri, değerlendirdikleri ve yeniden yapılandırdıkları zihinsel süreçlere de katılırlar.
2. Okuryazar düşünme, yalnızca okuma ve yazma eylemlerinden ibaret olmayıp bir metnin ötesine geçerek fikirler, değerler ve ilişkiler hakkında soyut, mantıksal ve bağlamdan bağımsız akıl yürütme becerisini ifade eder.
3. Okuryazar düşünme, yazılı veya sözlü bir metin üzerinde derinlemesine düşünme ve bu düşünceleri yeni bir biçimde ifade etme becerisidir.
4. Okuma veya yazma eylemi gerçekleşmese bile, fikirler üzerine okuryazar düşünme ortaya çıkabilir. Örneğin, bir kitap veya filmdeki temaları, karakterleri veya olay örgüsünü tartışan bir grup, bu becerilerini kullanıyor demektir. (Langer, 1987, s. 2-9)

Bu özelliklerden görüldüğü gibi okuryazar düşünmenin temelinde okuma ve yazma ile ilgili temel bilgi ve becerileri kullanarak bir anlam oluşturma süreci vardır. Ayrıca bütün bu bilgi ve beceriler, birer araç olarak bireylere okuryazarlık uygulamalarında yardımcı olduğu gibi bireylerin bir problemi analiz etmesinde, çözmesinde, her türlü iletişim kurmasında ve eleştirel veya yaratıcı bir bakış açısı geliştirmesinde de onlara yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle okuryazarlığın bilişsel yönüne de vurgu yapılmaktadır. Buradaki önemli nokta, bireylerin öncelikle temel okuryazarlık bilgi ve becerilerine sahip olmaları ve bu becerilerin farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda nasıl kullanıldığının farkında olmalarıdır. Bu şekilde farklılaşan veya zamanla değişen yeni okuryazarlık uygulamalarını öğrenip içselleştirmek daha kolay olacaktır.

Okuryazarlığın veya onun unsurlarının tanımı yapılırken bu kavramların hangi yaklaşımla açıklanmaya çalışıldığı da önem arz etmektedir. Çünkü okuryazarlık üzerine yapılan açıklamaların hangi kuramsal zemine dayandığı, kavramın ve unsurlarının yorumlanışını doğrudan etkilemektedir. Bu doğrultuda yeni ve değişen okuryazarlık pratikleri üzerine çığır açıcı çalışmaları olan Gee (1991, s. 40-41) bilişsel ve sosyokültürel teorilerin okuryazarlık kavramına olan yaklaşımlarını karşılaştırmış ve şu üç ana farkı bulmuştur:

Tablo 1.

Okuryazarlık Çalışmalarında Bilişsel ve Sosyokültürel Yaklaşımlar

Bilişsel Yaklaşım	Sosyokültürel Yaklaşım
Düşünme ve konuşma, bireysel zihinlerin işlevleridir.	Düşünme ve konuşma, sosyal gruplar ile onların belirli söylem alanları (Discourse-okuryazarlık pratikleri) tarafından şekillenen işlevlerdir.
Okuryazarlık, bireyin okuma ve yazma yeteneğini içeren zihinsel bir beceridir.	Okuryazarlık, belirli bir sosyal grubun bir veya daha fazla söylem grubunda aktif olarak yer alabilme yeteneğini içeren, rehberli katılım yoluyla elde edilen ve güven temeline dayanan sosyal bir beceridir.
Zekâ, bilgi ve yetenek bireysel zihinlere ait niteliklerdir.	Bilginin önemli bir kısmı bireylerin zihinlerinde değil, ait oldukları grupların sosyal uygulamalarında yer alır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bilişsel yaklaşımlar temel olarak bireysel bilişsel yeteneklere odaklanırken sosyokültürel yaklaşımlar okuryazarlığa toplumsal bilgiyi de içine alan sosyal bir pratik ve sosyal beceri olarak yaklaşır. Benzer şekilde, Street (1993) okuryazarlık kavramını iki temel model çerçevesinde inceler: *Özerk okuryazarlık modeli* ve *ideolojik okuryazarlık modeli*. Özerk modelde okuryazarlık, sosyal bağlamdan, zamandan ve mekândan bağımsız olarak ele alınır. Buna karşılık, ideolojik okuryazarlık modeli, “okuryazarlık pratiklerini toplumdaki kültürel ve iktidar yapılarıyla ayrılmaz biçimde ilişkili olarak görür ve farklı bağlamlardaki okuma ve yazmayla ilişkili kültürel pratiklerin çeşitliliğini dikkate alır” (Street, 1993, s. 7). Bu nedenle, özerk modelin bakış açısından okuryazarlık, büyük ölçüde örgün öğretim aracılığıyla kazandırılan bir beceriler bütünü çerçevesinde tanımlanır. İdeolojik modelde ise “okuryazarlık, yalnızca teknik ve nötr bir beceri değil, bir sosyal pratiktir” (Street, 2003, s. 77).

Sosyokültürel bakış açıları, insanların farklı sosyal bağlamlarda farklı okuryazarlık biçimlerini kullandıklarını savunduğu için çoğul okuryazarlıkları da kabul etmektedir (Gee, 1991). Benzer şekilde, dilin sosyal bağlamlarda nasıl kullanıldığını inceleyen sosyodilbilimsel yaklaşıma göre de okuryazarlık çok boyutludur. Farklı söylem alanları veya bağlamlar, değişken okuryazarlık becerileri gerektirdiği için metinler, bu ortamlarda farklı şekillerde ve değişik amaçlarda kullanılmaktadır (McKay, 1996). Bu durumun asıl nedeni de metinlerin kullanıldığı sosyal ortamların ve hedef kitlenin birbirinden farklı olmasıdır. Örneğin, eğlence için kullanılan bir sosyal medya platformunda iletişim kurarken kullanılan okuryazarlık becerileri ve stratejileri, akademik bağlamda veya resmî bir doküman hazırlamakta kullanılan okuryazarlık becerileri ve stratejilerinden tamamen farklıdır. Bu konuda daha somut örnek vermek gerekirse bir öğrenci, akademik bir yazı kaleme alırken daha çok terimlerden ve akademik kelimelerden oluşan bir dil kullanırken arkadaşlarıyla mesajlaşmalarında kısaltmalardan veya emojilerden oluşan gündelik bir dil kullanmaktadır. Burada dilin bağlama uygun bir biçimde kullanımı söz konusudur. Bu nedenle, insanlar okulda, işte ve sosyal yaşamlarında farklı okuryazarlık becerilerine başvurmak durumundadır.

Temel odak noktası olarak okuryazarlık kavramının daha çok sosyal yönünün irdelendiği bu bölümde, okuryazarlık kavramının okuma ve yazmayla ilgili teknik bilgi ve beceriler kümesi olmasının ötesinde kültürel kodlar, sosyal normlar ve toplumdaki güç dinamikleriyle de ilişkili olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, somut örneklerle okuryazarlığın dinamik yapısı ve bağlama göre değişebileceği vurgulanmıştır. Yani bireylerin her yerde, hep aynı okuryazarlık beceri ve stratejilerini kullanmadıkları, değişen sosyal ortamlarda veya farklı metin türlerinde farklı okuryazarlık stratejileri kullandıkları ve bu nedenle okuryazarlığın bağlama (zaman, mekân ve hedef kitle yönünden) duyarlı, çok yönlü bir pratik olarak incelenmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Tüm bunlar göz önüne alındığında gerçek okuryazar olmak; temel okuma-yazma bilgi, beceri ve stratejilerini değişen bağlamlarda etkili bir şekilde kullanabilmektir. Bu çerçevede, okuryazarlık yalnızca bireysel bir yetenek

değil; bireyin farklı bağlamlarda toplumsal pratiklere katılımını ve anlam inşasını mümkün kılan kültürel bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Okuryazarlık Pratikleri

Okuryazarlığın sosyal ve kültürel boyutunun açıklanmasına katkı sağlayan en önemli kavramlardan biri okuryazarlık pratikleridir. Barton ve Hamilton'a (2000) göre okuryazarlık pratikleri, bireylerin günlük yaşamlarında yazılı dili kullanma biçimlerini şekillendiren kültürel olarak kazanılmış alışkanlık ve normları ifade eder ve bu pratikler "insanların okuryazarlıkla ne yaptığını" temsil eder (s. 7). Okuma yazmaya ek olarak, "pratikler, aynı zamanda değerleri, tutumları, duyguları ve sosyal ilişkileri içerdiğinden, [her zaman] gözlemlenebilir davranış birimleri değildir" (Barton ve Hamilton, 2000, s. 7). Örneğin, Türk toplumu içinde paylaşılan kandil, bayram gibi özel günlerdeki mesajlaşmalar, yas evinde yapılan dualar veya dijital çağda sosyal medya etkileşimleri, bu pratiklerin kültürel kodlarla, değerlerle nasıl şekillendiğini göstermektedir. Daha da önemlisi okuryazarlık pratikleri, bireylerin sadece bireysel okuma yazma gibi bilişsel becerilerine değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel uygulamalara nasıl katıldıklarına da ışık tutmaktadır. Okuryazarlık pratikleri kavramını daha geniş bir çerçeveden ele alan Gee (2011a), bu pratikleri, "bir tür sosyal olarak tanınabilir kimliği gerçekleştirmek amacıyla dil, eylemler, etkileşimler, düşünme, inanma, değer atfetme biçimleri ile çeşitli sembollerin, araçların ve nesnelerin bir araya getirilip bütünleştirildiği yolları tanımlamak için büyük 'd' harfiyle 'Söylemler' (Discourses)" olarak adlandırmaktadır (s. 29). Bu söylem alanları da bireylerin toplum içinde kimliklerini nasıl kurduklarını ve sürdürdüklerini anlamada belirleyici bir rol oynar.

Sosyokültürel bir perspektiften, Barton ve Hamilton (2000), okuryazarlık ve okuryazarlık pratiklerini altı önerme çerçevesinde açıklar:

1. Okuryazarlık, yazılı metinlerle ilgili sosyal olayları gözlemleyerek anlaşılabilen/kavranabilen bir dizi toplumsal faaliyettir.
2. Yaşamın farklı alanlarıyla ilişkili çeşitli okuryazarlık türleri mevcuttur.
3. Okuryazarlık pratikleri, sosyal kurumlar ve toplumdaki güç ilişkileri tarafından belirlenir; bazı okuryazarlık biçimleri diğerlerinden daha baskın görünür ve etkilidir.
4. Okuryazarlık pratikleri, belirli bir amaca hizmet eder ve daha geniş sosyal amaçların ve kültürel uygulamaların bir parçasıdır.
5. Okuryazarlık tarihsel olarak konumlanmış bir olgudur.
6. Okuryazarlık pratikleri değişir ve yenileri, sıklıkla yapılandırılmamış, doğal öğrenme ve anlamlandırma süreçleriyle edinilir. (s. 8)

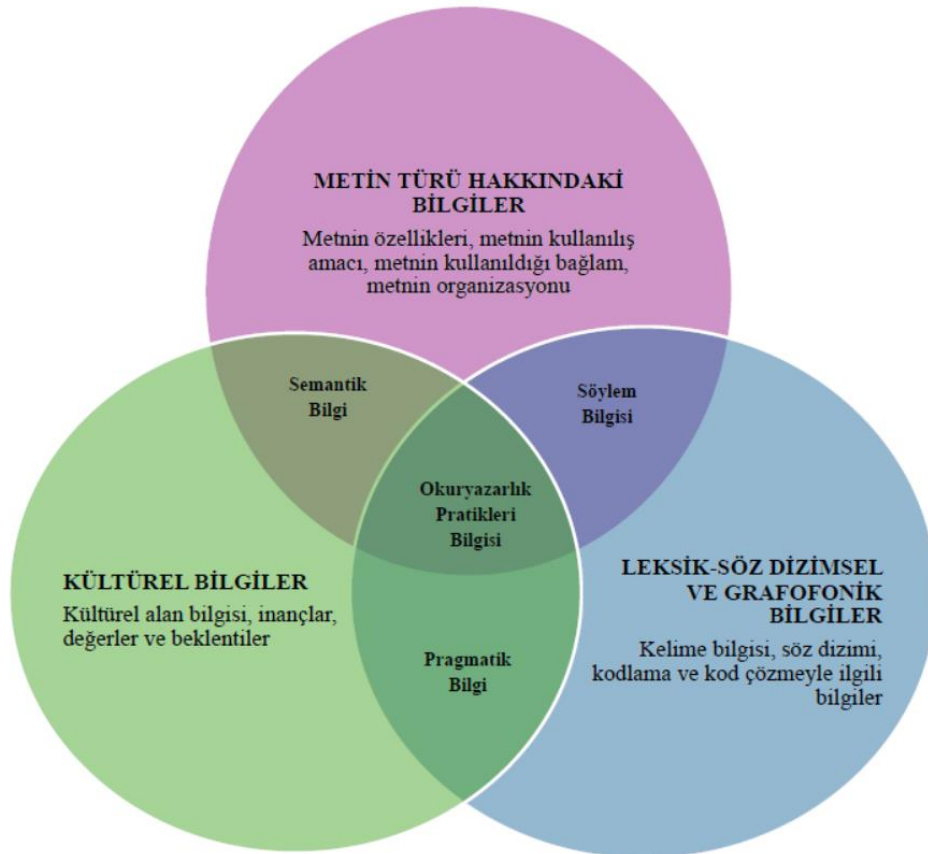
Bu önermeler, okuryazarlık ve okuryazarlık pratikleri hakkında yeni perspektifler sunmakla birlikte, önceki sayfalarda ele alınan okuryazarlığın sosyal ve kültürel yönünü; farklı alanların farklı okuryazarlıklar gerektirdiği ve okuryazarlık pratiklerinin zaman içinde değişebileceği argümanlarını da desteklemektedir.

Okuryazarlık pratiklerine ek olarak, Heath (1988), okuryazarlık olaylarını (*literacy events*) "metinler etrafında gerçekleşen sosyal etkileşimler" olarak tanımlamıştır (akt. Luke, 1991). Barton ve Hamilton (2000) ise aynı kavramı, "pratiklerden doğan ve onlarla şekillenen gözlemlenebilir olaylar" olarak açıklar (s. 8). "Olay" vurgusu, okuryazarlığın bağlamsal doğasına, yani her zaman sosyal bir bağlam içinde var olduğuna işaret eder. Bazı yazarlar ise "okuryazarlık etkinlikleri" (*literacy activities*) kavramını, daha küçük kapsamlı okuryazarlık uygulamalarını yani okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi geniş okuryazarlık pratiklerinin içinde yer alan daha özel ve genellikle bağlama özgü eylemleri ifade ederken veya tartışırken kullanır (Hirvela, 2005; Weinstein-Shr, 1993). Örneğin sınıf ortamında yani akademik bir bağlamda yapılan sesli kitap okuma, akademik bir paragraf yazma veya günlük yaşamda bir kısa mesaj göndermek, bir dilekçe yazmak gibi etkinlikler bu şekilde ifade edilir.

Barton ve Hamilton (2000) gibi Gee (1991) de okuryazarlık pratiklerinde bağlamların tıpkı metinler kadar önemli unsurlar olduğunu belirtmektedir. Bu perspektifler, okuma ve yazma pratiklerinin bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama göre farklı biçimler aldığını ve anlam kazandığını vurgular. Ayrıca buna ek olarak sosyal alanlara özgü okuryazarlıklar, ilgili sosyal grupların etkileşimleri ve pratikleri içinde öğrenilir ve uygulanır. Yukarıda belirtildiği gibi okul ortamlarında beklenen

okuryazarlıklar, iş alanlarındaki okuryazarlıklardan farklıdır çünkü bu bağlamlarda bireyler, dil ve metinleri farklı şekillerde kullanmakta ve belirli metinler etrafında farklı söylemler ve söylem kültürleri oluşturmaktadır. Barton ve Hamilton'un (2000) vurguladığı üzere bir okuryazarlık, birçok okuryazarlık pratiğinden oluşmaktadır ve bu pratikler birbiriyle tutarlıdır. Ayrıca, farklı söylem alanları veya okuryazarlık pratikleri, farklı türden bilgiler, beceriler, deneyimler gerektirmektedir. Bunları bir örnekle açıklamak gerekirse finansal okuryazarlıklar içinde yatırım, kredi, vergi gibi birçok okuryazarlık alanını bulunmaktadır. Sadece iyi okuma/yazma becerilerine sahip olmak, bu okuryazarlık veya söylem alanına girmek için yeterli değildir. Birey aynı zamanda alanlara özgü bilgilere de sahip olmalıdır (Perry, 2012). Bu kapsamda ayrıca, bir bağlamdaki okuryazarlık yetkinliği, başka bir bağlamdaki okuryazarlık yetkinliğine doğrudan işaret etmez (Barton ve Hamilton, 2000). Buradaki bilgi hem alan bilgisi hem de sosyal bir deneyim olarak okuryazarlık pratiklerine katılmak için gerekli olan bilgilerdir. Sudanlı yetişkin mültecilerin okuryazarlık pratikleri üzerine çalışan Perry (2009; 2012) bu bilgileri üç ana grupta toplamıştır. Bunlar:

1. Metin Türü Hakkındaki Bilgiler: Metnin özellikleriyle (Örnek: basılı veya dijital metinlerin kendilerine özgü özellikleri); metnin kullanılış amacıyla (Örnek: bir metnin sosyal, eğitimsel veya dinî amaçlarla kullanılması); metnin kullanıldığı bağlamla (Örnek: metnin sosyal veya kültürel bağlamda kullanılması) ve metnin organizasyonu yani yapısıyla (Örnek: bir metnin neden-sonuç veya karşılaştırma yapısıyla şekillendirilmesi/kullanılması) ilgili bilgiler.
2. Kültürel Bilgiler: Kültürel alan bilgisi, inançlar, değerler, toplumsal pratikler ve beklentiler.
3. Leksik-sözdizimsel ve Grafofonik Bilgiler: Dildeki kelime bilgisi, söz dizimi, kodlama ve kod çözmeyle ilgili bilgiler.



Şekil 1. Okuryazarlık Pratiklerine Katılabilmek İçin Gerekli Olan Bilgiler

Kaynak: Perry (2009, s. 271)

Bu görseldeki *söylem bilgisi*, metinleri ve kullanılan dili, amaca ve bağlama özgü şekilde anlama becerisini yansıtmaktadır. Örneğin, bir metaforu anlamak veya başka bir alan içinde, başka anlamlara gelen kelimeleri fark edebilmek için gerekli olan bilgiler, söylem bilgisi kapsamında ele alınmalıdır. Metin türü ve kültürel bilgiler arasındaki kesişme noktasında yer alan *semantik bilgi*, kelimelerin kültürel bağlamda nasıl kodlandığını veya nasıl anlam kazandığını çözümlenmeye/anlamaya olanak tanıyan bir bilgi türünü temsil etmektedir. Son olarak, *pragmatik bilgi*, gerçek yaşam bağlamlarında kelimelerin ardındaki gizli anlamları, niyetleri veya sosyal kuralları anlamaktır. Özellikle ikinci dil öğretiminde önemli bir unsurdur. Doğan'ın (2014) "yabancılara Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma" adlı çalışması bu konuya güzel bir örnektir.

Bütün bu bilgiler, okuryazarlık ve okuryazarlık pratikleri kavramlarının ne denli çok yönlü olduğunu ve bu pratiklere katılımın karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sürecin hem bilişsel hem de sosyokültürel yönleri vardır. Street (1993) de bu pratikleri kültürel bağlamda okuma ve yazmanın kullanıldığı uygulamalarla ilişkilendirir. Ayrıca, araştırmacı, bir kültürün sadece bir okuryazarlık içermediğini aksine, birçok okuryazarlık pratiğini içinde barındırdığına vurgu yapmaktadır. Özetle, tüm bu ifadeler okuryazarlık pratikleri ve kültür arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Okuryazarlık, Okuryazarlık Pratikleri ve Kültür İlişkisi

Dil, kültürün ayrılmaz bir parçasıdır ve kültürel grupların üyeleri, geleneklerini, değerlerini ve toplumsal normlarını dil aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarırlar (Kaplan, 2023). Aynı zamanda dil, okuryazarlık pratikleri ve kültürel etkinlikler için temel bir araçtır. Langer (1987), bu üç unsurun birbirinden ayıramayacağını vurgulayarak "dil, okuryazarlık ve kültür ayrılmaz bir bütündür" der (s. 3). Bir makro yapı olarak belirli kültürü düşündüğümüzde, bu makro yapı içinde dil, yalnızca iletişim için değil, aynı zamanda bireylerin okuryazarlık pratiklerinde kültürel ve dilsel bilgilerini kullanmaları için de işlevsel araçtır (Perry, 2012).

Kültür içindeki kültürel bilgi, deneyimler ve okuryazarlık pratikleri, grup üyeleri arasında paylaşılan ortak anlam çerçevelerini, yani kültürel şemaları oluşturur. Bu kültürel şemalar ve kültürlerarası farklar, okuryazarlık pratiklerini ve bu pratiklerin alt unsuru olan okuryazarlık etkinliklerini doğrudan şekillendirmekte veya etkileyebilmektedir. Bir bakıma kültürel şemalar, bireylerin belirli okuryazarlık pratiklerine aktif katılımı için gereken "*zihinsel araçlar*" olarak görülebilir. Langer (1987), bu bağlamda okuryazarlığı "kültürel temelli bir düşünme biçimi" olarak tanımlar (s. 31). Benzer şekilde Street (2003), "okuryazarlık pratiklerinde, kültürel bağlamlardaki okuma ve yazma eylemlerine dair belirli düşünme ve uygulama biçimlerinin daha geniş bir kültürel kavrayışı ifade ettiğini" savunur (s. 79). Bu iki perspektif var olan kültürel şemaların ve bağlamların, okuryazarlık ve okuryazarlık pratikleriyle olan doğrudan ilişkisini göstermektedir.

Okuryazarlığı önemli kültürel bir deneyim olarak gören Luke (1991), okuryazarlığın bağlamdan koparılan salt bir okuma yazma eylemi olmadığını, toplum ve kültür tarafından değer verilen ve bu yüzden uygulayıcıları için de önem atfedilen bir deneyim olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin, Rubinstein-Avila'nın (2007) çalışmasındaki Dominikli öğrenci Yanira, şarkı söyleme becerisini kilise etkinliklerinde kullanmaktadır. Yanira, bu okuryazarlık pratiğinin kendi toplumu için taşıdığı önem nedeniyle, onun bir parçası olmaktan gurur duymaktadır. Bu durum, zamanla onun kimliğinin bir parçası olmuştur. Bu bakımdan okuryazarlık pratiklerinin sosyal ve kültürel yönleri, kimlik gelişimine de yardım etmektedir çünkü okuryazarlık deneyimleri aynı zamanda bireysel kimliklerle de doğrudan ilişkilidir (Moje ve Luke, 2009). Bu düşünceyi destekler nitelikte, Gee (1991) de okuryazarlık pratiklerini aynı şekilde bir "*kimlik seti*" olarak tanımlamıştır. Bireylerin okuryazarlık yoluyla kazandıkları bu kimlik setleri, ait oldukları kültürün değer sistemlerinden ve zamanla yaşanan toplumsal değişimlerden etkilenerek biçimlenir. Bu da okuryazarlığın sabit bir olgudan ziyade, kültürel dönüşümle paralel olarak sürekli gelişen ve dönüşen bir olgu olduğunu gösterir.

Langer'e (1987) göre "Okuryazarlık belirli bir kültür içinde zamanla değişebilir ve aynı anda farklı kültürler arasında farklılık gösterebilir" (s. 9). Bu görüşe örnek olarak, İkinci Dünya Savaşı döneminde Amerika Birleşik Devletleri eğitim sisteminde işlevsel okuryazarlık ön plandayken günümüzde, aynı kültürel bağlamda, okulların ağırlıklı olarak bilimsel, yeni medya, yapay zekâ, kodlama

ve eleştirel düşünmeyle ilgili okuryazarlık becerilerine odaklanması gösterilebilir. Perry (2008), kültürel veya ekonomik faktörlerden kaynaklanabilen bu değişim sürecinde bireylerin edilgen değil, etken bir pozisyonda bulunduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan, gelişmiş birçok ülke şu an yapay zekâ ile ilgili okuryazarlıklara odaklanırken dünyanın büyük bir kısmı alt yapı eksikliği veya başka nedenlerden dolayı hâlâ temel okuryazarlık becerileriyle ilgili sorunlarla uğraşmaktadır.

Diğer taraftan, bu farklılığın bir başka nedeni, kültürlerin veya toplulukların okuryazarlığı farklı biçimlerde tanımlamalarıdır; yani bir kültür ya da topluluk için okuryazarlık olarak kabul edilen bir durum, bir başkası için geçerli olmayabilir. Bu durumda asıl sorulması gereken soru şudur: “Belirli bir kültürde, okuryazarlık olarak ne kabul edilir?” Örneğin, modern Türk toplumunda pek çok insan e-spor oyunları oynamanın veya internette gezinmenin sadece bir eğlence, boş zaman etkinliği olduğunu, bir okuryazarlık etkinliği olmadığını düşünebilir. Fakat, Türk kültüründe kahve falı bakma, kahve telvesinin oluşturduğu sembolleri yorumlama ve bunu sosyal bir etkinliğe dönüştürme küçük bir okuryazarlık etkinliği olarak görülebilir. Bir başka örnek olarak Japon kültürü içindeki origami etkinliğinden bahsedilebilir. Japonlar için origami sadece sanatsal bir hobi olarak değil, aynı zamanda kültürel okuryazarlığın bir parçası olarak görülür. Japon çocukları genellikle origamiyi hem evde hem de okulda öğrenirler ve bu süreçte çocuklar sabır, birlikte çalışma, geleneğe saygı ve estetik gibi evrensel ve kültürel değerleri de öğrenip içselleştirirler. Tüm bu örnekler bakarak şunu da ifade etmek gerekir ki okuryazarlık pratiklerini incelemek aynı zamanda bir toplumun kültürünü, yaşam biçimlerini ve insanlar arası ilişkilerini anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Gee (1991; 2000a, 2000b) ve Street (2003) okuryazarlık ve okuryazarlık pratiklerinin sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlardan bağımsız olamayacağını belirtmektedir. Bu araştırmacılara ek olarak, Cole ve Pullen’e (2010) göre de çoklu okuryazarlık perspektifinden okuryazarlık, sosyokültürel faktörlere derinden bağlıdır. Bu faktörler içinde kültür ve bağlam, okuryazarlık pratiklerinin temel unsurlarıdır. Burada okuryazarlık pratikleri modeli içinde bağlamların kültürün alt alanı içinde olduğu göz ardı edilmemelidir (modelin ayrıntıları için bkz. Perry, 2012). Langer (1987), kültürlerin veya alt kültürlerin sağladığı bu bağlamsal düzeneklere atıfta bulunarak, “her bir durumda bunların farklı düşünme ve akıl yürütme biçimlerini yansıtabileceğini” savunur (s. 10). Ballard ve Clanchy (1988) bu olguyu şu şekilde açıklar: “Pratikte okuryazarlık, kültür bağlamına göre önemli ölçüde değişiklik gösterir. Bireylerin ‘okuryazar’ ya da ‘okuryazar olmadığı’ ikili bir durum söz konusu değildir. Aksine, hepimiz gelişimimizin farklı aşamalarında, farklı kültür bağlamlarında az ya da çok okuryazarız” (s. 16). Street (2003) ise bu görüşleri şu sözlerle destekler: “Pratikte okuryazarlık, bir bağlamdan diğerine ve bir kültürden diğerine değişir; dolayısıyla farklı okuryazarlık türlerinin etkileri de farklı koşullarda değişiklik gösterir” (s. 77).

İnsanlar metinleri; söylem topluluklarında (discourses), konuşma topluluklarında veya farklı okuryazarlık ortamlarında kullandıklarında kendi kültürel değerleri veya gelenekleri, metinlere yaklaşımlarını etkilemektedir (McKay, 1996). Örneğin, son yıllarda kutsal dinî figürlerin tasvirine yönelik aşırı tepkilere ilişkin haberler, bireylerin metinleri kendi değerlerine göre nasıl yorumladıklarını ve bu yorumlara dayalı eylemlerin, haber medyasında farklı kültürel varsayımlar ve beklentiler doğrultusunda nasıl sunulduğunu ortaya koymaktadır. Bir toplum için kutsal veya saygı duyulan bir figürün eleştirilmesi ya da mizahi şekilde sunulması, o toplumda hakaret ya da kutsala saldırı olarak görülürken başka bir toplumda, ifade özgürlüğü veya sanatın bir parçası olarak değerlendirilebilir. Bu durum veya örnek, sosyokültürel kuram yönünden okuryazarlık pratiklerinin temeli olan metinlerin kültürden kültüre değişen bağlamlarda farklı şekillerde algılandığını ve buna bağlı olarak okuryazarlık pratiklerinin kültürel kodlarla biçimlendiğini gözler önüne sermektedir.

Barton ve Hamilton (2000), “Okuryazarlık pratiklerinin kültürel olarak inşa edildiğini ve tüm kültürel olgular gibi köklerinin geçmişe dayandığını” belirtmektedir (s. 13). Batı’daki bazı okuryazarlık pratikleri, örneğin politik tartışmalar ve edebî eleştiriler, büyük ölçüde Antik Yunan’dan miras alınmıştır (daha fazla örnek için bkz. Thomas, 2009). Ancak okuryazarlık pratikleri yalnızca tarihsel geleneklere bağlı değildir aynı zamanda günümüzün kültürel eğilimleri ve teknolojik yenilikleri tarafından da şekillendirilmektedir. Özellikle de dijital platformlara dayanan pratiklerde popüler kültür, okuryazarlığın günlük yaşam pratikleriyle nasıl iç içe geçtiğini gösteren çarpıcı örnekler sunmaktadır: gençlik dergilerini okumak, internette komik görseller oluşturmak, YouTube’a videolar yüklemek,

tweet atmak, Facebook üzerinden deneyim ve bilgi paylaşmak, blog ya da Tumblr hesapları üzerinden yazılar paylaşmak, yazmak, duvar yazıları (grafiti) oluşturmak, popüler çizgi romanlar okumak veya Instagram üzerinden fotoğraf/hikâye paylaşmak gibi birçok popüler okuryazarlık faaliyeti, çoğunlukla teknoloji tabanlıdır. Dolayısıyla, geniş bir perspektiften bakıldığında, yeni teknolojilerin yalnızca okuryazarlık pratiklerini çeşitlendirmekle kalmadığı, aynı zamanda yeni kültürel biçimlerin ortaya çıkmasına da katkıda bulunduğu söylenebilir. Teknoloji aynı zamanda kültürel aktarımın doğasını ve sürecini de değiştirmiştir. Geçmişte kültürel bilgi ve pratiklerin aktarımı yetişkinlerden çocuklara doğruyken günümüzde, dijital yerliler, dijital ortamlarda yetişen genç kuşaklar, bu yeni okuryazarlık biçimlerini yetişkinlere öğretmektedir (Prensky, 2001). Okuryazarlık pratiklerindeki kuşaklararası bu farklılıklar dijital olarak gelişmiş toplumlarda okuryazarlığın ne kadar dinamik ve sürekli evrilen bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu durumun en son örneği yapay zekâ teknolojileridir. Bu teknolojiler tam da okuma ve yazma temelinde okuryazarlık pratiklerine yeni boyutlar kazandırmıştır.

Farklı toplumlar, kendilerine özgü güçlü kültürel pratiklere sahip olduklarından bu pratikler, onların baskın okuryazarlık geleneklerini de şekillendirmektedir. Bu durum hem geleneksel hem de popüler kültürel bağlamlarda gözlemlenebilir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri gibi birçok Batı ülkesinde, Noel (Hz. İsa'nın doğumu), doğum günü veya yıldönümü gibi özel günlerde el yazısıyla tebrik kartları göndermek hâlâ değerli ve kültürel açıdan anlamlı bir okuryazarlık pratiği olarak görülmektedir. Buna karşılık, Türkiye'de bayramlarda ya da yılbaşında tebrik mesajları daha çok kısa mesaj veya internet tabanlı anlık mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla dijital ortamda iletilmektedir. Bunlara ek olarak, bazı kültürlerde sözlü anlatım gelenekleri hâlâ önemli ve baskın bir okuryazarlık pratiği olarak sürdürülmektedir. Örneğin Perry (2007, 2008), Sudanlı mülteciler arasında sözlü hikâye anlatımının yalnızca bir eğlence biçimi değil, aynı zamanda kültürel bilgi ve değerlerin aktarımında da kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Gelişmiş toplumlarda sözlü hikâye anlatımının yerini büyük ölçüde kitaplar, filmler ya da kısa videolar, sesli bloglar gibi yazılı veya dijital anlatım biçimleri veya okuryazarlık pratikleri almıştır. Bu durum, okuryazarlık pratiklerinde kültürel temeldeki çarpıcı farkı ortaya koyması açısından önemlidir.

Burada incelenen araştırma ve örneklerin de gösterdiği gibi kültür, okuryazarlık ve okuryazarlık pratikleri aynı zincirin birbirine bağlı halkaları gibidir. Her okuryazarlık pratiği, içinde kültürel unsurlar barındırır; aynı şekilde her kültürel pratik de okuryazarlıkla iç içedir. Ayrıca hem okuryazarlık hem de kültür, bireyin kimliğinin ayrılmaz parçalarındandır. Bu nedenle çoklu okuryazarlık pedagojisinde bir kültürü öğrenmek, o kültüre özgü okuryazarlığı anlamak ve içselleştirmek anlamına gelmektedir. Çünkü farklı kültürler, farklı kimliklerle, farklı okuryazarlık biçimleriyle ve farklı okuryazarlık pratikleriyle ilişkilidir.

Çoklu Okuryazarlıklar

Yukarıdaki bölümlerde belirtildiği gibi, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT) gelişmeler, insanların sosyal, ekonomik ve politik yaşamlarında birçok değişime yol açmıştır. Örneğin, internet dünyasındaki gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte, yeni teknolojiler insanlar arasındaki iletişimi ve etkileşimi büyük ölçüde artırmıştır. Bu değişimler, okuryazarlık uygulamalarını iki temel şekilde etkilemektedir. Birincisi, bu yeni teknolojik gelişmeler, insanları dilin farklı biçimlerde kullanıldığı çeşitli söylem ya da iletişim topluluklarına yönlendirmektedir. İkincisi, internet ve diğer BİT araçları, çok modlu (multimodal) araçlarla anlam oluşturma sürecini değiştirmiş ve bu durum, metnin tanımını dönüştürmüştür. Okuryazarlık alanında, bu değişimler iki ana kavram altında ele alınmaktadır: Yeni okuryazarlıklar ve çoklu okuryazarlıklar.

New London Group (2000), artan “kültürel ve dilsel çeşitlilik” ve “iletişim kanallarının ve medyanın çeşitliliği” nedeniyle çalışma hayatlarının, kamusal yaşamın ve kişisel yaşamların değiştiğini ileri sürmektedir. Bu gelişim ve değişimlerin sosyal ve kültürel pratikleri de değiştirdiğini dolayısıyla da okuryazarlık kavramına başka bir bakış açısıyla yaklaşılmasına ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle Grup, söz konusu değişimlerin okuryazarlık kavramı üzerindeki etkisini *çoklu okuryazarlıklar* yaklaşımıyla açıklamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşım, genel olarak okuryazarlığın artık sadece okuma

yazma fiilleriyle ifade edilemeyeceğini, bunun aksine hem metin hem de iletişimde kullanılan modların çeşitliliği bakımından okuryazarlığın çok boyutlu bir kavrama dönüştüğünü ifade etmektedir.

Cole ve Pullen'e (2010) göre çoklu okuryazarlıklar (multiliteracies) kavramındaki "çoklu" (multi) ön eki, "okuryazarlık pratiklerinin bir noktasında kesişen belirli sayıda faktörü" ifade etmektedir (s. 1-2). Bu faktörler arasında sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve dilsel unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar, geleneksel okuryazarlık perspektifinden bakıldığında da önemli faktörlerdir. Ancak çoklu okuryazarlıklar kavramı, geleneksel okuryazarlık anlayışından şu açılardan farklılaşır: metinsel çeşitlilik ve göstergebilimsel kaynakların (farklı modlar kullanılması) çeşitliliği (Cope ve Kalantzis, 2000). Buradaki metinsel çeşitlilik, metin türlerindeki artışı ifade etmektedir. Bu artışın arkasında; internet, medya ve yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin video, poster ve animasyon gibi çok modlu (multimodal) metinler oluşturmak için sunduğu çeşitli araçlar yer almaktadır. Farklı modlar ile yazılı dile ek olarak, seslerin, videoların, çok farklı renklerin veya mekânların kullanılması ifade edilmektedir. Ancak, bu modlar kültüre, dile ve bağlama bağlı olarak farklı anlamlar taşıyabilmektedir (Cope ve Kalantzis, 2000).

Bütün bu değişimler, okuryazarlığın nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili tartışmaları da tekrar gündeme getirmiştir. Luke ve Elkins (1998) bu durumu, "20. yüzyılın başlarında ekonomiler ve sosyal kurumlar değiştiğinde okuryazarlık pratikleri, okuryazarlığın gücü ve değeri hakkındaki tutumlarımız ve inançlarımız, hatta okuryazarlığın en iyi şekilde nasıl ele alınacağı ve öğretileceğine dair varsayımlarımız da değişti" şeklinde ifade etmiştir (s. 5). Hızlı bir değişimin başladığı bu dönemlerde, benzer kaygılarla bir araya gelen New London Group, yakın gelecekte neyin nasıl öğretilmesi gerektiğini gündeme getirerek okuryazarlık öğretiminin geleceğini tartışmaya açmış ve 21. yüzyıl okuryazarlık eğitimine yeni bakış açıları kazandıran *çoklu okuryazarlıklar pedagojisi* kavramını ortaya atmıştır (Kalantzis ve Cope, 2008).

Çoklu okuryazarlıklar pedagojisinde öğretmenler, öğrencilerine anlamı nasıl tasarlayacakları ve tasarlanmış anlamı doğru bir şekilde nasıl okuyacakları konularında rehberlik eden tasarımcılardır. "Anlamın tasarımı" (*design of meaning*) üç unsurdan oluşmaktadır:

Hazır Tasarım (*Available Design*) Kaynakları: Anlam/metin oluşturmak/tasarlamak için var olan mevcut kaynaklar.

Tasarım Süreci (*Designing*): Anlam/metin oluşturma/tasarlama sürecinde mevcut tasarımlar üzerinde veya onlarla yürütülen çalışma.

Yeniden Tasarlama (*The Redesigned*): Tasarım süreci sonunda ortaya çıkan ve dönüştürülen ürün. (New London Group, 2000, s. 23)

Buradaki hazır tasarım kaynakları, bireyin içinde bulunduğu kültür, sosyal veya öğrenme ortamında anlam oluşturmak için temel olan göstergebilimsel kaynakları, dili, sesleri, sembolleri, kültürel kodları, metin bilgisini veya teknolojileri kapsayan bir kavramdır. Tasarım süreci ise bu kaynakların kullanılmasıyla anlamın, öğrenenlerin aktif katılımıyla, yeniden ya da baştan inşa edilmesidir. Bu süreçte öğrenen analiz etme, yorumlama, uyarılma/transfer etme gibi becerilerini kullanır. Yeniden tasarlama sürecinde ise yaratılan veya oluşturulan son ürün ortaya konur. Yine bu sürecin de öznesi öğrenme sürecindeki bireydir. Tüm bunlar, öğrenme öğretme sürecinde şu örnekle açıklanabilir. Bir öğrenciye, öğretmeni tarafından Fen Bilimleri dersinde hücre konusunda bir infografik hazırlama ödevi verildiğini düşünelim. Bu süreçte öğrenci, ilk aşama olan hazır tasarım kaynakları kapsamında geçmiş bilgi ve deneyimlerine ek olarak gerekli olan görselleri, bilgileri toplayacak, bağlama uygun dili belirleyecek, bilgilendirici bir metin oluşturduğunun farkında olacak ve teknoloji olarak Canva gibi dijital araçlardan yararlanacaktır. İkinci aşama olan tasarım süreci aşamasında ise elindeki bu kaynakları kullanarak kendi infografik tasarımını oluşturacak; bu süreçte sentezleme, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak hem içerik hem de görsel düzen açısından özgün bir ürün ortaya koyacaktır. Son aşama olan yeniden tasarlama aşamasında ise öğrencinin oluşturduğu bu yeni çok modlu metin, kendi öğrenme ortamında veya söylem topluluğunda diğer öğrencilerle paylaşılacak ve bu süreçte öğrenci hem mevcut bilgileri dönüştürmüş olacak hem de kendi metin ve anlam üretim sürecinin aktif bir tasarımcısı olarak konumlanacaktır. Şunu da belirtmek gerekir ki bu süreçler birbirlerinden keskin hatlarla ayrılmış değildir, bazen duruma göre bunların, özellikle son iki aşamanın, iç içe geçtiği de görülebilmektedir.

Bu örnekte görüldüğü gibi öğrenciler, bir metin üretme sürecinde çeşitli kaynakları bir araya getirerek yeni ve özgün ürünler ortaya koymaktadır. Bu üretim süreci, yalnızca dil becerileri veya içerik bilgisiyle sınırlı kalmayıp farklı iletişim biçimlerinin ve araçlarının kullanımını da içermektedir. Nitekim New London Group (2000), öğrenme sürecinde anlam oluşturmak için kullanılacak altı tasarım unsurunu tanımlamıştır: “Dilsel, görsel, işitsel, beden dilsel, mekânsal ve çok modlu (multimodal) desen” unsurlarıdır (s. 28). Dilsel tasarım, anlamın metinler içinde ve arasında nasıl inşa edildiğini, düzenlendiğini ve aktarıldığını şekillendiren tonlama, aksan, kelime seçimi, metafor kullanımı, söz dizimi, tutarlılık gibi çeşitli öğeleri kapsar (New London Group, 2000). Görsel tasarım görselleri, sayfa düzenleri, ekran formatı; işitsel tasarım müzik, ses efektleri; beden dilsel tasarım beden dili, duyuşsal özellikler, el hareketleri, mimikler; mekânsal tasarım çevresel alanlar ve mimari mekânlar gibi anlam oluşturmaya yardım edecek öğeleri ifade eder. Bütün bu tasarımların üzerinde olan ve bunların hepsini kapsayan tasarım şekli ise çok modlu tasarımdır. New London Group (2000), bu çok modlu tasarım şeklinin anlam oluşturmada en önemli tasarım unsuru olduğunu ve dahası, diğerleriyle ileri derecede dinamik bir ilişkisi bulunduğunu belirtmektedir. Bütün bu temel modlar veya iletişim biçimleri, öğrenmenin bir tasarım süreci olarak anlaşılmasında ve günümüz dijital çağında etkili iletişim kurulmasında kritik rol oynayan anlam oluşturma unsurlarını yansıtmaktadır.

New London Group (2000), çoklu okuryazarlıklar yaklaşımı kapsamında, anlamlı öğrenmeyi desteklemek amacıyla dört kuramsal bileşen önermektedir. Bunlar:

Yerleşik uygulama (Situated Practice): Bireylerin günlük yaşamında, kamusal alanda ve iş yerlerinde anlam üretme deneyimlerine dayanan uygulamadır. Uzmanlar ve deneyimli kişilerin rehberlik ettiği anlamlı bir öğrenme topluluğuna tam katılımı içerir. Öğrencilerin önceki deneyimleri ve sosyokültürel kimlikleri öğrenme süreciyle bütünleşir. Bu aşamadaki öğrenme sürecinde motivasyon ve risk alma önemlidir. Değerlendirme yargılamak için değil, öğrencilerin topluluk içinde gelişimini desteklemek amacıyla gelişimsel olarak kullanılır.

Açık öğretim (Overt Instruction): Öğrencilerin tasarım ile ilgili açık ve bilinçli bir üst dil (metalinguage) geliştirdiği süreçtir. Bu öğretim ezberci öğrenmeden ziyade, öğrenmeyi destekleyen, öğrencilerin önemli unsurlara odaklanmasını sağlayan ve onların önceden sahip oldukları bilgilerin üzerine yeni bilgilerin inşa edildiği bir süreci içerir. Öğrenci ve öğretmen arasında iş birliğini teşvik eder. Böylece öğrenciler rehberlik desteğiyle karmaşık görevleri başarıyla yerine getirebilir ve öğrenme sürecinin bilincine varabilirler. Değerlendirme, öğrenme sürecinin tüm yönleriyle bağlantılıdır ve gelişimsel bir araç olarak kullanılır.

Eleştirel çerçeveleme (Critical Framing): Bu süreç öğrencilerin uygulamalarını veya tasarımlarını tarihsel, sosyal, kültürel, politik, ideolojik ve değer odaklı bağlamlarla ilişkilendirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Öğrencilerin öğrendiklerini sorgulamalarını ve bilgiyi yeni ya da daha geniş bağlamlara yerleştirerek kullanmalarını teşvik eder. Bir başka ifadeyle bu süreç, öğrencilerin bilgiyi eleştirel şekilde değerlendirmesine, yaratıcı şekilde genişletmesine ve yenilik yapmasına olanak tanır.

Dönüştürücü uygulama (Transformed Practice): Öğrencinin anlam tasarlama biçimlerini veya modlarını bir bağlamdan diğerine aktararak yaratıcı bir ürün/anlam ortaya koyduğu uygulamadır. Burada öğrencinin yeni bir söylem alanına yeni bir kimlikle girerek o evrende bir anlam tasarlama da vardır. Öğretmenler, öğrencilerin kendi amaçları ve değerleri doğrultusunda yeni metinler/tasarımlar geliştirmelerine ve bu metinleri göstermelerine yardımcı olmalıdır. Bu süreçte açık öğretim ve eleştirel çerçeveleme uygulamalarında edinilen beceriler kullanılır. (New London Group, 2000, s. 32-36)

Çoklu okuryazarlıklar pedagojisinin bütün bu bileşenleri, geleneksel okuryazarlık pedagojisinden ayrı düşünülmez, aksine bu çağdaş unsurlar o pedagojinin tamamlayıcısıdır (Cope ve Kalantzis, 2000). Bu pedagojinin ışığında, yani çoklu okuryazarlıklar çatısı altında araştırmacılar; uygulama toplulukları (Gee, 2010), okuryazarlık ve video oyunları (Gee, 2014), çok modlu metin (Kress, 2009), yeni medya ve yeni öğrenme (Cope ve Kalantzis, 2009), çoklu okuryazarlıklarda kültürel farklılıklar (Cazden, 2000) ve okuryazarlıkta ırk, sınıf ya da politik meseleler gibi konuları ele almaktadır. Tüm bu kavramlar, çoklu okuryazarlıklar yaklaşımı ve onun pedagojik çerçevesinin genişleyen ana

unsurları olarak düşünülebilir. Günümüzün çok modlu, dijital metin tabanlı iletişim dünyasına öğrencileri hazırlamak için bu pedagojik yaklaşım, eğitimciler açısından önemli bir kaynak ve rehber niteliği taşımaktadır.

Yeni ve Çoklu Okuryazarlık Pratiklerini Etkileyen Faktörler

Okuryazarlık pratiklerinin biçimlenmesinde pek çok etken rol oynamaktadır. Yapılan akademik çalışmalar, bireylerin sahip olduğu kültürel ve dilsel özelliklerin okuryazarlık pratiklerini etkilediğini göstermektedir. Perry (2007), Amerika'daki Sudanlı mültecilerin okuryazarlık pratiklerini incelemiş ve okul, din, kişilerarası iletişim ile toplulukla ilgili haber ve organizasyonların bu bireyler için temel söylem alanları olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı, bu söylem alanlarındaki okuryazarlık pratiklerinin kültürel değerler, hikâye anlatıcılığı ve Arapça dil kullanımı gibi kültürel ve dilsel unsurları içerdiğini tespit etmiştir. Bir başka çalışmada, çoklu okuryazarlıklar yaklaşımını kuramsal bir çerçeve olarak kullanan Ma'ayan (2010), İngilizce ve İspanyolca dillerini bilen iki dilli Hispanik (İspanyol kökenli) bir öğrenci olan Erika'nın okuryazarlık pratiklerini analiz etmiştir. Erika, dergi ve kitap okumayı, şiir yazmayı, internette gezinmeyi, dinî ve sosyal etkinliklere katılmayı ve popüler kültürel faaliyetleri takip etmeyi sevmektedir. Bu etkinliklerde hem İngilizceyi hem de İspanyolca'yı kullanmaktadır. Bu iki çalışma, sahip olunan kültürün ve konuşulan dillerin okuryazarlık pratikleri üzerindeki etkisine örnek olarak gösterilebilir. Yine bu iki çalışma okul içi ve dışı okuryazarlık pratikleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymakta ve okul ortamında yaşa uygun, otantik ve kültürel olarak anlamlı metinlerin kullanılmasını önermektedir (Ma'ayan, 2010; Perry, 2007). Bu çalışmalar aynı zamanda kültürel ve dilsel öğelerin yanı sıra bireyin yaşının da okuryazarlık pratiklerini etkilediğini göstermektedir.

Dört çocuğun teknoloji okuryazarlığı pratiklerini incelediği çalışmada Marsh (2004), bu çocuklar için televizyon izlemenin okuryazarlık etkinlikleriyle ilişkili temel bir faaliyet olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklar televizyon izlerken programlar ve karakterler hakkında konuşmakta, oyun oynamakta, şarkı söylemekte ve dans etmektedirler. Bu da onların izledikleri karşısında pasif tüketiciler olmadıklarını göstermektedir. Televizyonun yanı sıra, bilgisayar oyunları ve akıllı telefonlar da yeni okuryazarlık uygulamaları için önemli araçlardır. Başka bir nitel çalışmada, Wong (2015), okul öncesi çocukların evdeki teknoloji temelli okuryazarlık pratiklerini incelemiştir. İlginç bir şekilde, araştırmacı şu sonuca ulaşmıştır: "Evdeki teknolojik araçlara erişim ve bunların kullanımı, sosyoekonomik statüye, ailevi koşullara veya aile yapısına bağlı değildir. Çocukların kullanımına sunulan teknolojik araçlar, temel olarak ebeveynlerin bu araçlara yönelik tutumlarına, yaklaşımlarına ve evdeki teknolojik araçlarla etkileşimlerine bağlıdır" (Wong, 2015, s. 81). Buradan hareketle, belli bir döneme kadar ailelerin çocukların okuryazarlık pratikleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Wong (2015, s. 81-82), yeni ve çoklu okuryazarlık pratiklerine yaklaşım temelinde aileleri 3 gruba ayırmıştır: *Yeni dijital teknolojilere eğilimli* aileler; çocuklarının evde kullanması için çok çeşitli dijital araçlara sahip olan, teknolojiyi erken benimseyen, çocuklarının bağımsız şekilde teknoloji kullanımına karşı olumlu tutum içerisinde olan ve geleneksel düzen anlayışından uzak, esnek ev ortamlarına sahip ebeveynlerden oluşmaktadır. *Karma eğilimli* aileler hem geleneksel okuryazarlık araçlarına hem de dijital teknolojilere değer veren, çocuklarının ekran süresini zaman zaman denetleyen ve onları hem basılı materyalleri hem de dijital araçları keşfetmeye teşvik eden ailelerdir. *Geleneksel eğilimli* aileler ise teknolojiye temkinli yaklaşan, çocuklarının dijital araçları yalnızca denetim altında kullanmasına izin veren ancak bu dijital araçları birlikte keşfetmeye açık olan ve basılı materyallere yüksek değer veren ailelerdir (Wong, 2015, s. 81-82). Bu çalışmalar, çocukların ailelerinin dijital teknolojilere yönelik eğilimlerinin ve çocukların kendilerinin evdeki teknoloji kullanımının okuryazarlık gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve bu deneyimlerin eğitim öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ergenlerin ve yetişkinlerin genel okuryazarlık uygulamalarına dair nicel çalışmalara literatürde rastlanmamaktadır. Bu konudaki araştırmalar, büyük ölçüde mevcut okuryazarlık pratiklerini tanımlamak ve betimlemek amacıyla durum çalışması veya etnografik yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. Aşağıda, mevcut çalışmalara dayanarak ergenlerin yeni okuryazarlık ya da çoklu okuryazarlık uygulamalarına örnekler sunulmaktadır.

Tablo 2.

Yeni ve Çoklu Okuryazarlık Uygulamaları Üzerine Yapılan Önemli Çalışmalar

Akademik Çalışmalar	Okuryazarlık Pratikleri
Chandler-Olcott ve Mahar (2003a)	Anime (Japon çizgi filmi) odaklı web sayfası tasarlamak, canlı online TV izlemek, sohbet odalarına katılmak, e-posta göndermek, video oyunları oynamak, web tabanlı okuma ve yazma.
Chandler-Olcott ve Mahar (2003b)	Hayran kurgusu (fan fiction)
Buck (2012)	Sosyal ağ sitelerinde (Twitter, Facebook, Blogger, MySpace, Tumblr, Flickr, YouTube, Last.fm, LinkedIn, Academia.edu, PureVolume, Digg, LibraryThing ve Ning) gerçekleştirilen okuryazarlık etkinlikleri.
Jackson (2013)	Rap müzik (hip hop) ve manga ile ilgili çevrim içi fan gruplarına katılmak; çevrim içi manga okumak, film izlemek.
Brown (2014)	Mesajlaşmak, Instagram üzerinden sosyal ağlarda etkileşimde bulunmak, blog yazmak, çevrim içi görüntülü görüşmeler yapmak (Skype veya FaceTime), canlı oyun oynamak, çevrim içi videolar izlemek, çevrim içi araştırma yapmak, Word veya PowerPoint gibi teknoloji tabanlı yazılımları kullanmak, Google’da arama yapmak ve Facebook ya da diğer sosyal medya platformlarında içerik paylaşmak.
Hughes, King, Perkins ve Fuke (2011)	Çizgi romanlar okumak ve yazmak/tasarlamak.

Bu örneklerden de görüldüğü üzere okuryazarlık pratikleri ve etkinlikleri yalnızca okuma ve yazma fiilleriyle tanımlanamamaktadır. Günümüz okuryazarlık pratiklerinin çok modlu yönlerini araştıran çoklu okuryazarlık yaklaşımlarında; tasarlamak, izlemek, oynamak, üretmek ya da katılmak gibi farklı fiiller kullanılmaktadır. Ergenler ya da küçük çocuklar bu okuryazarlık uygulamalarında yalnızca birer tüketici değil, aynı zamanda etkin birer üretici konumundadır. Brown (2014) da bu duruma dikkat çekerek öğrencilerin medya ve BİT’ler aracılığıyla gerçekleştirdikleri yeni iletişimsele okuryazarlık uygulamalarında, etken ve edilgin uygulamaları arasında bir ayrım yapmaktadır. Araştırmacı ayrıca, öğrencilerin genellikle çok modlu iletişim etkinlikleri için dijital araçları kullandığını tespit etmiştir. Bu dijital araçlara yönelik tercihler, amaçlarına göre farklılık göstermektedir. Örneğin, Brown’un (2014) çalışmasına katılan öğrenciler, “mesajlaşmanın tercih ettikleri iletişim yöntemi olduğunu çünkü bunun hızlı olduğunu ve fiziksel olarak konuşmak zorunda kalmadan istedikleri zaman yanıt verebildiklerini” belirtmiştir (s. 111).

Bunlara ek olarak, Chandler-Olcott ve Mahar (2003a; 2003b), ergenlerin ilgi alanlarının okuryazarlık pratiklerinde önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Manga, anime, hayran hikayesi (fan fiction) ya da rap müzik gibi ergenlerin pek çok ilgi alanı popüler kültürden kaynaklanmaktadır. Eğitimciler, okuryazarlık pratikleri temelinde bu ilgi alanlarının farkında olmalıdır. Chandler-Olcott ve Mahar’ın (2003b) öne sürdüğü gibi öğrencilerin okul dışındaki okuryazarlık ilgi alanlarını bilmek veya bunların farkında olmak, okulda yürütülen okuryazarlık çalışmalarını daha anlamlı ve ilgi çekici hâle getirmek; dinamik ve güncel yeni etkinlikler geliştirmek adına eğitimcilere yardımcı olabilecektir.

Yukarıda bahsedilen çalışmaların bir başka önemli ortak tespiti ise bu dijital tabanlı okuryazarlık pratikleri ve etkinliklerinin, öğrencilerin kimlik inşasına da katkıda bulunmasıdır. Öğrenciler, internet ve çevrim içi etkileşimli platformlar aracılığıyla, ilgi alanlarıyla ilişkili birçok sosyal gruba veya söylem topluluğuna katılmaktadır. Söylem alanlarının yukarıda da belirtildiği üzere birer “kimlik seti” olduğu dikkate alındığında, bu okuryazarlık pratikleri, ergenlerin hayatlarının bu şekillendirici döneminde kimliklerini nasıl oluşturduklarını anlamaya yönelik araştırmacılara zengin bir veri kaynağı sunmaktadır. Aynı zamanda, bu zengin okuryazarlık pratikleri etkileşimli dijital ortamların yalnızca iletişim değil;

bilgiye erişim, deneyim ve bilgi paylaşımı ile akademik amaçlar doğrultusunda da ne kadar işlevsel kullanıldığını göstermektedir. Bu dijital metin tabanlı okuryazarlık etkinlikleri, amaca yönelik faaliyet kümeleri olmanın ötesinde, sosyal boyutlar da taşımakta ve gençlerin bu teknolojileri sosyal etkileşim ve anlam inşası amacıyla nasıl kullandıklarına dair önemli ipuçları da içermektedir.

Sonuç olarak, çocukların ve ergenlerin yeni ve çoklu okuryazarlık pratiklerini şekillendiren etmenler, alanyazındaki araştırmalar aracılığıyla ortaya konmuştur. Bu çerçevede, dijital araçlar ve bilgi-iletişim teknolojilerinin yanı sıra, popüler kültür, sosyal amaçlar ve kişisel ilgi alanlarının da bu pratikler üzerinde önemli belirleyiciler olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bütün bu unsurlar, öğrencilerin okullardaki yeni ve çoklu okuryazarlık alanlarındaki ihtiyaçlarını karşılamak, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin gerekli yeterliliklerini artırmak, öğrenme fırsatlarını genişletmek ve öğrenme sürecine etkili ve aktif bir şekilde katılabilmelerini sağlamak için değişen okuryazarlık pratiklerinin araştırılması ve bu pratiklerin eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitim Öğretim Sürecinde Yeni ve Çoklu Okuryazarlıklar

Bu bölüme kadar okuryazarlığın ve okuryazarlık pratiklerinin tanımından, sosyal ve kültürel unsurların okuryazarlık kavramıyla olan ilişkisinden, bilgi ve iletişim teknolojilerinin okuryazarlık pratikleri üzerindeki etkilerinden bahsedilmiştir. Bunun yanında, çoklu okuryazarlıklar pedagojisinin temel unsurlarına da değinilmiştir. Son olarak da çocukların ve ergenlerin okuryazarlık pratiklerini etkileyen temel faktörler incelenmiştir. Tüm bu bilgilerin verilmesinin amacı, başta Türkçe dersleri olmak üzere tüm dersler için bir okuryazarlık pedagojisi çerçevesi çizmektir. Bu çerçeve ayrıca program geliştiricilere ve araştırmacılara da faydalı olacaktır. Bu amaçla bu bölümde yukarıda bahsedilen öğelerden yola çıkılarak ders içi ve ders dışı eğitim öğretim uygulamaları için öneriler sunulacak ve çeşitli etkinlik örnekleri verilecektir.

Eğitim öğretim sürecinde okuryazarlıklar incelenirken sadece okuma ve yazma becerisi olarak değil, okuryazarlığın sosyal ve kültürel yönleri de dikkate alınmalıdır. Öğrencilere sadece okuryazarlık becerileri öğretilmemeli, ayrıca bu becerileri kullanacakları ortamlar sağlanmalıdır. Örneğin, bir okulda geniş katılımı bir kitap kulübü oluşturup öğrencilerin bu alan içinde ve bir metin üzerinde tartışarak, eleştirel bakış açısı geliştirerek veya yorumlarda bulunarak bir sosyal grup içinde anlam oluşturma sürecinin bir parçası olması sağlanabilir. Benzer çalışmalar film gibi çok modlu metinler üzerinden de yürütülebilir. Burada öğrencilerin sosyal, kültürel bağlamların yanı sıra metinlerdeki güç dinamiklerini de fark edeceği bir okuryazarlık seviyesine gelmesi sağlanmalıdır. Bu tarz etkinliklerde öğrenciler sadece metin bazlı okuryazarlık becerilerini değil, aynı zamanda eleştirel okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, medya okuryazarlığı veya görsel okuryazarlık becerilerini de kullanıp geliştirebilirler.

Öğrencilere, özellikle ortaokul ve lise düzeyinde, kazandırılması gereken temel farkındalık, okuryazarlığın sosyal bir pratik olduğu ve değişen sosyal bağlamların farklı okuryazarlık becerileri gerektirdiğidir. TEKNOFEST gibi bir bilim festivaline katılan öğrencinin, o sosyal ortamda dil kullanımının bağlama göre nasıl değiştiğini fark etmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamlar başka bir zaman kitap fuarı, bilimsel söyleşi, araştırma merkezi veya müzeler gibi farklı alanlarda da öğrencilere hissettirilmelidir. Bu noktada daha özel örneklerle geçilmeden önce, belirtilmesi gereken bir husus daha vardır. Okuryazarlık öğretimi sadece Türkçe/Edebiyat öğretmenlerinin işi değildir. Bu, aynı zamanda bütün branş öğretmenlerinin de yükümlülüğüdür. Bu sebeple de bütün öğretmenlerin bu eğitim sürecinde etkin roller üstlenmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde, bir okuryazarlık ekosistemi geliştirilip, öğrencilerin gelişimlerine destek olunabilir. Bu anlamda *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde* okuryazarlık becerilerinin programlar arası bileşenler başlığı altında verilmesinin yerinde olduğu değerlendirilmektedir (MEB, 2025).

Okuryazarlığın kültürel ve sosyal boyutuyla ilgili farkındalık oluşturulacak diğer bir unsur okuryazarlık pratiklerinin tarihî, kültürel köklerinin olduğu ve bir amaca yönelik yapıldığı gerçeğidir. Din kültürü ve ahlak bilgisi veya Türkçe dersinde Türk toplumunda mevlit okumanın neden yaygın olduğu, Cuma hutbelerinin neden okunduğu gibi örnekler verilebilir. Benzer şekilde Nasreddin Hoca fıkraları, türküler, halk hikâyeleri, hat sanatları gibi kültürel temelli okuryazarlık pratikleri bu çerçevede anlatılabilir. Böylece bir bakıma metinlerin ve metinlerin etrafında gerçekleşen sosyal olayların bireysel ve toplumsal yaşamda ne kadar önemli olduğu da öğrencilere sezdirilecektir.

Yine burada okuryazarlıkları sosyal bir pratik olarak inceleyen Gee'nin (2011a, 2011b) söylem (discourse) kavramına da değinilmelidir. Söylemler de bağlama özgüdür. Eğitim bir bakıma öğrencilere farklı söylem alanları etrafında bir pratik yapma imkânı sunar. Fen Bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler gibi bütün branş derslerinin kendine özgü söylem alanları vardır. Bu söylem alanları içinde dil ve metinler farklı şekilde kullanılır. Örneğin bir Fen Bilimleri dersinde kullanılan dil, kelime seçimi yönünden Sosyal Bilgiler dersindeki kelimelerden farklıdır. İşte bu yüzden branş öğretmenleri o söylem alanları içinde dilin nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili olarak öğrencilerini bilgilendirmeli ve onların farkındalığını artırmalıdır. O söylem alanları içindeki iletişim sürecinde kullanılan dille alakalı olarak öğrencilere geri bildirimler verilmelidir. Ek olarak, bu söylem alanları içinde farklı metin türleri ve bu türlere özgü çeşitli metin yapıları kullanıldığı için, öğretmenlerin öğrencilerini bu konuda bilgilendirmesi ve onların bu konudaki farkındalıklarını artırması önemlidir. Çünkü metin türü bilgisi ve bu türlere ilişkin farkındalık, okuduğunu anlamayı etkileyen başlıca unsurlardan biridir (Hamzadayı ve Batmaz, 2022, Karatay, 2018).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okuryazarlık pratikleri üzerindeki etkisine gelindiğinde internet ve çok modlu metinlerin okuryazarlığın doğasını nasıl değiştirdiği eğitimciler tarafından dikkatle takip edilmelidir. Langer'e (1987) göre okuryazarlığın doğası "insanların ne öğrendiğine, nasıl öğrendiğine ve nasıl düşündüğüne" bağlı olarak değişebilir (s. 3). Bu yeni dijital çağda, dijital araçlar ve internet hem öğrenme hem de iletişim biçimlerini değiştirmiştir. Örneğin, bilgi edinme ve anlam oluşturma süreçlerinde artık basılı metinlerin yanı sıra büyük ölçüde dijital metinler de kullanılmaktadır. İnternet sayesinde her yerden ve her zaman bilgiye ulaşabilmektedir. Bu noktada çoklu okuryazarlıklar pedagojisi, 21. yüzyılda okuryazarlığın değişen bu yönlerine odaklanır ve öğretim sürecinde "ne" sorusundan çok "nasıl" sorusunu merkeze alır. Bundan sonraki öneri ve örnekler de bu temelde olacaktır.

Yeni ve çoklu okuryazarlıklar yaklaşımında öğrenciler anlamı tasarlayan öznelerdir. Bu süreçte eğitimciler, öğrencilerinin tasarım sürecinde kullanacakları kaynakları geliştirmelidir. Bu kaynaklar başta onların dil ve iletişim becerileridir. Buna ek olarak, öğrencilerin alan bilgileri, kültürel deneyimleri, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri, metin türleri ve yapıları hakkındaki bilgileri gibi metin tasarlama sürecinde kullanılacak kaynaklar eğitimciler tarafından sağlanmalıdır veya öğrencilerin sahip olduğu kaynaklar göz önünde bulundurularak onlara proje görevleri verilmelidir. Örneğin infografik hakkında metin bilgisi olmayan birine bu grafiği hazırlama veya bir video hazırlayacak teknik bilgi ve alt yapısı olmayan bir öğrenciye direkt bu tarz görevler verilmemelidir. Burada öğrencilere kendi tasarım kaynakları temelinde hazırlayacakları metin türünü seçme şansı verilmesi bu probleme çözüm olabilir. Tasarım ve yeniden tasarlama sürecinde, var olan kaynakları kullanarak bir metin aracılığıyla anlam inşa etmeye çalışan öğrenciye öğretmenler veya akranlar tarafından rehberlik edilmelidir. Bu sürecin yeni bir anlam oluşturma süreci olduğu öğrenciye hissettirilmelidir. Bu süreç, sadece var olan bilgilerin farklı bir metin türünde yeniden tasarlanması değil, yorumlama ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanılarak yeni bir ürün ortaya çıkartılması sürecidir. Peki, bu anlamı tasarlama süreçlerini öğretmenler nasıl desteklemelidir? Bu soruya cevap olarak şu ana noktalar sıralanabilir:

- i. Öğrenciler olabildiği kadar çeşitli (hem kurgusal hem de kurgusal olmayan metinler) ve çok modlu metinlerle buluşturulmalı. Basılı metin temelli ders kitaplarına bağlı kalınmamalı, farklı görsellerle, grafiklerle, kısa videolarla, dinleme metinleriyle, sanatsal içerikli metinlerle öğrenciler buluşturulmalıdır. Gerektiğinde çoklu okuryazarlıklar pedagojisinin bir bileşeni olan açık öğretim (overt instruction) ilkesine dayanarak öğrencilere farklı modların hem metnin biçimini hem de anlamı nasıl değiştirdiği doğrudan öğretilmelidir. Belli bir düzeyden sonra öğrencilerden de çok modlu kompozisyonlar oluşturmaları istenmeli ve bu türden çalışmalar için öğrenciler desteklenmelidir.
- ii. Farklı kültürleri veya sosyal çevreleri konu alan metinler öğrencilere tanıtılmalıdır. Bunun için uluslararası çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinden yararlanılabilir. Okuma sürecinde yapılacak etkinliklerde çok modlu metinler kullanılabilir. Yine burada, eleştirel çerçeveleme (critical framing) ilkesi ışığında sosyal ve kültürel öğelerin anlam oluşturma sürecini nasıl etkilediği üzerinde durulmalıdır.

- iii. Öğrencilerin okul dışı okuryazarlık pratiklerine öğrenme öğretme sürecinde yer ve değer verilmelidir. Popüler kültür ile ilgili metinler bu sürecin bir parçası olmalıdır. Olumlu sosyal medya içerikleri, video oyunları, popüler şarkı sözleri, çizgi film/romanlar, filmler okuryazarlık pratiği olarak derslerle ilişkilendirilebilir. Öğrenciler bir dersin konusuyla ilgili bu tarz içerikler hazırlayabilir.
- iv. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için metin veya etkinlik seçiminde onların ilgi, ihtiyaç ve istekleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- v. Farklı tasarım kaynaklarına ve becerilerine sahip olan öğrenciler, iş birlikli grup çalışmalarıyla bir araya getirilmelidir. Böylece bir metin etrafında, akran öğrenmesini de içine alan bir süreçle yeni metinler oluşturulabilir/tasarlanabilir. Örnek: Tarihî bir olayla ilgili bir video hazırlama projesi kapsamında, metin yazma yeteneği iyi olan, görsel okuryazarlık yönü güçlü, bilgi ve iletişim uygulamalarını iyi kullanan, seslendirme konusunda iyi veya çeşitli metin biçimlerini bir araya getirip sentezleyecek öğrencilerden bir grup oluşturulabilir.
- vi. Günümüzde öğrencilerin çok modlu metinler oluşturmasına destek olacak yapay zekâ destekli birçok tasarım programı bulunmaktadır. Bunlar da genel olarak derslerin bir parçası olmalı ve öğretmenler tarafından öğretilmelidir. Yeni çıkan araçlar da öğrencilere tanıtılmalıdır.
- vii. İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte çok modlu metinler, farklı bağlamlarda yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu nedenle öğrencileri motive etmek adına onlara gerçek ve anlamlı görevler verilmelidir. Bu aynı zamanda çoklu okuryazarlıklar pedagojisinin yerleşik uygulama (situated practice) bileşeniyle de uyumludur. Örnek: Okulda yapılacak bir gösteri, konser veya program için hazırlanacak poster veya afişler öğrenciler tarafından hazırlanabilir.
- viii. Yeni teknolojilerle birlikte okuryazarlık becerileri dönüşmekte ve farklı yeterlilik alanları ortaya çıkmaktadır. Özellikle yeni ve çoklu okuryazarlıklarla ilişkili beceriler, teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli değişmektedir. Çünkü her yeni teknoloji, beraberinde yeni okuryazarlık gereksinimlerini doğurmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca mevcut okuryazarlıkları aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin yeni okuryazarlık pratiklerini keşfetmesine ve bu pratikler içinde metinler üretmesine olanak sağlaması gerekmektedir. Örneğin, günümüzde yapay zekâ ile etkileşim kurarken kullanılan “istem (prompt) yazma” becerisi, bu yeni gereksinimlere somut bir örnek olarak gösterilebilir. Bu nedenle, okuryazarlık eğitiminin tüm branşlarda bu dönüşümü yakalayabilecek esneklikte, dinamiklikte ve güncellikte olması gerekmektedir.

Burada ifade edilen yeni ve çoklu okuryazarlıklarla ilgili önerilerle birlikte öğrenciler, metnin ötesine geçip metni anlamlandırmada metnin bağlamıyla ilgili unsurları da göz önüne alacak, temel okuryazarlık becerilerini farklı metin türleri ve biçimleri oluşturmak için kullanacak ve dahası bütün bunların anlam oluşturma ve iletişim evreninde ne kadar değerli olduğunun farkına varacaklardır. Böylelikle öğrenciler, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinin yanında, yeni metin oluşturma becerilerini de üst seviyeye çıkarabileceklerdir.

Sonuç

Yukarıdaki bilgi ve önerilerden hareketle bu çalışmada okuryazarlık eğitiminin bütüncül bir yapıyla ele alınması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu yapı içinde teknik okuma ve yazma yeterliliklerine dayalı öğretimin yanında, okuryazarlığın sosyal ve kültürel yönleri, öğrencilerin okul dışı okuryazarlık pratikleri, değişen metin yapıları, teknolojinin ortaya çıkardığı yeni metin biçimleri, teknolojinin okuryazarlık pratikleri üzerindeki etkisi gibi konular da bu yapının bir bileşeni olmalıdır. Özellikle teknoloji ve okuryazarlık ilişkisi sıkı bir şekilde takip edilmeli ve eğitim programları bu doğrultuda yenilenmelidir. Örneğin, 2029 yılında PISA’da (Programme for International Student Assessment/Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) medya ve yapay zekâ okuryazarlığının yeni bir beceri olarak yer alması planlanmaktadır (OECD, 2025). Bu yüzden yapay zekâ okuryazarlığıyla ilgili gerekli düzenlemeler zamanında yapılmalıdır.

Okuryazarlık Eğitimine Alternatif Yaklaşımlar: Sosyokültürel Perspektifler ve Çoklu Okuryazarlıklar Pedagojisi

Özetle, okuryazarlık kavramının önce sosyokültürel boyutlarını, ardından da gelişen bilgi ve iletişim teknolojileriyle geçirdiği dönüşümü ele alan bu çalışmada, yeni ve çoklu okuryazarlık yaklaşımlarının eğitim öğretim süreçlerine nasıl dâhil edilmesi gerektiğine ilişkin öneriler ilgili alanyazın ve bilimsel çalışmalar doğrultusunda ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın, alan yazındaki boşluğu doldurarak, ileride gerçekleştirilecek akademik çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde programlar arası bileşen olarak sunulan çeşitli okuryazarlık yaklaşımlarının öğretilmesinde, uygulamaya dönük önerilerin tüm öğretmenler için fayda sağlaması öngörülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu makalenin hazırlanmasında sunduğu teknik ve içerik desteğinden dolayı Prof. Dr. Halit Karatay'a teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

- Ballard, B. and Clanchy, J. (1988). Literacy in the university: An 'anthropological' approach. In G. Taylor, B. Ballard, V. Beasley, H. Bock, J. Clanchy ve P. Nightingale (eds.), *Literacy by degrees* (pp. 7-23). Philadelphia, PA: SRHE and Open University Press.
- Barton, D. and Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton and R. Ivanic (eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 180-196). London, UK: Routledge.
- Brown, L. D. (2014). *Literate identities in the 21st century: Examining the new literacy skills and new literacy practices of 6th graders* (Doctoral dissertation, University of Oklahoma). Retrieved from https://shareok.org/bitstream/handle/11244/13873/Delgado.Brown.Dissertation_COPY%20EDITED_FINAL.pdf?sequence=4
- Buck, A. (2012). Examining digital literacy practices on social network sites. *Research in the Teaching of English*, 47(1), 9-38.
- Cazden, C. B. (2000). Taking cultural differences into account. In B. Cope and M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 249-266). London, UK: Routledge.
- Chandler-Olcott, K. and Mahar, D. (2003a). "Tech-savviness" meets multiliteracies: Exploring adolescent girls' technology-related literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 356-385.
- Chandler-Olcott, K. and Mahar, D. (2003b). Adolescents' anime-inspired" fan-fictions": An exploration of multiliteracies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(7), 556-566.
- Cole, D. R. and Pullen, D. L. (2010). *Multiliteracies in motion: Current theory and practice*. London, UK: Routledge.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies, the beginnings of an idea. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3-8). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203979402-5>

- Cope, B. and Kalantzis, M. (2009). New media, new learning. In D. R. Cole and D. L. Pullen (eds.), *Multiliteracies in motion: Current theory and practice* (pp. 87-103). London, UK: Routledge.
- Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: Tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri / New literacies: Definition, scope, and theoretical underpinnings. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 895-910. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9398>
- Doğan, Y. (2014). Yabancılarla Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Gee, J. P. (1991). Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 31-48.
- Gee, J. P. (2000a). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. In B. Cope and M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 43-68). London, UK: Routledge.
- Gee, J. P. (2000b). The new literacy studies: From "socially situated" to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton and R. Ivanic (eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 180-196). London, UK: Routledge.
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In E. A. Baker (ed.), *New literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 165-193). New York, NY: The Guildford Press.
- Gee, J. P. (2011a). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (3rd ed.). London, UK: Routledge.
- Gee, J. P. (2011b). *How to do discourse analysis: A toolkit*. London, UK: Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Macmillan.
- Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209. <https://doi.org/10.12984/eggefd.1105439>
- Hirvela, A. (2005). Computer-based reading and writing across the curriculum: Two case studies of L2 writers. *Computers and Composition*, 22(3), 337-356.
- Hughes, J. M., King, A., Perkins, P. and Fuke, V. (2011). Adolescents and "autographics": Reading and writing coming-of-age graphic novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 601-612.
- Iyer, R. and Luke, C. (2010). Multimodal, multiliteracies: Texts and literacies for the 21st century. In *Multiliteracies and technology enhanced education: Social practice and the global classroom* (pp. 18-34). Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Jackson, L. (2013). *Literacy, standardization, and the digital age: Exploring the digital literacy practices of students who failed the Ontario Secondary School Literacy Test* (Doctoral dissertation, University of Toronto). Retrieved from https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/42627/5/Jackson_Lotoya__201311_MEd_t_hesis.pdf
- Kalantzis, M. and Cope, B. (2008). Introduction: Initial development of the 'multiliteracies' concept. In S. Mary and N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 1: Language policy and political issues in education* (pp. 195-211). Dordrecht, NL: Springer.
- Kaplan, M. (2023). *Kültür ve dil*. (40. Baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama* (3. baskı). Ankara, Türkiye: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication* (1st ed.). Miltonpark, England: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Langer, J. (1987). A sociocognitive perspective on literacy. In J. Langer (ed.), *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling* (pp. 1-20). Norwood, NJ: Ablex.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J. and Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association. <https://doi.org/10.1598/0872075028.54>

- Luke, A. (1991). Literacies as social practices. *English Education*, 23(2), 131-147.
- Luke, A. and Elkins, J. (1998). Editorial: Reinventing literacy in "new times". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 4(1), 4-7.
- Marsh, J. (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 51-66. <https://do.org/10.1177/1476718X0421003>
- Ma'ayan, H. D. (2010). Erika's stories: Literacy solutions for a failing middle school student. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(8), 646-654.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2025, Nisan). Türkiye yüzyılı maarif modeli okuryazarlık becerileri. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri>
- McKay, S. (1996). Literacy and literacies. In S. McKay and N. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 421-446). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moje, E. B. and Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope and M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-38). London, UK: Routledge.
- OECD (2025). Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education (Review draft). OECD. Paris. <https://ailiteracyframework.org>
- Perry, K. H. (2007). Sharing stories, linking lives: Literacy practices among Sudanese refugees. In V. Purcell-Gates (ed.), *Cultural practices of literacy: Case studies of language, literacy, social practice, and power* (pp. 57-84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perry, K. H. (2008). From storytelling to writing: Transforming literacy practices among Sudanese refugees. *Journal of Literacy Research*, 40(3), 317-358.
- Perry, K. (2009). Genres, contexts, and literacy practices: Literacy brokering among Sudanese refugee families. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 256-276.
- Perry, K. H. (2012). What is literacy? A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*, 9(6), 1-6.
- Rubinstein-Ávila, E. B. (2007). From the Dominican Republic to drew high: What counts as literacy for Yanira Lara?. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 568-589.
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy* (Vol. 23). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Thomas, R. (2009). The origins of western literacy: Literacy in ancient Greece and Rome." In D. R. Olsen and N.G. Torrence (eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 346-361). Cambridge, UK: CUP.
- Uluslararası Okuryazarlık Derneği. (2025, Nisan). Literacy Glossary. <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary>
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implication of policies and programmes*. UNESCO Education Sector Position Paper. Paris, UNESCO.
- Weinstein-Shr, G. (1993). Literacy and social process: A community in transition. In B. Street (ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 272-293). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wong, S. S. H. (2015). Mobile digital devices and preschoolers' home multiliteracy practices. *Language and Literacy*, 17(2), 75-90.

Extended Abstract

Introduction

Being literate in the 21st century differs significantly from being literate in the 20th century due to rapid technological advancements and globalization. Traditional reading and writing skills alone

are no longer sufficient. Today's literacy involves navigating a world filled with multiple modes of communication—such as interpreting infographics, understanding persuasive techniques in video ads, exploring interactive websites, and making sense of emojis and internet memes. The increasing variety of communication channels powered by the internet and other information and communication technologies (ICT) allows individuals to access global information instantly and collaborate across borders. Students, for instance, can engage in real-time discussions with experts from different continents, use digital platforms for group projects, and integrate devices like smartphones and tablets into everyday literacy practices. In this digital age, literacy is no longer confined to printed materials or face-to-face interaction; it includes multimedia production like video documentaries, podcasts, and interactive presentations.

To effectively engage with these new and diverse forms of communication, individuals need to acquire new literacy skills. The concepts of "new literacies" and "multiliteracies" address these evolving practices by offering theoretical and pedagogical frameworks. These approaches equip learners to analyze multimedia texts, create digital narratives, and actively participate in online communities. Incorporating these perspectives into modern educational programs is key to fostering critical thinking, effective communication, and responsible digital citizenship. This study aims to support researchers and educators by exploring multiliteracies and related core concepts—especially literacy as a sociocultural practice—and offers practical suggestions for implementing literacy education based on these contemporary approaches.

Main Concepts

Literacy

Since 1958, UNESCO has regularly updated its definition of literacy, with the most recent in 2004 describing it as the ability to "identify, understand, interpret, create, communicate and compute using printed and written materials associated with varying contexts." Similarly, the International Literacy Association (2025) expands this notion to include "visual, auditory, and digital materials across disciplines and in any context." These evolving definitions reflect a shift from viewing literacy as merely reading and writing to seeing it as a multifaceted and context-dependent skill set. This expansion has largely been driven by advances in information and communication technologies (ICTs), which have introduced new modes of communication and reshaped our literacy practices. As UNESCO (2004) states, literacy has evolved beyond a set of simple technical skills to encompass a diverse range of meanings and dimensions influenced by globalization, technology, and socio-economic changes. This broader perspective acknowledges that literacy is embedded in diverse cultural processes and collective structures.

In this light, literacy is not just an individual cognitive ability but also a dynamic social and cultural practice. Langer (1987), who was among the first researchers to approach this concept from a sociocognitive perspective, states that literacy is primarily a mental activity that encompasses not only concepts related to reading and writing but also the social and cultural practices in which these are used. The researcher also describes this activity as "literate thinking." Gee (1991) distinguished between cognitive and sociocultural theories of literacy, noting that while the former sees thinking, speaking, and literacy as individual functions and skills, the latter views them as shaped by discourse communities. Street (1993) further categorizes literacy into the "autonomous" model, which sees it as context-independent, and the "ideological" model, which views literacy as inherently social and tied to power structures. Sociocultural and sociolinguistic perspectives support the idea of multiple literacies, arguing that different contexts—academic, professional, or social—require different literacy strategies and skills. For instance, writing an academic essay demands a formal tone while chatting with friends may involve emojis and abbreviations. To sum up, literacy is not a static skill but a flexible, context-sensitive practice. Being truly, literate means effectively applying core skills across varied cultural and social environments.

Literacy Practices

One of the most important concepts for understanding the social and cultural dimensions of literacy is that of literacy practices. According to Barton and Hamilton (2000), “literacy practices are the general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives,” and these practices represent “what people do with literacy” (p. 7). Moreover, “practices are not observable units of behavior since they also involve values, attitudes, feelings, and social relationships” (p. 7). Gee (2011a) refers to these practices as ‘Discourses’ with a capital ‘D’ to describe “ways of combining and integrating language, actions, interactions, ways of thinking, believing, valuing, and using various symbols, tools, and objects to enact a particular sort of socially recognizable identity” (p. 29).

From a sociocultural perspective, Barton and Hamilton (2000) explain literacy and literacy practices in terms of six propositions:

1. Literacy is best understood as a set of social practices that can be inferred from events which are mediated by written texts.
2. There are different literacies associated with different domains of life.
3. Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.
4. Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
5. Literacy is historically situated.
6. Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making. (p. 8)

In addition to literacy practices, Heath (1988) defines the notion of literacy events as “social interactions around the texts” (cited in Luke, 1991). Barton and Hamilton (2000) further explain literacy events as “observable episodes which arise from practices and are shaped by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social context” (p. 8). From a different perspective, some writers use such concepts as “literacy activities” to discuss literacy events (Hirvela, 2005; Weinstein-Shr, 1993).

Gee (1991), like Barton and Hamilton (2000), emphasizes that context is just as important as texts in understanding literacy practices. These scholars argue that reading and writing gain meaning through the social environments in which they occur. Literacy is not uniform but varies across different domains—what is expected in a school setting differs from workplace literacy, as each context gives rise to distinct discourse practices. As Barton and Hamilton maintain (2000, p. 10) “literacies are coherent configurations of literacy practices” and “practices in different cultures and languages can be regarded as different literacies” and each domain requires unique forms of knowledge and experience. Perry (2009, 2012), drawing from her work with Sudanese adult refugees, categorizes this necessary knowledge for engaging in literacy practices into three main areas: written genre knowledge such as text features, purposes, uses, organization; cultural knowledge such as values, beliefs, and expectations; and lexico-Syntactic and graphophonetic knowledge such as vocabulary, syntax, encoding/decoding.

The Relationship Between Literacy, Literacy Practices and Culture

Language is a critically important part of culture. Members of cultural groups transfer their cultural traditions and conventions through language. Language is also a tool for literacy and cultural activities. As Langer (1987) puts it, “language, literacy, and culture are inseparable” (p. 3). Cultural schemas—shared frameworks of meaning within a group—shape how individuals engage with and make sense of texts. In this light, Langer (1987) defines literacy as a “culturally based way of thinking” (p. 17). Similarly, Street (2003) emphasizes that “literacy practices refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts” (p. 79).

Literacy practices are not universal; they vary significantly across cultural and social contexts. Luke (1991) emphasizes that literacy is not a decontextualized act but a meaningful cultural experience valued by communities. For instance, a Dominican student in Rubinstein-Avila's (2007) study takes pride in singing in church, which is viewed as a meaningful literacy activity in her cultural setting. Such experiences also indicate how literacy connects with identity formation (Gee, 1991; Moje ve Luke, 2009;).

In summary, technological and historical shifts continue to reshape literacy. From ancient rhetorical traditions to today's digital literacies like blogging or TikTok storytelling, culture and literacy have evolved together. Younger generations—often referred to as *digital natives* (Prensky, 2001)—are growing up immersed in digital environments, and in many cases, adopting and adapting new literacy practices more rapidly than older generations. These shifts illustrate how literacy is not only shaped by cultural heritage but also by emerging technologies that redefine how people communicate, learn, and construct meaning in a digitally connected world.

Multiliteracies

The rapid development of information and communication technologies (ICT) has significantly transformed various aspects of human life—socially, economically, and politically. These changes have deeply influenced literacy practices in two major ways. First, digital technologies have expanded participation in diverse discourse communities where language is used in varied forms. Second, they have reshaped meaning-making processes through multimodal tools, altering traditional definitions of text. These shifts have prompted a focus on two concepts in literacy studies: new literacies and multiliteracies. The concept of multiliteracies, which is the focus of this section, explores the pedagogical implications of these changes, particularly how literacy is no longer confined to reading and writing but involves diverse modes of communication.

The New London Group (2000) introduced the multiliteracies framework to respond to growing "cultural and linguistic diversity" and "the proliferation of communication media." They argued for a broader understanding of literacy that accounts for multimodal forms of meaning-making—texts that include images, sounds, videos, and spatial arrangements. Cole and Pullen (2010) noted that the "multi" in multiliteracies refers to various intersecting factors—social, cultural, technological, economic, and linguistic—that shape literacy practices. Cope and Kalantzis (2000) emphasized the importance of recognizing textual diversity and semiotic resources such as sounds, colors, gestures, and space, which carry culturally contextual meanings.

This evolving understanding of literacy has led to the development of the pedagogy of multiliteracies, where learning is seen as a design process. Teachers act as guides in helping students design and interpret meaning. According to the New London Group, this process includes three key elements: *Available Designs* (existing cultural and semiotic resources); *Designing* (active meaning-making using those resources); and *The Redesigned* (new, transformed outputs). Through tasks like creating infographics using digital tools, students engage in complex literacy processes that integrate linguistic, visual, audio, spatial, and gestural modes—collectively described as *multimodal design*.

As a pedagogical approach, the Multiliteracies framework proposes four key theoretical components to support meaningful learning. The first is *situated practice*, which emphasizes learning through authentic participation in meaningful communities such as daily life, work, or public spaces. Learners' sociocultural identities and prior experiences are integrated into the learning process, fostering engagement and risk-taking. Assessment in this stage is used developmentally to support growth, not to judge. The second component, *overt instruction*, involves the explicit teaching of the "design of meaning" using a shared metalanguage. This phase does not promote rote learning; instead, it supports scaffolded learning where students build on existing knowledge with guidance from teachers. It fosters collaboration and helps students become aware of their learning processes. Here, assessment is integrated throughout, serving as a formative tool. The third component, *critical framing*, encourages students to examine their designs or practices through broader historical, cultural, social, political, and ideological lenses. It supports critical thinking and creative application, allowing learners to evaluate and recontextualize knowledge. The final element, *transformed practice*,

involves the transfer and reapplication of learned skills and modes into new contexts. Students engage in creative meaning-making, constructing new texts and assuming new roles within new discourse communities. This phase draws upon the skills developed in overt instruction and critical framing. According to the New London Group (2000), these components are not meant to replace traditional literacy pedagogy but to extend and enrich it. Scholars such as Gee (2010, 2014), Kress (2009), and Cazden (2000) have built upon this framework to explore literacy in areas like video games, multimodal texts, cultural diversity, and social justice. For educators today, multiliteracies pedagogy offers essential tools for preparing students for a complex, multimodal, and digital communication landscape.

Factors Influencing New and Multiliteracy Practices

Academic research shows that individuals' cultural backgrounds and languages significantly shape their literacy practices. For example, Perry (2007) found that Sudanese refugees in the U.S. engaged in literacy activities embedded in cultural and linguistic contexts, such as storytelling and the use of Arabic. Similarly, Ma'ayan (2010) highlighted the bilingual literacy practices of a Hispanic student who actively used both English and Spanish across diverse activities, demonstrating the role of culture and language in shaping literacy beyond formal education.

The role of home environment and technology in shaping children's literacy practices is also emphasized. Wong (2015) found that children's access to and use of technology at home depended largely on parental attitudes rather than socioeconomic status, dividing families into three types: "new digital disposition" families those embracing digital tools early; "new and old dispositions" families valuing both traditional and digital literacy; and "traditional literacy disposition and willing to explore with new digital tools" families limiting technology use. Marsh (2004) observed that children's television viewing involved interactive behaviors like talking about shows and playing games, indicating active rather than passive engagement. These findings stress that home environments and technology use profoundly affect literacy development and should be integrated thoughtfully into educational approaches.

Regarding adolescents, their multiliteracy practices are diverse and multimodal, involving digital tools and popular culture interests such as anime, fan fiction, and social media engagement. Studies show that adolescents are not just passive consumers but active participants, creating and sharing content across various platforms (Brown, 2014). Importantly, these practices contribute to identity formation by connecting young people to social groups and discourse communities. Educators are encouraged to recognize students' out-of-school interests to create meaningful, culturally relevant literacy experiences that support 21st-century skills and active school participation.

New Literacies and Multiliteracies in the Teaching and Learning Process

When addressing literacies in the educational process, literacy should not be viewed solely as reading and writing skills but must also incorporate social and cultural dimensions. Students should be taught literacy skills and provided environments to apply them. For example, organizing a book club with broad participation allows students to engage socially around texts, fostering critical perspectives and meaning making as part of a social group. Similar approaches apply to multimodal texts such as films, where students can develop awareness of social, cultural contexts, and power dynamics embedded in texts. Such activities support the development of critical, cultural, media, and visual literacy skills alongside traditional literacy.

Students, particularly at middle and high school levels, should understand that literacies are social practices shaped by changing social environments requiring diverse skills. Participation in events like science festivals or book fairs exposes students to context-driven language use. Literacy instruction is not the sole responsibility of language arts teachers; all subject teachers should actively contribute to teaching various literacy skills, fostering a literacy ecosystem. This aligns with the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Türkiye Century Education Model), which includes literacy skills as interdisciplinary components (MEB, 2025).

Awareness of literacy's cultural and social dimensions also involves understanding the historical and cultural roots of literacy practices. For example, cultural literacy practices like reading Mevli or Nasreddin Hoca stories connect students to the social significance of texts and related events. Gee's (2011a, 2011b) concept of discourse highlights the context-specific nature of literacies and the role of subject teachers in guiding students through discipline-specific language use and providing feedback.

Information and communication technologies significantly influence literacy practices, reshaping how knowledge is acquired and meaning constructed. As Langer (1987) notes, literacy's nature evolves based on what and how people learn and think. In today's digital era, it is essential for educators to consider how multiliteracies are taught. Students are active meaning-makers who need resources like language skills, domain knowledge, cultural experiences, and digital competencies to design texts. Teachers should scaffold these resources and tailor projects, accordingly, guiding students through meaning-making as a creative, interpretive process.

Nine Suggestions for Supporting New and Multiliteracies in Teaching:

1. Get students engage with a variety of texts and multimodal materials beyond traditional textbooks, supported by overt instruction on how modes affect text form and meaning.
2. Introduce students to texts representing diverse cultures and social contexts, employing critical framing to explore how social and cultural elements shape meaning.
3. Incorporate students' out-of-school literacy practices — such as popular culture texts (social media, video games, music, comics, and other similar materials) — into learning, and encourage the creation of related student-generated content.
4. Consider students' interests, needs, and motivations when selecting texts and activities.
5. Group students with diverse skills and resources to collaboratively create new texts, incorporating peer learning.
6. Utilize AI-supported design tools to help students create multimodal texts, integrating these into classroom activities.
7. Assign authentic, meaningful tasks to motivate students in producing multimodal texts, aligning with situated practice principles.
8. Recognize the ongoing transformation of literacy skills alongside technological advancements; teachers must enable students to explore and create new literacy practices, such as prompt writing for AI interactions.
9. Ensure literacy education across all subjects remains flexible, dynamic, and up to date to reflect these evolving literacies.

These recommendations aim to move students beyond basic text comprehension by helping them consider the context in which texts are created and understood. This will strengthen their ability to interpret and produce various types of texts and recognize the importance of literacy in effective communication.

Conclusion

Based on the information and suggestions presented above, this study emphasizes the need to approach literacy education within a holistic framework. Beyond teaching technical reading and writing skills, this framework should include literacy's social and cultural dimensions, students' out-of-school literacy practices, evolving text types, new forms of texts emerging with technology, and the impact of technology on literacy practices. The relationship between technology and literacy should be closely monitored, and curricula updated accordingly—for example, media and AI literacies are planned to be included as new skills in the 2029 PISA assessment (OECD, 2025), requiring timely integration of AI literacies in education. In summary, this work highlights the sociocultural aspects of literacy and its transformation through developing information and communication technologies, offering evidence-based recommendations for integrating new literacies and multiliteracies approaches into teaching. It aims to fill gaps in literature and to provide practical guidance for teachers and curriculum developers.