



ÇOK KATMANLI OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

(AN INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TURKISH TEACHERS' VIEWS
REGARDING MULTIMODAL LITERACY TEACHING)

Sait TÜZEL¹

ÖZET

Yazının, sözün, durağan ve hareketli görüntülerin bir arada kullanılabilirdiği ortamlar olarak tanımlanan çok katmanlı metinlerin, dil öğretiminde kullanımına ilişkin çalışmalar son dönemde artmıştır. Çok katmanlı metinlerin bünyesinde bulunan her bir unsurun ürettiği anlamdan ziyade bir arada ürettikleri anlama yoğunlaşılması önemli görülmektedir. Çünkü çok katmanlı metinlerde anlam, bütünü oluşturan parçaların ayrı ayrı ele alınmasıyla değil; aksine bütünü oluşturan parçaların bir arada yorumlanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Çok katmanlı metinlerin bu özellikleri, çok katmanlı okuryazarlık öğretiminin eğitim fakültelerinde ayrıca ele alınması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Türkçe öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılarak desenlenmiştir. Çalışma kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıfta öğrenim gören 61 öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yapısına ve çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikilik kısmı (f=42) çok katmanlı metinlerin ortaokul Türkçe derslerinde kullanılması gerekliliğini savunurken yalnızca 1 öğretmen adayı çok katmanlı okuryazarlık öğretimi konusunda kendini yeterli gördüğünü ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çok katmanlı okuryazarlık, çok katmanlı metinler, Türkçe öğretmen adayı görüşleri, öğretmen eğitimi.

ABSTRACT

Studies related to the use of multimodal texts which are defined as settings where scripts, paroles, static and mobile images could be used together, have increased recently. Concentrating upon the meaning that is constructed together rather than the meaning made by each component in multimodal texts seems to be important because the meaning in multimodal texts appears not by taking the components separately but by contextualizing them. Those characteristics of multimodal texts reveal the idea that multimodal literacy teaching should be taken into consideration as separately at faculties of education. A case study method which is among qualitative research methods was used in this study which intended to reveal prospective teachers' views regarding multimodal literacy teaching. 61 prospective teachers studying at Canakkale Onsekiz Mart University, Department of Turkish Education, 4th grade and their views were taken into consideration within the scope of the study. Through the findings, it was revealed that prospective teachers have a low level of awareness regarding multimodal text structure and multimodal literacy teaching. Besides, about two thirds of prospective teachers (f=42) suggested the idea that multimodal texts should be used in Turkish courses at secondary schools and just 1 of them expressed as being qualified enough regarding multimodal literacy teaching.

Keywords: Multimodal literacy, multimodal text, prospective Turkish teachers' views, teacher training.

¹ Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

E-posta: saidtuzel@gmail.com

GİRİŞ

Bugün, dün öğrettiğimiz gibi öğretmeye devam ediyorsak çocuklarımızın geleceğinden çalışıyoruz demektir.

John Dewey

Değişen yaşam şartları ve iletişim biçimleri karşısında, günümüz öğrencilerinin anlamı yalnızca söz ve yazı ile kurduğunun söylenebilmesi için gazetelerdeki, dergilerdeki, ilan panolarındaki, kitaplardaki, televizyondaki, internetteki binlerce durağan (resim, şekil, grafik) ya da hareketli görüntünün (video), değişik biçim ve renklerdeki yazıların, ses efektlerinin ve müziklerin yok sayılması gerekecektir. İletişimin bir parça kâğıt üzerinde yer alan harflere ya da söze dayandığı dönemler geride kalmış durumdadır. Günlük yaşam ve iletişim biçimleri değişmiştir. Bu değişim sonucunda okul ortamı, alfabe temelli basılı kültürün hâkim olduğu tek yer olarak görülmektedir. Araştırmalar, okul ve günlük yaşam arasında bu bağlamda ‘bölünmüşlük’ (digital divide) yaşandığını ortaya koymaktadır (bakınız: Miller & Borowicz, 2006; O’Brien & Bauer, 2005: 126; OECD, 2001).

Öğrenciler, zamanlarının büyük çoğunluğunu facebook, youtube gibi sosyal ağlarda; çeşitli sohbet sitelerinde; bloglarda; wikilerde; bilgisayar oyunları ya da televizyon karşısında geçirmektedirler. Okula gelirken ya da teneffüslerde yanlarında getirdikleri taşınabilir müzik çalarlardan ya da cep telefonlarından müzikler dinlemekte, birbirlerinin fotoğraflarını ya da videolarını çekmektedirler. Okuldaki zamanlarının büyük kısmını internete bağlanarak çevrim içi şekilde geçirmektedirler.

‘Öğrenci’ ve ‘iletişim’ kavramları, ebeveyn ya da öğretmenlerin kendi deneyimlerinden oldukça farklı bir hale gelmiştir. Yaşam ve iletişim biçimlerinde yaşanan değişimin okul ortamına yansıtılmadığı, bu durumun da okul ile hayat arasında önemli bir ayrışmaya neden olduğu, son on yıllık süreçte güçlü bir biçimde dile getirilmektedir (Livingstone & Bovill 2001; Rideout & diğ. 1999; Walsh, 2010). Bu anlamda, hayatının önemli kısmını televizyon, bilgisayar oyunları ve internet karşısında geçiren öğrencilere yönelik hazırlanacak öğretim programlarının yalnızca yazı ve söze dayanması öğrencilere yeterli gelmemektedir (Smolin & Lawless, 2003). Derslerde üzerinde durulan becerilerin, yaşamı ve değişen iletişim biçimlerini tam anlamıyla kapsayamamasına neden olmaktadır.

Çok Katmanlı Metinler

İngilizce “çok” anlamı veren bir ön ek olan “multi” ve “tabaka, katman, yapı” anlamına gelen “modal” kelimelerinin birleşiminden oluşan “multimodal” kelimesinin “çok katmanlı” şeklinde dilimize aktarılması mümkündür. Buradaki katmanlardan kasıt yazının, sözün ve görsellerin tek bir metin düzleminde birleşmesinden oluşan yapılardır.

Çok katmanlı metnin, “yazının, sözün, durağan ve hareketli görüntülerin bir arada kullanılabildiği metin” olarak tanımlanması mümkündür. Örneğin bir radyo

programı, iletilerinin aktarırken yalnızca sesleri kullanabilmektedir. Gazete; yazı, şekil, resim ve fotoğraflar bir arada kullanılabilir. Televizyonda ya da bir internet sitesinde ise ses, müzik, durağan ya da hareketli görüntülerin yanı sıra çeşitli şekil ve yazılar da bir arada yer alabilmektedir. XXI. yüzyılda bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları metin yapılarının birçoğu yazı, ses ve görsel öğelerin bir arada kullanılabildiği, anlamın üretilmesinde her bir öğenin birbirini tamamladığı çok katmanlı yapıdadır. İletişim ortamlarında giderek kendini daha fazla oranda hissettiren elektronik devrim, kâğıt teknolojisine yerine ekran teknolojisini ortaya çıkararak yalnızca yazılı, yalnızca sözlü ya da yalnızca görsellerin yer aldığı tek katmanlı (mono model) metinler yerine; bu üç unsurun bir arada kullanılabildiği çok katmanlı metin yapılarını yaygınlaştırmaktadır.



Şekil 1. Çok Katmanlı Metin Yapısı ve Unsurları

Bearne ve Wolstencroft (2009: 2) çok katmanlı metinlerin; jest ve mimikler, görüntüler, sesler ve yazılar olmak üzere dört unsurun en az ikisinin birleşiminden oluştuğunu belirtmektedir. Çok katmanlı metinlerin bünyesinde bulunan her bir unsurun ürettiği anlamdan ziyade bir arada ürettikleri anlama yoğunlaşılması önemli görülmektedir. Çünkü çok katmanlı metinlerde anlam, bütünü oluşturan parçaların ayrı ayrı ele alınmasıyla değil; aksine bütünü oluşturan parçaların bir arada yorumlanmasıyla ortaya çıkmaktadır (Kress, 2010: 163-167). Sosyal semiyolojinin genişletilmiş bir haliyle yorumlanacak bu durum, toplumun işaret ve sembolleri nasıl anlamlandırdığını ve yönettiğini konu edinmektedir (Jewitt & Kress, 2003).

Gazetelerde, broşürlerde ya da reklamlarda; yazılar, fotoğraflar, şekiller, çizimler veya farklı fon, renk ve şekillerle zenginleştirilmiş harfler bir arada kullanılmaktadır. Cep telefonları; durağan ya da hareketli görüntüleri, kelimeleri olduğu kadar sesleri de iletebilmektedir. Günlük hayatta kullanılan birçok metin artık kelimelerin, fotoğrafların, seslerin, renklerin ve videoların birlikteliğinden oluşmaktadır (Bearne & Wolstencroft, 2009). Kısacası, günümüzde çok katmanlı metinlerin yaşamı kuşattığının söylenmesi mümkündür. Çok katmanlı metin yapısındaki artışın doğal bir neticesi olarak bu metin yapıları karşısında, bireylerin okuryazarlık becerilerinin artırılması her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır.

XXI. yüzyılın okuryazarlık anlayışı içerisinde, yalnızca kelimelerin yalnızca sözlü iletişim biçimlerinin ya da yalnızca görsellerin ön plana alınmasından ziyade bu üç unsurun bir arada kullanıldığı çok katmanlı metin yapıları karşısında bireyleri okuryazar kılabilmek önem kazanmaktadır.

Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimi

Yukarıda da değinildiği üzere baskı ve ekran teknolojisinde yaşanan değişime bağlı olarak ortaya çıkan yapılar, “metin” ve ‘okuryazarlık’ kavramlarının anlamını genişletmiştir. Son 10 yıllık dönemde ortaya atılan “çoklu okuryazarlıklar” (Unsworth, 2001), “yeni okuryazarlıklar” (Lankshear & Knobel, 2003), “çok katmanlı metinler”, “çok katmanlı söylem” ve “çok katmanlı okuryazarlık” (Kress & Van Leeuwen, 2010) gibi kavramların tamamı, gelişen teknoloji doğrultusunda ortaya çıkan yeni metin türleri karşısında eğitimcilerin konumlanma çabalarının ve öğrenmenin doğasında yaşanan değişimin bir sonucudur. Okuryazarlık konusunda son dönemde yapılan çalışmalarda iletişimin; görsel, yorumsal, doğrusal olmayan, etkileşimli, dinamik, mobil ve çok katmanlı yapısı üzerinde durulmaktadır (Coiro, Knobel, Lankshear & Leu, 2010). Bu anlamda okuryazarlığın değişen yapısında çok katmanlı metinler önemli bir etkidir.

Çok katmanlı okuryazarlık, “anlamın kurulmasında ya da üretilmesinde yazının, görsellerin, videonun, grafiklerin, animasyonların, seslerin, müziklerin, jest ve mimiklerin en az iki ya da daha fazlasının bir arada yorumlanmasını gerektiren okuryazarlık türü” (Kress, 2010: 54) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, dil becerileri eğitimi açısından değerlendirildiğinde, çok katmanlı metin yapıları içerisinde yer alan bileşenlere ayrı ayrı yoğunlaşılması kadar önemli olan diğer bir hususun da bu unsurların bir araya geldiklerinde ortaya çıkardıkları üst anlama yoğunlaşılmasıdır. Çok katmanlı metinler, dil eğitimi derslerinin yapısında önemli değişikliklere neden olma potansiyeline sahiptir (Siegel, 2006: 66). Bu nedenle dil eğitimi derslerine çok katmanlı okuryazarlığın entegre edilmesi, öğretmenler açısından birçok yeni yeterliği gerekli kılmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Çok katmanlı metinlerin kullanımı, yalnızca okuryazarlığı değil aynı zamanda okuryazarlık eğitiminin de yapısını değiştirecektir (Harste, Woodward & Burke, 1984: 208). İngiltere’nin resmî müfredat geliştirme kurumu olan Qualifications and Curriculum Authority (QCA) çok katmanlı yapıların; (1) kompozisyon ve efektler, (2) yapı ve organizasyon, (3) cümle kuruluşu ve imlâ açısından geleneksel metin yapısını değiştirmesi nedeniyle “okuma” ve “yazma” eylemlerini önemli ölçüde farklılaştırdığını dile getirmektedirler (QCA, 2004: 3; 2005: 6)

Walsh (2009) İngilizce, Matematik, İnsan Topluluğu ve Çevresi derslerinde çok katmanlı metinlerin kullanımına ilişkin gerçekleştirdiği durum çalışmasında, derslerde çok katmanlı metinlerin kullanımıyla geleneksel okuryazarlık süreci ve ihtiyaçlarının değişime uğradığını; BİT (bilgi iletişim teknolojileri) becerilerinin merkezî bir konum kazandığını; okuma ve yazma eylemlerinde ihtiyaç duyulan

becerilerin değiştiğini ve etkileşimin ortaya çıktığını belirtmektedir. Walsh'ın çalışmasında çok katmanlı metinlerin yüzeysel değil derinlemesine değişikliklere neden olarak öğrenmenin doğasını değiştirdiği ortaya konulmuştur.

Ayrıca yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bir başka bulgu ise derslerde kullanılan çok katmanlı metinlerin, basılı metinlere oranla öğrenciler tarafından daha çok sevildiğidir. (Tüzel, 2012). Bunların yanı sıra çok katmanlı metinlerin kullanımıyla; ders işleme süreci, ölçme-değerlendirme, derse katılım, öğretmen ve öğrenci rollerinin değiştiği vurgulanmaktadır (Walsh, 2010: 222; Munns ve diğ. 2006). Anlam kurma ve üretme sürecinde; duyma, görme ve okuma becerileri arasında bağlantılar kurulmasını ve organize edilmesine sağlamaktadır (Haggerty, 2010: 187).

Araştırmalar, basılı metinlerden çok katmanlı metinlere geçildiği günümüz sınıflarında, okuma yazmanın değişen doğasına uygun olarak dil öğretmenlerinin sahip olması gereken çeşitli becerileri ortaya koymaktadır (Albers, 2007; Cooper & White, 2012; Wissman, 2012). Öğretmenlerin, kağıt tabanlı ve elektronik türden çeşitli metinlere (gazete, broşür, siteleri, kitap, kindle vb.) ulaşabilmesi, okuyup yazabilmesi; sanal dünyanın bir parçası olacak iletileri çeşitli ortamlara yönelik (sosyal medya ortamları, bloglar, wikiler) üretebilmesi; Web 2.0 araçlarını kullanarak etkileşimli ve dinamik multimedya ortamlar tasarlayabilmesi gerektiği ortaya konulmaktadır (Cumming, Kimber, & Wyatt-Smith, 2012; Doering, Beach & O'Brien, 2007; Turner, 2012).

Derste çok katmanlı metinlerin kullanımıyla birlikte, öğrencilerin ders işleme sürecinde bilişsel becerilerini daha yoğun kullandıkları, daha ilgili oldukları ve daha katılımcı ve üretken olduklarını belirttikleri görülmüştür (Callow & Zammit, 2012: 76). Ders işleme sürecinin ve dersin ana aktörlerinin değişmesi, bu metinleri kullanarak eğitim yapacak öğretmenlerin yeni yeterliklere ihtiyaç duyacağı anlamına gelmektedir. Bu yüzden, çok katmanlı okuryazarlığın eğitim sistemine entegre edilmesinde, öğretmen eğitimi önemli bir unsurdur.

Çok katmanlı okuryazarlık becerileri ve basılı materyal merkezli okul becerileri arasında bir boşluk vardır. Bu boşluğu O'Brien ve Bauer, (2005: 126) "dijital bölünmüşlük ve ayırım" olarak adlandırmaktadır. Bu boşluğun giderilmesine yönelik entegrasyon çalışmaları, XXI. yüzyılın en büyük eğitim problemlerinden biri olarak görülmektedir (Miller & Borowicz, 2006). Öğretmenlerin çoğu, basılı kültürün hâkim olduğu bir dünyada yaşadıkları için öğrencilerin hayatlarını oluşturan dijital dünyanın dış gözlemleyicileri konumundalardır (Lankshear & Knobel, 2003). Öğretmenler kendi beceri eksiklikleri nedeniyle, sınıfta çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik metinlerin kullanılmasında, engelleyici olmaktadır (King & O'brien, 2002: 41). Araştırmalar öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanmada ve çok katmanlı metinleri çözümlenmede çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004: 1600). Bu durum, öğrencilerle öğretmenler arasında dijital bir bölünmüşlük oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki "dijital bölünmüşlük", öğrencilerin etraflarını saran müzikler, videolar, bilgisayar oyunları ve diğer internet metinlerini kullanmada istekli ve beceri sahibi olmalarına karşın

öğretmenlerin bu metinleri kullanma konusundaki isteksizlik ve beceri yetersizliklerini ifade etmektedir (O'Brien & Bauer, 2005: 126). Öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan dijital bölünmüşlük, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin sınıfta kullanılmasından memnun olmalarına karşın, öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma konusundaki bilgi ve beceri eksikliklerinden dolayı isteksiz davranmaları ve bu teknolojileri sınıfın dışında tutmalarına neden olmaktadır.

Gelişen teknolojiye ve değişen yaşam şartlarına bağlı olarak ortaya çıkan çok katmanlı metinler, günümüz öğrencilerinin hem etraflarını kuşatmıştır hem de onlar tarafından daha çok tercih edilir hale gelmiştir. Eğitimin bireyi hayata hazırlama ilkesi gereğince, günlük yaşamı işgal eden bu metinlerin sınıf ortamına taşınması ihtiyacı vardır. Diğer taraftan çok katmanlı metinlerin eğitim-öğretim ortamında kullanımının öğrenmenin doğasını değiştirdiği, okuma ve yazma eylemlerinin yeniden tanımlanması ihtiyacını ortaya çıkardığı görülmektedir. Basılı metinlere dayalı bir ders işleme süreci ile çok katmanlı metinlere dayalı olarak gerçekleştirilen bir ders işleme süreci birbirinden farklıdır. Bu durumun bir sonucu olarak ana dili öğretmenlerinin, çok katmanlı metinleri kullanarak eğitim yapabilecek becerilerle yetiştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çok katmanlı metin yapılarının Türkçe derslerinde kullanımına ilişkin Türkçe öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaca bağlı olarak araştırma kapsamında cevap aranan alt problemler şunlardır:

Türkçe öğretmen adaylarının;

- çok katmanlı metin yapısına ilişkin farkındalıkları ne düzeydedir?
- çok katmanlı metinlere Türkçe derslerinde yer verilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
- çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik olarak fakültede aldıkları eğitimi ne düzeyde yeterli bulmaktadırlar?
- çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik kendilerini ne düzeyde yeterli görmektedirler?

YÖNTEM

Bu başlık altında, araştırma sürecinde izlenecek yöntemi somutlaştırmak amacıyla; araştırma deseni, süreci, uygulanan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, araştırmanın gerçekleştiği ortam, katılımcılar, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, durum çalışması yöntemine uygun biçimde desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olgunun kendi bağlamı içerisinde, araştırmacı etkisi

asgarî düzeye indirilerek çalışıldığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Yin (2009: 3), araştırmacıların, “neden?” ve “nasıl?” sorularına odaklanarak “hedeflenen durumu” derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelemek istediğinde, durum çalışmasını kullanmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da Türkçe öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yapısına ilişkin görüşleri, derinlemesine ve ayrıntılı biçimde ortaya konulmak istendiğinden araştırmanın durum çalışması şeklinde desenlenmesi uygun görülmüştür.

Durum çalışmasının çeşitli türleri vardır. Bu çalışmada kullanılan tür tekil durum çalışmasıdır. Yin (2009: 17) tekil durum deseninin, tek bir konunun herhangi bir karşılaştırma yapılmadan kendi sosyal bağlamı içerisinde ve paydaşlar sınırlılığında çalışılması söz konusu olduğunda kullanılabileceğini dile getirmektedir. Bu çalışmada ele alınan tekil durum, Türkçe öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin çok katmanlı metin yapılarına ilişkin görüşleri olarak belirlenmiştir.

Ortam ve Katılımcılar

Araştırma, 2011-2012 akademik yılı bahar döneminde, 2 Mayıs 2012 ile 22 Mayıs 2012 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 61 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem belirleme yaklaşımlarından tipik durum örnekleme ile belirlenmiştir. Glesne (2011) tipik durum örneklemesinin, normal şartlar altında ortaya çıkan durumların tespit edilmesine yönelik araştırmalarda kullanılabileceğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizliliği esas alındığından araştırma raporunda katılımcılar gerçek adlarıyla değil araştırma kapsamında verilen takma adlarıyla anılmaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama tekniklerinde çeşitlenmeye gidilebilmesi amacıyla, odak grup görüşmesi ve bireysel görüşme teknikleri bir arada kullanılmıştır. Hem odak grup görüşmeleri hem de bireysel görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilerek ses kayıt cihazı vasıtasıyla kayıt altına alınmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, ortalama olarak 7-8 öğrencinin katılımıyla 8 farklı grupta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde gerçekleştirilen bu görüşmeler ortalama olarak 40 dakika civarında sürmüştür.

Odak grup görüşmelerinde elde edilen verilere ilişkin gerçekleştirilen ön analizin ardından, öğrenci görüşlerine derinlik kazandırmak amacıyla 11 öğrenci ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerin de odak noktası, araştırmanın alt problemleri olmakla birlikte, araştırmacı bu görüşmelerde katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı olarak inceleme fırsatı bulabilmiştir. Bireysel görüşmelerin gerçekleştiği öğrenciler, odak grup görüşmelerine katılan öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin seçilmesinin nedeni; öğrenci görüşleri tespit edilirken olası görüşme yanlılığının ortadan kaldırılmak istenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerde kullanılan sorular açık uçlu sorulardır ve araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak geliştirilmişlerdir. Görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak yapılması, daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilginin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu da yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sağladığı faydalardandır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasında MAXQDA© adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Verilerin incelenmesi ve çözümlenmesinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analizde araştırmacı, topladığı verilerin içindeki tema ve örüntüleri aramak için çeşitli analitik tekniklere odaklanmaktadır (Gibbs, 2007: 48). Bunu sağlamak için veriler ilk olarak transkript edilerek MAXQDA©'ya yüklenmiş, ardından da uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan kod anahtarı (code book) kullanılarak kodlama yapılmıştır. Daha sonra kodlar arası ilişkiler göz önünde bulundurularak aynı kodun olaydan olaya ya da durumdan duruma nasıl farklılaştığı tespit edilmiştir. Tespit edilen ortaklıklardan hareketle önce kod kategorileri ardından da temalara ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, araştırmanın güvenilirliğini arttırmak adına verilerin analiz edilmesinde iki farklı teknik kullanılmaktadır. İlk teknikte verilerin farklı araştırmacılar tarafından analiz edilerek karşılaştırılması yapılırken ikinci teknikte araştırmacının kendisi tarafından kodlamalar iki defa gerçekleştirilerek kendi arasındaki tutarlılığına bakılır. Bu çalışmanın güvenilirliğinin sağlanmasında, sözü edilen ikinci tekniğe başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına veriler araştırmacı tarafından ayrı ayrı iki kez kodlanmış ve farklılıklar karşılaştırmalı analize tabi tutulmuştur. Analizlerde Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından ortaya konulan güvenilirlik formülü kullanılmıştır:

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

Bu formülün uygulanmasıyla elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesi göstermesi gerekir (Miles ve Huberman, 1994: 65). İlk kodlamanın ardından güvenilirlik yüzdesi %66 çıkarken ikinci kodlamanın ardından bu oran %89'a çıkmıştır. Nihai olarak ulaşılan bu oranın araştırmanın kodlama güvenilirliğini sağladığı düşünülmektedir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin ve bireysel görüşmelerin MAXQDA®’da analizi sonucu elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar bu bölümde ele alınmıştır. Bulguların sunumu, araştırma alt problemleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Metin Yapısına İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerde öğretmen adaylarına “Çok katmanlı metinlere ilişkin görüşleriniz nelerdir? Bu kavrama ilişkin neler biliyorsunuz?” şeklinde sorulan sorular ile çok katmanlı metin yapısına ilişkin farkındalık düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu sorular aracılığıyla elde edilen veriler Tablo 1’ de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çok Katmanlı Metin Yapısına İlişkin Farkındalık Düzeyleri	f
Herhangi bir fikrim yok. Bilmiyorum;	58
Herhangi bir fikrim yok. Daha önce bu kavramı duymadım.	47
Derslerde anlatılmış olabilir ama hatırlamıyorum.	11
Biliyorum;	3
Şiir, hikâye ve bilgilendirici metinlerin yer aldığı tür.	1
İnternette yer alan metinler.	2
TOPLAM	61

Araştırmaya kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (f=58) “çok katmanlı metin” kavramını bilmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. 47 öğretmen adayı “bu kavrama ilişkin herhangi bir fikrinin olmadığını, bu kavramı daha önce duymadığını” belirtirken 11 öğretmen adayı “bu kavramın daha önce derslerde geçmiş olabileceğini ancak hatırlamadıklarını” belirtmişlerdir. Zeynep çok katmanlı metin yapılarına ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Bu kavramı daha önce hiç duymadım. Sanırım metin türleri ile ilgili bir kavram. Ama ne olduğuna ilişkin herhangi bir fikrim yok”

Çok katmanlı metin yapısının daha önce derslerde geçmiş olabileceğini ancak kavrama ilişkin herhangi bir şey hatırlamadığını belirten Ahmet ise bu görüşlerini şu cümleler ile dile getirmiştir:

“Derslerde geçmiş olabilir. Ama tam olarak hatırlamıyorum. Bir sürü şey anlatıldı okul boyunca bize. Örnek falan gösterilse belki hatırlarım.”

Öğretmen adaylarının çok az bir kısmının ise (f=3) çok katmanlı metin yapısına ilişkin tanım yapabildikleri görülmüştür. Sibel adlı öğrencinin çok katmanlı metin yapısına ilişkin tanımının yer aldığı görüşler şu şekildedir:

“Yanlış hatırlamıyorsam çok katmanlı metin; şiir, hikaye ve bilgilendirici metinlerin bir arada kullanıldığı metin türlerine verilen addı. Metinler arasılık konusunun içerisinde geçmişti diye hatırlıyorum.”

Çok katmanlı metin yapısının internet metinleri ile ilgili olduğu görüşünü dile getiren iki öğrenciden biri olan Faruk’un ise bu görüşünü şu cümlelerle dile getirdiği görülmektedir:

“Derslerde bu konudan bahsedildiğini hatırlamıyorum ama kavramın adından anladığım kadarıyla internette yer alan metinleri kast ediliyor. İnternette yer alan metinlerin büyük çoğunluğu hem görüntüleri hem de sesleri kullanıyor. Sanırım bununla alakalı.”

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmen adaylarının çok katmanlı metin kavramına ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğunun farkındalık düzeylerinin düşük olduğunun söylenmesi mümkündür. Zira görüşüne başvurulmuş 61 öğretmen adayından 58’i herhangi bir görüşünün olmadığını belirtirken 3 tanesi kavrama ilişkin belirli bir tanım içeren görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden de 2’si kavramı doğru tanımlayacak nitelikteyken 1 tanesinin ise çok katmanlı metinleri yanlış tanımladığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çok katmanlı metinlere ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük çıkması nedeniyle, her biri 7-8 kişiden oluşan adak gruplara ayrı ayrı bilgilendirme oturumları yapılarak “çok katmanlı metin yapısı” ve “çok katmanlı okuryazarlık öğretimine” ilişkin bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Bu oturumların ardından çok katmanlı metin yapılarına ilişkin örnekler gösterilerek öğretilenlerin somutlaştırılması sağlanmıştır. Uygulamaların sonunda her bir öğrenciyle ayrı ayrı görüşülerek geri dönütler alınmış, eksik ya da yanlış anlaşılan durumlara ilişkin düzeltme ve eklemeler yapılmıştır. Bu yolla katılımcıların çok katmanlı metin yapılarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyleri arttırılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Metinlere Türkçe Derslerinde Yer Verilmesine Yönelik Görüşleri

Gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerde, öğretmen adaylarına “Çok katmanlı metinlere Türkçe derslerinde yer verilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen soru ile öğretmen adaylarının çok katmanlı metinlerin Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu soru aracılığıyla elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Türkçe Derslerinde Çok Katmanlı Metinlere Yer Verilmesine İlişkin Görüşler

Verilmesi gerekiyor çünkü;	f
Okul ile yaşam arasındaki kopukluğu gidermek için	14
Eğitimi eğlenceli hale getirmek için	11
Görsel okuryazarlık becerilerini artırmak için	10
Yaşama hazırlamak için	5
Farklı metin yapılarını tanımaları için	2
Verilmemesi gerekiyor çünkü;	18
Kendi kültürel özelliklerimizi yansıtan edebî yönü güçlü metinler tercih edilmeli	8
Çok katmanlı metinler, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun değil	5
Yaşamlarında zaten çok katmanlı metinler yeteri kadar yer işgal ediyor	4
Okul toplumu dönüştürmeli toplum okulu değil	1
Zaten veriliyor;	1
Zaten şu an ders kitaplarında yer alan tüm metinler çok katmanlı	1
TOPLAM	61

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (f= 42), “Türkçe derslerinde çok katmanlı metinlere yer verilmesi gerektiği” yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yaklaşık üçte biri (f= 18) ise bu tür metinlere yer verilmemesi gerektiğini düşünmektedir. 1 öğretmen adayı ise bu tür metinlerin zaten ders kitaplarında yer aldığını belirtmiştir.

Çok katmanlı metinlerin kullanılmasının okul ile öğrencilerin hayatları arasındaki kopukluğu gidermek adına önemli olduğunu dile getiren Zeynep bu görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Sonuçta televizyon, internet, bilgisayar oyunları öğrencilerin günlük hayatlarında çok daha fazla oranda zaman geçirdikleri şeyler. Bunlar kullanılırsa okul çok daha az sıkıcı hale gelir ve öğrencilerin yaşamlarına daha da yakınlaşır. Bence temel problem bu. Okul başka, hayat başka.”

Diğer taraftan öğretmen adaylarının bir kısmının da (f= 11) çok katmanlı metinlerin okulu daha eğlenceli hale getireceğini belirttiği görülmektedir. Hasan adlı öğretmen adayı bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Bence okulu eğlenceli hale getirebilmek adına bu tarz metinlerin (çok katmanlı) kullanılması gerekir. Okuldaki metinler çocuklara çok sıkıcı geliyor. Açıkçası artık eğitim eskisi gibi değil ve daha fazla oranda eğlenceye ihtiyacımız var eğitim-öğretim ortamlarında.”

Türkçe derslerinde çok katmanlı metin yapılarına yer verilmesi gerektiğini belirten öğretmen adaylarının söyledikleri arasında ön plana çıkan diğer bir görüşte “çok katmanlı metinlerin görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi adına önemli bir fırsat sunduğu” yönündeki görüş olmuştur.

“Görsel okuryazarlık bence çok fazla ihmal edilen bir alan. Hem ders kitapları hem de öğretmenler ne yapacaklarını bilmiyor. Bu metinlerin daha fazla oranda kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri geliştirilebilir.”

Çok katmanlı metinlere yer verilmemesi gerektiğini düşünen öğretmen adaylarının ise bu görüşlerini; “okulun kültürel koruma işlevi”, “çok katmanlı metinlerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmaması”, “basılı kültürün korunması gerektiği” gibi nedenlerle gerekçelendirdikleri görülmektedir. Toplumun okulu değil okulun toplumu dönüştürmesi gerektiğini savunan Hakan adlı öğretmen adayının görüşleri şu şekildedir:

“Günlük hayatta çok katmanlı metinler çok diye bizimde Türkçe derslerinde bu metinleri baş köşeye koymamız bana saçma geliyor. Okulun kültürel değerleri koruması gerekiyor. Onlara sahip çıkması gerekiyor. Aksi takdirde birkaç medya patronunun belirlediği bu metinlerle eğitim yaparak kültürel kimliğimizi kaybetmiş oluruz. Ne olursa olsun toplum okulu değil okul toplumu dönüştürmeli. Türkçe derslerinde edebî ve kültürel değeri yüksek metinlerle karşı karşıya getirdiğimiz takdirde başarılı olabiliriz.”

Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Fakültede Aldıkları Eğitimi Yeterli Bulma Durumları

Gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerde öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer soru da “Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik olarak fakültede aldığınız eğitimi ne düzeyde yeterli bulmaktasınız?” şeklindedir. Bu soru ile öğretmen adaylarının ilerideki meslekî yaşamlarında, çok katmanlı okuryazarlık öğretimini gerçekleştirebilmek için fakültede aldıkları dersleri ne oranda yeterli bulduklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Fakültede Alınan Eğitimi Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Görüşler

Görüşler	f
Yetersiz;	59
hiçbir ders almadık.	51
yalnızca basılı materyalleri kullanmayı öğrendik.	9
Yeterli;	1
diğer metin türlerinde çok farklı değil	1
TOPLAM	61

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamına yakını (f= 60) çok katmanlı metinlerin kullanımına ilişkin fakültede aldıkları dersleri yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayşe adlı öğretmen adayı bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Biz okulda yalnızca basılı metinlerle eğitim yaptık. Filmler, internet siteleri ya da sizin bahsettiğiniz diğer şeyleri kullanmadık. Onları kullanmayı bilmiyoruz ya da öğrenmedik. Ben nasıl ”

Yalnızca bir öğretmen adayı çok katmanlı metinlerin kullanımına yönelik olarak fakültede aldığı dersleri yeterli bulmaktadır. Bu öğretmen adayı ise gerekçesini *“çok katmanlı metinlerle diğer metinlerin derste kullanımı zaten çok farklı değil. Diğer metin türlerine ilişkin öğrendiklerimizi bu metinlerde de uygulayabiliriz”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Kendilerini Yeterli Görme Durumları

Gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerde öğretmen adaylarına yöneltilen son soru ise *“Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik kendinizi ne düzeyde yeterli görmektesiniz?”* şeklinde olmuştur. Bu soru ile öğretmen adaylarının ilerideki meslekî yaşamlarında, çok katmanlı okuryazarlık öğretimi konusunda kendilerini nasıl algıladıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretiminde Kendilerini Yeterli Görme Durumları

	f
Başarılı olamam;	57
Eğitim almadığım için başarılı olabileceğimi sanmıyorum.	45
Çok katmanlı metinlerin yer aldığı teknolojiyi kullanma konusunda yetersizim	12
Kendimi bu konuda yetiştirebilirim;	3
Fakültede bize öğretilmeyen birçok şey var zaten. Bunu da meslek hayatımda öğrenebilirim.	2
Öğretmen olduğumda MEB’in hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kendimi geliştirebilirim.	1
Başarılı olurum;	1
Diğer metin türlerinden farklı değil.	1
TOPLAM	61

Öğretmen adaylarının Tablo 4’te yer alan görüşleri incelendiğinde, meslek yaşamlarında çok katmanlı metinleri kullanma konusunda büyük bir kısmının (f=57) kendini yeterli hissetmediği görülmektedir. Bu görüşlerinin nedenleri incelendiğinde ise; öğretmen adaylarının 45’i fakültedeki öğrenim hayatları boyunca konuya ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları için başarısız olacaklarına inanırlarken 12’si ise çok katmanlı metinlerin yer aldığı teknolojiyi kullanma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmektedir. Fakültede aldıkları eğitimin yetersizliği nedeniyle çok katmanlı metinleri kullanma konusunda ileriki meslek yaşantısında başarısız olacağını düşünen Ahmet bu düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Açıkçası çok katmanlı metinleri kullanacağımı sanmıyorum. Çünkü nasıl kullanılacağına ilişkin bir fikrim yok. Özel öğretim yöntemleri dersinde bir

sürü uygulama yaptık ama bu uygulamalar sırasında bu türden metinleri hiç kullanmadık.”

Öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri kullanma konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerinin bir başka nedeni ise “teknolojiyi kullanma konusu”dur. Öğretmen adaylarını bilgi iletişim teknolojilerini (BİT) kullanma konusundaki eksiklikleri olarak kavramsallaştırabileceğimiz bu durum, Aslı adlı öğretmen adayı tarafından şu cümlelerle dile getirilmiştir:

“Okuldaki bilgisayar derslerinde çok katmanlı metinlerin nasıl ele alınması gerektiği noktasında nitelikli bir eğitim almadık. Bence bu derslerde bizlere bu konuda eğitim verilmeliydi. Ben açıkçası internetten bir video nasıl indirilir ya da mevcut bir video nasıl kısaltılır bunları bilmiyorum... Bunlar da öğretilmeliydi.”

Öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri kullanma noktasındaki yeterlik algılarına ilişkin ortaya çıkan bir diğer tema ise “Kendilerini bu konuda yetiştirebilecekleri” şeklinde olmuştur. 3 öğretmen adayı tarafından dile getirilen bu görüşteki öğretmen adayları, hizmetiçi eğitim faaliyetleri yahut da kendi çabaları ile bu metinleri kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Hasan adlı öğretmen adayı bu konuda şunları söylemiştir:

“Şu an için bu metinleri nasıl kullanabileceğimi bilmesem de ilerde MEB’in düzenleyeceği hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bu eksikliklerimi tamamlayabilirim. Sonuç olarak birçok öğretmen eksikliklerini tamamlamak için böyle yapıyor.”

Gerçekleştirilen odak ve bireysel görüşmelerde, çok katmanlı metinleri kullanma yeterliği konusunda olumlu yönde görüş bildiren yalnızca 1 öğretmen adayı olmuştur:

“...Daha önce de söylediğim gibi çok katmanlı metin dediğiniz tür, diğer metin türlerinden farklı olmadığı için meslek hayatımda bu metinleri kullanma noktasında hiçbir sorun yaşamam”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çok katmanlı metin yapılarının Türkçe derslerinde kullanımına ilişkin Türkçe öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçların alan yazında konuya ilişkin yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılması bu başlık altında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan 61 öğretmen adayının neredeyse tamamına yakınının (f=58) çok katmanlı metin yapısına ilişkin herhangi bir farkındalığı yoktur. 47 öğretmen adayı bu kavramı daha önce hiç duymadığını belirtirken 11’i duyup duymadıklarını hatırlamadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla araştırma bulgularından

hareketle öğretmen adaylarının çok azının ($f=3$) çok katmanlı metin yapısına ilişkin farkındalıklarının olduğunu söylenmesi mümkündür.

Siegel (2006: 65) dil becerileri eğitiminin, dönemin sosyal, kültürel ve ekonomik gerekliliklerinden hareketle hayatın içerisinde yer alan bütün okuryazarlık biçimlerini kapsamı gerektiğine değinmektedir. Bu açıdan bakıldığında XXI. yüzyılda okuryazarlık, yalnızca harfleri değil aynı zamanda çeşitli biçimlerdeki sesleri (müzik, ses efekti, konuşma vb.) ve görselleri (durağan ya da hareketli, gerçek ya da çizim) de anlamayı ve oluşturabilmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu durum da bireylerin geleneksel anlamda okuma ve yazma becerilerine dayalı olarak geliştirilecek okuryazarlık becerilerinin yanı sıra çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde farklı okuryazarlık türleri ile tanıştırılması ve bu okuryazarlık türlerine ilişkin farkındalıklarının artırılması önemli görülebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarına yöneltilen “Çok katmanlı metinlere Türkçe derslerinde yer verilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki soruya verilen cevaplar incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının 3’te 2’lik kısmının ($f=48$) çok katmanlı metinlere Türkçe derslerinde yer verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşteki öğretmen adaylarının, çok katmanlı metinlerin Türkçe derslerinde kullanımıyla birlikte okulun hayata yaklaşacağı, derslerin daha eğlenceli hale geleceği ve öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin daha verimli şekilde arttırılabileceği yönünde görüşler bildirdikleri görülmüştür. Diğer yandan 18 öğretmen adayı ise çok katmanlı metinlere Türkçe derslerinde yer verilmemesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüşü belirten öğretmen adaylarının ise görüşlerini; “okulun millî kültürü korumasının gerekliliği”, “çok katmanlı metinlerin öğrenci gelişim özelliklerine uygun olmaması” ve “toplumun okulu değil okulun toplumu dönüştürmesi gerektiği” yönündeki fikirlerle destekledikleri görülmüştür.

Göğüş (1978: 9)’ün de ifade ettiği üzere ana dili eğitiminin hayatın ihtiyaçları doğrultusunda genişlemesi ve çeşitlenmesi kaçınılmazdır. Hayatının önemli kısmını televizyonun, bilgisayar oyunlarının, internetin sağlamış olduğu çok katmanlı metinler karşısında geçiren öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinin yalnızca yazı ve söze dayalı materyallerle geliştirilmesi sınırlı kalacaktır (Smolin ve Lawless, 2003’den akt. Tüzel, 2012: 48). Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde, yalnızca yazılı, sözlü ve görsel materyallerin kullanımına değil aynı zamanda bu üç unsuru bir arada kullanabilen çok katmanlı metin yapısındaki materyallerin kullanımı da önemli görülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 1’i haricinde tamamı ($f=60$) çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik olarak fakültede aldıkları eğitimi yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak ($f= 51$) çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik hiçbir ders almadıkları yönünde eleştiri getirdikleri görülürken 9 öğretmen adayı da fakültede aldıkları eğitimin yalnızca basılı materyalleri kullanmaya yönelik olduğunu ifade etmiştir.

Türkçe eğitiminin "hayatilik" ilkesi (Özbay, 2006: 92) gereğince Türkçe derslerinde üzerinde durulan becerilerin ve kullanılan metinlerin öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları metinlerle ve ihtiyaç duydukları becerilere yönelik olarak gerçekleştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın giriş bölümünde değinildiği üzere, Türkçe öğretmenlerinin hedef kitlesi konumunda olan ortaokul öğrencilerinin etrafları çeşitli türden çok katmanlı metinlerle sarılmış durumdadır. Eğitim-öğretim ortamının hayatla ilişkilendirilmesi adına çok katmanlı metinlerin Türkçe derslerinde kullanımı eğitimciler için önemli fırsatlar sunmaktadır (Tüzel, 2012a). Bunun gerçekleştirilebilmesi adına ortaokul Türkçe derslerinin olduğu kadar fakülte'deki derslerin de hayatla ilişkilendirilerek yapılması gerekliliği tartışılmalıdır.

Araştırmanın son alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarına yöneltilen "Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik olarak kendinizi ne düzeyde yeterli görüyorsunuz?" şeklindeki soruya verilen cevaplar incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (f= 57) kendilerini yetersiz bulduğunu belirttikleri görülmüştür. 3 öğretmen adayı kendini yetersiz hissetmekle birlikte kendini ilerde yetiştirebileceğini belirtirken 1 öğretmen adayı ise çok katmanlı metinleri meslek yaşamında kullanma konusunda kendini yeterli hissetmektedir.

Öğretmenler yeni teknolojileri kullanmada ve multimodal metinleri çözümlemede sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Jewitt, Moss & Cardini, 2007; Prain & Waldrip, 2006). O'Brien ve Bauer, (2005) XXI. yüzyıl öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanma konusunda öğrenciler kadar maharetli hale getirilemediği sürece toplumdaki dijital bölünmüşlüğü devam edeceğini dile getirmektedir. Bu anlamda, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca dijital teknolojileri kullanma konusundaki yeterliklerinin geliştirilmesi adına konulacak derslerin ve mevcut derslerle dijital teknolojilerin ilişkilendirilmesi adına yapılacak faaliyetlerin öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını arttıracığı düşünülebilir.

ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler ortaya konulmuştur:

- Türkçe öğretmenliği bölümlerinin alan eğitimi kodlu derslerinde (Anlama Becerileri I, Anlama Becerileri II, Özel Öğretim Yöntemleri II vb.) yazılı ve sözlü metinlerin öğretim materyali olarak nasıl kullanılacağına yönelik uygulamalara yer verildiği oranda yazı, söz ve görselleri bir arada kullanabilen çok katmanlı metinlerin nasıl kullanılacağı üzerinde de durulabilir.
- Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik uygulamalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Albers, P. (2007). Visual discourse analysis: An introduction to the analysis of school-generated visual texts. In D. W. Rowe, R. T. Jiménez, D. L. Compton, D. K. Dickinson, Y. Kim, K. M. Leander, & V. J. Risko, *56th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 81-95). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Bearne, E., & Wolstencroft, H. (2009). *Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy 5-11*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC : Sage Publications.
- Callow, J., & Zammit, K. (2012). 'Where lies your text?': Engaging high school students from low socioeconomic backgrounds in reading multimodal texts. *English in Australia*, 47 (2), 69-77.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2010). Central Issues in New Literacies and New Literacies Research . In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu, *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 1-21). New York and London: Routledge: Taylor & Francis Group.
- Cooper, K., & White, R. E. (2012). The Recursive Process in and of Critical Literacy: Action Research in an Urban Elementary School. . *Canadian Journal Of Education*, 35(2), 41-57.
- Cumming, J., Kimber, K., & Wyatt-Smith, C. (2012). Enacting Policy, Curriculum and Teacher Conceptualisations of Multimodal Literacy and English in Assessment and Accountability. *English In Australia*, 47(1), 9-18.
- Doering, A., Beach, R., & O'Brien, D. (2007). Infusing multimodal tools and digital literacies into an English education program. *English Education*, 40 (1), 41-60.
- Gibbs, R. G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publications.
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (4th Edition). Boston: Pearson.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Haggerty, M. (2010). Exploring curriculum implications of multimodal literacy in New Zealand early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (3). doi: 10.1080/1350293X.2010500073, 117-189.
- Harste, J., Woodward, V., & Burke, C. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Jewitt, C., & Kress, G. (. (2003). *Multimodal literacy*. New York : Peter Lang.
- Jewitt, C., Moss, G., & Cardini, A. (2007). Pace, interactivity and multimodality in teacher design of texts for interactive white boards in the secondary school classroom. *Learning, Media and Technology*, 32, 303–317.

- King, J. R., & O'Brien, D. (2002). Adolescents' multiliteracies and their teachers' needs to know: Toward a digital détente. In D. E. Alvermann, *Adolescents and literacies in a digital world*. New York: Peter Lang.
- Kress, G. R. (2010b). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2010). *Reading images: The grammar of visual design (Second Edition)*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau, *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Livingstone, S., & Bovill, M. (2001). *Children and their changing media environment*. NJ: Erlbaum.
- Miller, S. M., & Borowicz, S. (2006). *Why multimodal literacies? Designing digital bridges to 21st century teaching and learning*. Albany, NY: SUNY Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Munns, G., Arthur, L., Downes, T., Gregson, R., Power, A., Sawyer, W., . . . Steele, F. (2006). *Motivation & engagement for boys. Evidence-based teaching practices*. Canberra : Australia.
- O'Brien, D. G., & Bauer, E. B. (2005). New literacies and the institution of old learning. *Reading Research Quarterly*, 40 (1), 120-131.
- OECD. (2001). *Learning for Tomorrow's First Results from PISA 2003: The Learning Environment and Organisation off Schooling*. Retrieved ocak 22, 2011, from <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/59/33918026.pdf>
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Prain, V., & Waldrip, B. (2006). An exploratory study of teachers' and students' use of multimodal representations of concepts in primary science. *International Journal of Science Education*, 28 (15), 1843–1866.
- QCA (2005). *More than words 2*. London: Qualifications and Curriculum Authority Publications.
- QCA (2004). *More than Words: Multimodal Texts in the Classroom*. London: Qualifications and Curriculum Authority Publication.
- Rideout, V. J., Foehr, U., Roberts, D. F., & Brodie, M. (1999). *Kids & Media @ The new millenium*. CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, (84 (1), 65-77.

- Smolin, L. & Lawless, A. (2003). Becoming literate in the technological age: New responsibilities and tools for teachers. *The Reading Teacher*, 56, 570-577.
- Turner, K. (2012). Multimodal Hip Hop Productions as Media Literacies. *Educational Forum*, 76 (4), 497-509.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı: Bir eylem araştırması*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tüzel, S. (2012a). Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkçe Dersleriyle İlişkilendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. In W. H. Tan, & R. Subramanian, *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. US: Science Reference, Hershey.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33 (3), 211-239.
- Wissman, K. (2012). 'You're Like Yourself': Multimodal Literacies in a Reading Support Class. *Changing English: Studies In Culture & Education*, 19 (3), 325-338.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.