

**T.C.  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Ortaokullarda Katılımcı Kültürün Geliştirilmesi:  
Çok Katmanlı Okuryazarlık Eğitimi**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan  
Eren YILMAZ**

**Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Aziz Kılınç**

**Çanakkale  
Ocak, 2015**

## Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Ortaokullarda Katılımcı Kültürün Geliştirilmesi: Çok Katmanlı Okuryazarlık Eğitimi**” adlı araştırmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

İmza

08/01/2015

Eren YILMAZ

**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Onay**

Eren YILMAZ tarafından hazırlanan bu çalışma, 08/01/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10062262.....

Danışman Prof. Dr. Aziz KILINÇ



Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK



Üye Doç. Dr. S. Zeki GENÇ



15.01.2015

İmza

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü



## Önsöz

Dijital çağ, günlük hayatımızın içerisine hiç beklenmeyen bir hızda girmiştir. Her çağda olduğu gibi, günümüzde de gelişen teknolojilerle birlikte, insanların yaşam biçimleri başta olmak üzere birçok unsur değişime uğramaktadır. Bu değişimden etkilenen en önemli unsurlardan birisi de eğitim sahasıdır.

Yaklaşık 300 yıl boyunca kâğıdın ve kalemin hâkim olduğu okul dönemi, internet ve diğer teknolojilerle birlikte çocukların dünyasından kaybolmaya başlamıştır. Değişen teknoloji ve buna bağlı olarak da yeni bir kimliğe bürünen metin algısı göz önüne alındığında, etrafımızın çok katmanlı metinlerle çevrili olduğu görülmektedir. Örneğin, televizyonda izlenen bir haber içerisinde hareketli görseller, ses, yazı ve jest gibi katmanları birleştirerek çok katmanlı bir metin olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayatımızın artık bir parçası haline gelen sosyal medya uygulamaları (twitter, facebook, instagram), yazı, hareketli ve hareketsiz görseller, ses gibi 3 katmanı kombine ederek çözümlenmesi gereken bir metin oluşturmaktadır. Hatta sınıfta öğretmenin mekân, jest, mimik, ses gibi unsurları birleştirerek ders anlatması bile çok katmanlı metin olarak ele alınmaktadır.

Öğrencilerin dünyasını oluşturan çok katmanlı metinlerin, değerlendirilebilmesi ve planlı bir şekilde oluşturulabilmesi için çeşitli bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın birinci bölümünde değişen dünyamızın ve ondan etkilenen eğitim ortamlarının durumu özetlenmiş; ikinci bölümünde ise çok katmanlı okuryazarlık uygulamalarına ilişkin çeşitli bakış açıları tanıtılmıştır. Son bölümde ise alanyazından yola çıkılarak çok katmanlı okuryazarlık eğitimi tartışmaya açılmış ve bir takım önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın çok katmanlı okuryazarlık ve ana dili eğitimi alan yazınlarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yazım esnasında, çok katmanlılık ile ilgili terminoloji belirsiz olarak kullanılmış olabilir. Çünkü bu alanın öncülerinden Carey Jewitt'in de dediği gibi "çok katmanlı

okuryazarlıklar, diğer okuryazarlıklara göre nispeteten çok daha gençtir ve terminolojisi yavaş yavaş oturmaktadır”. Fakat açıkça amacın belli olması için “çok katmanlılığın” yapısına ilişkin terimlerin bütün anlamları harmanlanmıştır.

Sözlerimi noktalarken bu çalışmanın ortaya çıkmasında benden daha fazla emeği olan öncü insanlara teşekkür etmek istiyorum:

Bu çalışmanın öncesinde aldığım dersler sayesinde Türkçe eğitimine bakış açımı genişleten ve bugün akademik ortamda yolumu belirlememi sağlayan danışman Hocam sayın Prof. Dr. Aziz Kılınç’a; bu sürecin tamamında istediğim zaman fikirlerini alabildiğim ve karanlık noktaları benim için aydınlatan değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Tok’a; çok katmanlı okuryazarlık uygulamalarını yerinde incelememi sağlayan University at Buffalo’dan kıymetli Hocalarım Asst. Prof. X. Christine Wang ve Asst. Prof. Stephen Goss’a; uluslararası anlamda her konuda bana destek çıkan Boğaziçi Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Ersoy Erdemir’e; beni “çok katmanlı okuryazarlıklarla” tanıştıran ve içinde bulunduğumuz yeni dünyaya eğitimsel bağlamda hiç düşünmediğim bir gözle bakmamı sağlayan ve şu anda University of Rhode Island’da ziyaretçi araştırmacı olarak bulunan fikir mimarı Hocam Doç. Dr. Sait Tüzel’e; ve son olarak da bu sürecin tamamında maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen başta babam Rıfat YILMAZ ve annem Bahriye YILMAZ olmak üzere ailemin diğer kıymetli bütün fertlerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Buffalo, 2015**

**Eren YILMAZ**

## Özet

### **Ortaokullarda Katılımcı Kültürün Geliştirilmesi:**

#### **Çok Katmanlı Okuryazarlık Eğitimi**

Öğrencilerin etrafları yazılı, sesli, görsel formlardaki metinler ya da bu üç formun çeşitli biçimlerde bir arada kullanıldığı çok katmanlı metinlerle kuşatılmış durumdadır. Bunlardan bazıları basılıdır: resimlenmiş hikâyeler, ders kitapları, posterler, gazete ve dergiler. Bazıları ise ekran temellidir: televizyon, video ve çeşitli biçimlerdeki multimedya iletişim araçları. Günümüzde tek bir iletişim formunu kullanan metin neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu az sayıdaki metin de ortaokul öğrencilerinin hayatlarından ziyade kütüphane raflarında yer almaktadır. Bunun anlamı, öğrencilerin günlük ya da akademik yaşantılarında anlam kurdukları bütün metinlerin yazının, sesin ve görsellerin çeşitli şekillerde bir araya getirilmiş hallerinden (multimodal text) oluştuğudur.

Öğrencilerin anlam kurdukları metinlerin büyük çoğunluğu çok katmanlı olmasına karşın, anlatma becerileri büyük oranda yalnızca sese ya da yalnızca yazıya dayalı iletişim becerilerine (yazma ve konuşma) odaklanmaktadır. Okullarda, görsellerin kendini ifade etme aracı olarak nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmadığı gibi yazı, söz ve görselleri bir arada kullanabilen çok katmanlı metinlerin nasıl oluşturulabileceği üzerinde de durulmaz. Bu durum öğrencilerin etraflarını saran çok katmanlı metin kültürünün yalnızca tüketicisi olmaları, üreticisi olamamaları ile sonuçlanmaktadır.

Buradan hareketle yapılan nitel çalışmada, bir model olarak döküman analizi tercih edilmiştir. Çalışma alanını İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Birey ve Toplum” teması oluşturmaktadır. Çok katmanlı okuryazarlık eğitimi açısından incelenen temadaki metinlerin durumu sonuç bölümünde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuryazarlık, Çok Katmanlı Okuryazarlık, Çok Katmanlı Metinler

## **Abstract**

### **Development of Participatory Culture in Elementary School: Multimodal Literacy Education**

Students have been surrounded by multimodal texts in which written, audible and visual texts or all of these forms are used in various ways. Some of these are published: illustrated stories, course books, posters, newspapers and magazines. Some of them are screen-based: television, video and multimedia communicating tools in various ways. There is almost no text using only one communication form today. The ones doing so take their place in library shelves rather than lives of secondary school students. This means that all texts which students make sense out of in their daily or academic lives are composed of writings, audios and visuals combined in various ways (multimodal texts).

Although majority of texts which students make sense out of are multimodal, students' narration skills focuses on their communication skills mainly based only on audio or writing (writing and speaking). At school, it is left out how visuals can be used as a tool for expressing self and how to build multimodal texts which can use writings, audios and visuals together. This results in that students become only a consumer, not a producer, of the culture of multimodal text surrounding them.

In the qualitative study based on this, the document analysis method was preferred. The theme "Individual and Society" discussed in the Elementary 5<sup>th</sup>-grade Turkish course book constitutes the field of study. The status of the texts in the theme investigated in terms of multimodal literacy education is discussed in the conclusion section.

**Key Words:** Literacy, Multimodal Literacy, Multimodal Texts

## İçindekiler

Onay .....	i
Önsöz.....	ii
Özet .....	iv
Abstract .....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Listesi.....	viii
Görseller Listesi .....	ix
Kısaltmalar Listesi.....	x
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	2
Araştırmanın Önemi .....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
Tanımlar.....	4
Alanyazın.....	4
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	8
Değişen Dünyamıza Genel Bakış .....	8
Okuryazarlığın Yeni Tanımı.....	13
Katılımcı Kültür Ortamında Eğitim: Friere Modeli .....	18
Çok Katmanlılık .....	22
Çok Katmanlı Metinler ve Okuryazarlık .....	24
Çok Katmanlı Metinlerin Oluşturulması ve Analizi.....	29
Serafini'nin Görselleri Anlama Stratejileri.....	33
1- Eleştirel Bakış Açısı ve Sanat Teorisi .....	34
2- Görsel Tasarımın Dilbilgisi/Grameri.....	36
3- Medya Okuryazarlığı.....	39



Halliday’ın Dizgeli İşlevsel Dilbilgisi .....	41
Bölüm III: Yöntem .....	44
Araştırmanın Modeli.....	44
Çalışma Grubu.....	44
Verilerin Toplanması.....	44
Verilerin Analizi .....	45
Güvenirlilik ve Geçerlik .....	45
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	47
Çok Katmanlı Metinlerdeki Görsellerin Rolü .....	47
Görsel unsurlar ile öğrencilerin günlük yaşamındaki uçurum .....	48
Görsellerin birincil anlam iletici olarak kullanılmaması.....	50
Görsellerin kompozisyonu .....	51
Okuyucunun bakış Açısı .....	52
Çok Katmanlı Metinlerdeki Yazının Rolü.....	53
Yazının birincil anlam iletici olarak kullanılması.....	53
Çok katmanlı metinler yerine geleneksel metinlerin kullanılması.....	54
Çok Katmanlı Metinlerdeki Renklerin Rolü .....	56
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	59
Tartışma ve Sonuç .....	59
Öneriler.....	62
Kaynakça .....	63
Ekler .....	72

## Tablolar Listesi

Tablo 1. Dijital Bir Filmin Katmanları ve Metinsel Özellikleri.....	31
Tablo 2. Dilin, görselin ve dil-görsel ilişkisinin üst-işlevleri.....	32
Tablo 3. Çok Katmanlı Metinlerde Görsellerin Analizi İçin Rehber .....	37
Tablo 4. Çok Katmanlı Reklam Metinlerinin Analizi İçin Rehber Sorular .....	40

## Görseller Listesi

Görsel 1. Paulo Freire'nin Okuma Yazma Öğretme Metodu - Francisco Brennand.....	16
Görsel 2. Dijital Bölünmüşlüğe Sosyal Platformlardan Bir Örnek .....	17
Görsel 3. Çok Katmanlı Okuryazarlığın Kapsamı .....	28

## Kısaltmalar Listesi

- TÜİK** : Türkiye İstatistik Kurumu  
**RTÜK** : Radyo ve Televizyon Üst Kurulu  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

## **Bölüm I: Giriş**

*Bir problemin ifade ediliş şekli,  
çoğu zaman o problemin çözümünden daha önemlidir.*

Albert Einstein

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları alt başlıklar altında aktarılmıştır. Ayrıca bu araştırmanın ortaya çıkmasını sağlayan ve temelinde yer alan problem durumu, arka planında yer alan kavram ve tartışmalarla birlikte açıklanmıştır.

### **Problem Durumu**

Bugünün Milenyum Jenerasyonu'nun (Hagood, Stevens & Reinking, 2002) çevresi tamamen teknoloji ile kuşatılmış durumdadır. Eğitimcilerin gözünden teknoloji, çocuk ve gençlerin (dijital yerliler) okul dışı yaşamlarında sekiz saate yakın medya mesajlarına maruz kaldığı bir şey olarak tanımlanmaktadır (Roberts, Foehr, & Rideout, 2005).

Çocukların günlük hayatının büyük bir bölümünü böylesine etkileyen teknoloji, geleneksel metin yapısında da değişikliklere sebep olmuştur. Öğrencilerin etrafları yazılı, sesli, görsel formlardaki metinler ya da bu üç formun çeşitli biçimlerde bir arada kullanıldığı çok katmanlı metinlerle çevrili durumdadır. Bunlardan bazıları basılıdır: resimlenmiş hikâyeler, ders kitapları, posterler, gazete ve dergiler. Bazıları ise ekran temellidir: televizyon, video ve çeşitli biçimlerdeki multimedya iletişim araçları.

Günümüzde tek bir iletişim formunu kullanan metin neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu az sayıdaki metin de ortaokul öğrencilerinin hayatlarından ziyade kütüphane raflarında yer almaktadır. Bunun anlamı, öğrencilerin günlük ya da akademik yaşantılarında anlam kurdukları bütün metinlerin yazının, sesin ve görsellerin çeşitli şekillerde bir araya getirilmiş hallerinden (çok katmanlı metinler) oluştuğudur.

Fakat nedense sınıflarda öğretmenler, öğrencilerle beraber yaptıkları çalışmaların içerisinde nadir olarak öğrencilerin içinde buldukları sosyal dünyanın ilgilendiklerini ele alırlar (Kingsley, 2010: 3). Türkçe dersi sınıflarında öğrenciler geleneksel basılı metinleri okumakta, analiz edip değerlendirmekte veya üretmeye zorlanmaktadır. Bu derslerde, anlatma becerileri büyük oranda yalnızca sese ya da yalnızca yazıya dayalı iletişim becerilerine (yazma ve konuşma) odaklanmaktadır. Okullarda, görsellerin kendini ifade etme aracı olarak nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmadığı gibi yazı, söz ve görselleri bir arada kullanabilen çok katmanlı metinlerin nasıl oluşturulabileceği üzerinde de durulmamaktadır.

Kısacası, okul dışındaki mekânlardaki öğrencilerin sosyal aktiviteleri göz ardı edilir. Çünkü müfredata uygun olarak kabul edilmezler (Ajayi, 2009; Knobel & Lankshear, 2009). Bu durum öğrencilerin etraflarını saran çok katmanlı metin kültürünün yalnızca tüketicisi olmaları, üreticisi olamamaları ile sonuçlanmaktadır. Aynı zamanda okul yaşamı ile çocukların günlük deneyimleri arasında oluşan bu bölünme sınıfların önemsiz ve gerçek olmayan yerler gibi gözükmesine sebep olmaktadır. (Lewison, Leland & Harste, 2000, s. 14).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarının ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki belirli metinlerin, çok katmanlı okuryazarlık eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranacak alt problemler şunlardır:

1. İncelenen metinlerin, çok katmanlı okuryazarlık eğitimi yönünden uygunluğu nasıldır?
2. İncelenen metinler;
  - a. Kompozisyon ve efektler,
  - b. Görsellerin ve yazının kullanımı,
  - c. Çeşitli katmanların bir arada kullanımı
  - d. ve renkler açısından ne tür özellikler göstermektedir?

## **Araştırmanın Önemi**

XXI. yüzyılda okuryazarlık, yalnızca harfleri değil aynı zamanda çeşitli biçimlerdeki sesleri ve görselleri de anlamayı ve anlam oluşturabilmeyi zorunlu kılmaktadır. Çünkü etrafımız sadece kelimelerle değil; kelime, ses ve görsellerin çeşitli şekillerde kombine edildiği çok katmanlı metinlerle kuşatılmış durumdadır. Bu metinlerin değerlendirilmesi ve üretilmesi çok katmanlı okuryazarlık eğitiminden geçmektedir. Eğitimsel bağlamda çok katmanlı metinleri değerlendirmek ve kavramak için belirlenen stratejilerin, yazılı metinleri kavramak için belirlenen stratejilerden daha gelişmiş olması gerekmektedir.

Buradan hareketle incelenecek Türkçe ders kitabındaki metinlerin, çok katmanlı okuryazarlık eğitime ve doğasına uygun olup olmadığı önemli gözükmektedir. Çünkü okul içinde öğretmenlerinin okuryazarlık uygulamalarında ders aracı olarak kullandığı bu metinlerin, öğrencilerin okul dışı yaşamları ile arasında bağlantıların ve köprülerin olması, ders sürecini olumlu anlamda etkileyecektir.

Çalışmanın uygulama kısmından elde edilen verilerin, çok katmanlı okuryazarlık uygulamalarının bir aracı olan ders kitaplarındaki metinlerin yapısını ortaya koyarak alan yazına katkı sağlamanın yanı sıra etkinlik örnekleri, ders materyalleri gibi konularda da birtakım bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma;

- Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen ve sonucunda elde edilen bulgular, yalnızca incelemenin gerçekleştirildiği çalışma grubunda yer alan metinlerle sınırlıdır. Araştırmadan el edilen bulguların herhangi bir evrene genellemesi söz konusu değildir.
- Meb Yayinevinin, 5. sınıf Türkçe ders kitabı ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

*Katman:* Çok katmanlı teoride, yazı, video, animasyon, görsel, müzik, ses, renk, jest, mimik, uzam, mekân, doku gibi birimlere verilen isim.

*Çok Katmanlılık:* Birçok katmanın (yazı, ses, görsel, hareket, jest, mekan) arasında bağlantıların kurulması sayesinde ortaya çıkan tasarım.

*Çok Katmanlı Metinler:* Yazı, görsel, animasyon, ses, müzik, grafik, video, jest, mimik ve uzam gibi katmanlardan iki ya da daha fazlasının bir araya gelmesi ile oluşan metinlerdir.

*Çok Katmanlı Okuryazarlık:* Çok katmanlı metinlere ulaşma, ulaşılan bu metinleri analiz edip anlayabilme, değerlendirme ve son olarak da kendi çok katmanlı metnini oluşturabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

*Bilişsel İstem:* Bilişsel istemler öğrencinin bir görev içerisinde yer alan soru ya da problemlere başarılı bir şekilde cevap verebilmesi için gerekli olan düşünme seviyesi ve biçimi olarak tanımlanmaktadır.

## **Alanyazın**

Çok katmanlı okuryazarlık ve çok katmanlı okuryazarlık eğitimi kavramlarını 1996'da New London grubunun ortaya atması ile beraber, bu alanla ilgili uygulamalı çalışmalar dünyanın çeşitli yerlerinde başlamıştır. Literatür anlamında 20 senelik bile geçmişe sahip olmayan “çok katmanlı okuryazarlık eğitimi” üzerine yapılan çalışmalar nicelik olarak büyük bir yer teşkil etmektedir. Bu yüzden, bu başlık altında çok katmanlı okuryazarlık eğitimine ilişkin araştırmacının göreceli olarak temel kabul ettiği çalışmalara yer verilmiştir.

Tüzel (2013a; 2013b), ülkemizde bu alanda yapılan ilk çalışmaların sahibidir. Çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin Anlama Teknikleri: Okuma Eğitimi dersine entegre ettiği



çalışmasında, öğretmen adaylarının yeni becerilere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde ihtiyaç duydukları beceri alanlarını ise: (1) BİT becerileri; (2) dijital pedagoji becerileri ve (3) içeriğe yönelik beceriler olmak üzere 3 grupta toplamıştır. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının ihtiyaç duydukları becerilerin birçoğunun fakültede daha önce aldıkları derslerde kazandırılmış olması gerektiğini vurgulayan Tüzel (2013a); ancak fakültedeki derslerin tamamen basılı metinlerin hâkim olduğu öğrenme öğretme sürecine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olduğunu fark etmiştir. Çok katmanlı metinlerin söz konusu olduğu öğrenme - öğretme sürecine, daha önce alınan derslerde öğrenilen becerilerin transfer edilemediğini gözlemleyen Tüzel (2013a), dolayısıyla çok katmanlı okuryazarlığın öğretmen eğitime entegrasyonunun yalnızca Anlama Teknikleri: Okuma Eğitimi dersinin konuları arasına çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin yerleştirilmesiyle başarılacak bir durum olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Böyle bir entegrasyonun derinlemesine ve analitik bir yaklaşım sergilenerek öğretmen adaylarının fakültede aldıkları derslerin tamamına yönelik planlanmasının gerekliliği ortaya çıkarmıştır.

Panteleo (2012) tarafından gerçekleştirilen durum çalışması küçük bir sınıf öğrenci ile beraber gerçekleştirilmiştir. Dil becerileri dersinin içerisinde öğrencilere çok katmanlı metinler tanıtılmış ve bu sürecin içerisinde onlara çok katmanlı metinler tasarlatılmıştır. Araştırmacı 11 yaşındaki Anya isimli kız öğrencinin metninde kullandığı renkleri derinlemesine analize tabi tutmuş ve sonuçlara ulaşmıştır. Anya'nın renklerle anlam üretme ve renklerle birleşen diğer katmanların oluşturdukları metinleri çözümleme yeteneğinde olumlu anlamda gelişmelerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sanat ve tasarım konusunda bilgi düzeyinde artışın olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan bireysel görüşmeler öğrencilerin çok katmanlı metinlerinde bilinçli bir şekilde üst-dili kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin bir metin oluştururken anlam üretmek için tüm katmanların (ses, yazı, resim, hareket v.d.) nasıl kombine edileceğini öğrendiği görülmüştür. Renkler vasıtası ile yapılan bu

çok katmanlı okuryazarlık uygulamaları sonucunda öğrencilerin bilgi, estetik, değerlendirme ve görsen analiz becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Shanahan (2013a) tarafından gerçekleştirilen yorumlayıcı durum çalışması ise 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenleriyle beraber gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları çok katmanlı metinler üç bölümde analiz edilmiş ve analizde Unsworth'un resim-dil kavramsal çerçevesi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin görsel ve dilsel sistemlerin içerik bilgisi konusunda yetersiz olduğunu ve çok katmanlı metinler konusunda farkındalık düzeylerinin çok düşük olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin dil-görsel ilişkisini öğrendikleri fakat bunların stratejik ve teknik anlamda kullanımı konusunda sorunlarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin çok katmanlı okuryazarlığa yönelik üst-dilsel ve üst-işlevsel becerilerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymuştur.

Maher (2011) tarafından Avustralya'da bir ilkokulda gerçekleştirilen çalışmada, sınıflara yerleştirilen Etkileşimli Akıllı Tahta aracılığı ile çok katmanlı okuryazarlık eğitimi verilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin metinleri anlama sürecini, bu aracın nasıl etkileyeceği üzerinde durulmuştur. Etkileşimli Akıllı Tahta üzerinden çok katmanlı metin analizi öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Çok katmanlı metinlere kolay erişimi sağlayan Etkileşimli Akıllı Tahtaların öğrenme ortamını kolaylaştırdığı, öğrencilerin çeşitli katmanları anlam üretmek için birleştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alvermann ve Wilson (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul seviyesinde bir grup öğrenci ile beraber Fen Dersi bağlamında çalışılmıştır. Bilimse çok katmanlı metinler bu dersin içeriğine yerleştirilmiş ve bir dönem boyunca öğrenciler üzerindeki etkileri gözlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel farkındalık düzeyinde gelişmelerin olduğu, üstbilişsel düşünme seviyelerini olumlu anlamda etkilediği ve öğrencilerin derse daha istekli katıldığı gibi sonuçlara ulaşımlardır.

Mills (2010) tarafından gerçekleştirilen uygulamalı çalışmada öğrencilere çok katmanlı metinler tanıtılmış ve öğrencilerden dijital kısa filmler üretmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çok katmanlı ve dijital uygulamalar konusunda düşünüldüğü gibi uzman olmadıkları ortaya çıkmıştır. Mills'e göre (2010) yeni okuryazarlıkların tanıtılmasında en büyük sorumluluk eğitimcilere ve okullara düşmektedir. Öğrenciler, uzmanlar tarafından rehberliğe ihtiyaç duymaktadır.

Bir diğer çalışma da Dyson'ın (2003), Afrikan-Amerikalı öğrencilerin İngilizce okullarında öğrencilerin günlük yaşamları üzerine gözlemlerde bulunduğu etnografik çalışmasıdır. Çocuklar kendi metinsel ve yaşamsal deneyimleri ile ilgisiz resmi okuryazarlık aktivitelerine yanaşmıyorlardı. Ancak resmi okul dünyasında entelektüel eylemler için aşina oldukları medya-etkili uygulamalarını kullanıyorlardı. Çalışma öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerinin toplumsal ve metinsel kaynakları nasıl oluşturduklarını aydınlattı.

## Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

*Değişim zordur.*

*Değişim en çok, değişime hazırlıksız yakalananlar için zordur.*

*Değişim, değişime ayak uyduramayanlar için de çok zordur.*

*Ama değişim doğaldır, yeni bir şey değildir ve önemlidir.*

Thomas L. Freidman

### Değişen Dünyamıza Genel Bakış

Değişen dünyamıza dair fikirlerini Teknopoli isimli kitabında açıklayan Neil Postman (2008, s. 85) geldiğimiz noktayı tek bir cümle ile özetler: “Yeni dünya (araştırmacının ifadesi), *insanlığın ilerlemesi fikrinin yerini teknolojik ilerleme fikrinin aldığı bir dünyadır.*” Postman’ın felsefesini özetlediği bu cümle, üzerine küçük bir kütüphaneyi dolduracak, yüzlerce kitap yazılabilecek geniş bir anlama sahiptir. Aslında bu kitabın sorusu şu veya şunlar da olabilir: Teknoloji nedir ve insanoğluna ne getirmiştir?

Teknoloji, birçok insanın algıladığı gibi elektronların bir noktaya toplanması sayesinde elde edilen enerjinin çalıştırdığı cihazların bütünü değildir (yani televizyonlar, bilgisayarlar ve benzerleri). Modern ansiklopedi Wikipedia’nın tanımıyla, insanoğlunun gereklerine uygun yardımcı alet ve araçların yapılması ya da üretilmesi için gerekli bilgi ve yetenektir. Bu geniş tanımdan yola çıkarak yazısız dönemin üzerine gelen yazıyı, ilk kâğıdı hatta ilk kalemi, belki ilk okulu teknoloji olarak kabul edebiliriz.

Fakat genel bağlamda bakıldığında zaman, dünya tarihi boyunca eğitim sahasını derinden etkileyen birkaç önemli teknolojik değişim bulunmaktadır: Yazının bulunması, matbaanın icadı, televizyon, internet ve internetle beraber Web 2.0 (Freidman, 2006). Bunların içerisinde iki tanesi çok daha derin bir şekilde eğitim dünyasını etkilemiştir. Birincisi “bilgi çağı”nı başlatan matbaanın icadıdır. Matbaa ile birlikte daha önce ulaşılması oldukça güç olan “bilgi” bir anda evlerimizdeki masanın üzerinde hayatımızın bir parçası gibi aniden yer alır. Gittikçe

kabaran bilgi toplanması sonunda patlar ve önü alınamaz bir şekilde yayılmaya başlar. Buna “kavram belirleyiciler” enformasyon adını verirler (Enformasyon ile beraber bilginin durumuna göre malumat, veri, sembol gibi ifadeler de sözlüğümüze eklenir).

Matbaanın icadı ve ardından gelen yeni teknolojik buluşlarla birlikte enformasyon artık, birbiriyle alakalı olma zorunluluğunu reddetmekteydi, bir bağlamdan yoksun olarak ilerliyordu, tarihsel süreklilik karşısında eşsiz olan lehine tavır alıyordu, derinlik ve uygunluk yerine merak uyandırıcı haberleri tercih ediyordu. Ve Batı kültürü nefes darlığı çekmekteyken, enformasyon devriminin dördüncü evresi (radyo ve TV evresi) ortaya çıktı. Ve daha sonra beşincisi (bilgisayar teknolojisi) ortaya çıktı. Tüm evreler, görülmemiş miktarda ve giderek artan hızlara sahip kendi enformasyon biçimlerini beraberinde getirdi (Postman, 2008, s.84). Bu devrimi Postman (2008, s. 85) şu şekilde betimler:

*Milyonlarca kaynaktan, mümkün olan her kanal ve vasıta (ışık dalgaları, radyo dalgaları, kâğıt şeritler, telefon telleri, televizyon kablosu, uydular, baskı makineleri) yoluyla bilgi akmaktadır. Bunun da ötesinde, mümkün olan her bilgi deposunda (kağıt, video ya da teyp kaseti, disket, film şeridi, silikon çip) daha büyük oranda bilgi, tekrar kullanılmak üzere beklemektedir. Büyücünün Çırağı gibi biz de bilgiye gark olduk. Ve büyücünün bize tüm bıraktığı sadece süpürgeci. Bilgi bir atık haline geldi, artık insanlığın en temel sorularını cevaplamaktan acizdi ve günlük sorunların çözümünü hususunda güç bela yararlı olmaktaydı.*

Şimdilerde, Web 2.0 devrimi ile beraber, uzun süredir yaşanmamış bir problem tekrar gün yüzüne çıktı. Neredeye 300 yıldır devam eden baskı merkezli, kara tahta odaklı, tepegözlü eğitim araçlarının bir alternatifi ortaya çıktı. Bu alternatif, beraberinde bir sorunu da getirdi: “Öğretmenlerin kullanamadığı bir araç”. Aslında tekrar gün yüzüne çıktı dediğimiz problemi diğer problemlerden ayıran hususi bir durum vardı. O da diğerleri gibi “pratik” ve “kolay” olmamasıydı. 19. yüzyılın sonlarında bir öğretmenin herhalde kara tahtayı

kullanabilmesi için çok da zorlanması gerekmiyordu. Ya da 20. yüzyılın başında icat edilen “tepegöz”den bir slayt yansıtmak için “işletim sistemi” dilini bilmenize gerek yoktu. İngiliz eğitimci Ken Robinson’un hediye olarak kızına saat aldıktan sonra dediği gibi “bunların tamamı en fazla 2 veya 3 fonksiyonlu araçlardı” ve bir bilgisayar, tablet ya da akıllı telefona göre çok işlevsiz ve kullanışsızlardı. Bu çok fonksiyonlu dünyanın içerisinde doğan çocuklar bu araçların kullanımını kolaylıkla edindiler. Mitra’nın çalışmasında ortaya koyduğu gibi kimsenin onlara “nasıl kullanılacağı” hakkında bilgi vermesine gerek yoktu. Onlar kendiliğinden işin bu kısmını hallediyorlardı. Bu gerçekten çok şaşırtıcıydı. Hatta bu etki o kadar kuvvetliydi ki neredeyse her ebeveyn kendi çocuğunun bu araçları büyük bir maharetle kullanması karşısında “bizim çocuk ne kadar zeki, bakın nasıl kullanıyor” diyerek etraflarındakilere gösteriyorlardı. Tabi bu algının zamanla değiştiği ya da değişmeye başladığı da ayrı bir gerçek...

Bunların yanında çok ama çok büyük bir sorun da ortaya çıkmıştı. “Anlam üreticiler” yüzyıllardan beri devam etmekte olan bu soruna “dijital uçurum/digital divide” adını vermişlerdi. Sokrates ve daha öncesinden başlayarak birçok efsaneyi içine katan çağlar boyunca yetişkinler, gençleri ve çocukları anlayamamış; onların dünyasını “öteki” olarak nitelmişlerdi. Bu uçurum hep bir şekilde süregelmişti. Fakat bu son devrimin kendisini, diğer devrimlerden ayıran bazı hususi yönleri vardı. Öncelikle şiddeti çok büyüktü. Gelişiyile birlikte on binlerce soruyu da getirdi. “Cevap vericiler” bu sorulara karşılık vermeye başlamışlardı ki devrimin bir özelliği daha ortaya çıktı. Çok hızlı ilerliyor ve kendisine yeni fonksiyonlar ekleyerek değişiyordu. Daha ilk getirdiği soruların bile cevapları bulunamamışken, sürekli yenilerinin ortaya çıkması cevapsız bir sürü sorunun ortaya çıkmasına sebep oldu. Sanırım dijital göçmenlerin kafasının karıştığı nokta burada başlıyor. Aslında önlerindeki problem tam olarak şuydu:

- Büyük bir devrim

- Sürekli değişiyor
- Çok fonksiyonlu
- Ve kendilere buna ayak uydurmakta zorlanıyorlar.

Hepsi bir araya gelince “karmaşık” kelimesinin anlamı ortaya çıkıyor. Bunların tamamı çocuklar ve yetişkinler arasındaki uçurumun belki de tarihte görülmediği kadar açılmasına sebep oldu. Hatta büyük resme baktığımız zaman (resim bize bir evi anlatıyor), çocuğun elinde “akıllı telefon” ya da “dizüstü bilgisayarın” olduğu, ebeveynlerin televizyon karşısında oturduğu, büyük dede ve ninenin ise pencereden dışarıyı izlediği bir hikâyeyi görüyoruz.

Sadece evin içerisinde değil, okullarda da aynı uçurum görülmektedir. Geleneksel ve basılı bir eski eğitim anlayışının yanında, öğrencilerin tamamen elektronik ve çevrimiçi dünyası çatışmaktadır. Postman’ın (2008, s. 27-28) ifade ettiği üzere bundan en çok öğrenciler zarar görmektedir:

*Bu çatışmanın en bariz biçimde karşımıza çıktığı yer, öğrencilerin zihinlerini kontrol etme noktasında uzlaşamayan iki büyük teknolojinin karşı karşıya geldiği okullardır. Bir yanda mantık, düzen, tarih, izah, nesnellik, tarafsızlık ve disiplin üzerine vurgu yapan basılı yayınlar, diğer yanda tasvir, hikâye sunum, eş zamanlılık, samimiyet, çabuk haz ve çabuk duygusal tepkilere vurgu yapan televizyon dünyası. Çocuklar, televizyon tarafından derinlemesine koşullandırılmış bir halde okula gelirler. Ve okulda kitapların dünyası ile karşılaşır. Televizyon ve kitaplar arasında meydana gelen psikolojik savaştan birçok öğrenci etkilenir. Okumayı öğrenemeyen öğrenciler, düşüncelerini mantıklı bir biçimde bir paragrafta dahi olsun ifade edemeyen öğrenciler, derslere birkaç dakikadan fazla katlanamayan öğrenciler, işte bunların her biri bu savaşın gazileridir. Bu öğrenciler başarısızdır ama aptal oldukları için değil.*

*Başarısızlar çünkü teknoloji savaşında yanlış taraftalar. Önümüzdeki 25 ya da 50 yıl içinde ne olacağını kim bilebilir? Belki zamanla, bugün başarısız sayılanlar başarı timsali sunulacak. Ve belki, bugün başarılı sayılanlar ise öğrenme zorluğu çeken (yavaş yanıt veren, ilgisiz, duygusuz, gerçeğin zihinsel resmini oluşturamayan) öğrenciler olarak kabul edilecekler.*

Ve modern teknoloji ile eğitimsel anlamda ortaya çıkan tek problem bu uçurumlar değil. Bunların yanında eskiden olduğu gibi bugün de kendini tekrar eden sorunlar da var. Modern matbaanın yaygınlaşması ile birlikte basılan ilk müstehcen kitabın tarihi "1499". Fakat eğitime yol gösterici niteliğinde varsayabileceğimiz ilk akademik kitabın (hatta kitap bile değil dergi) basım tarihinin ise "1665" olduğunu görüyoruz. İnsanlar modern matbaanın yaygınlaşmasının ardından çok kısa sürede kendilerini cezbedebilecek unsurların keşfini gerçekleştiriyorlar. Devrim sayılan bu olaydan neredeyse iki yüzyıl sonra ise ilk akademik derginin ortaya çıkışı bizim için bazı karanlık noktaları aydınlatıyor.

Aynı soruyu “web” teknolojileri için sorduğumuz zaman da cevabın çok da farklı olmadığı görülmektedir. 1989'da kurulan ilk web sitesinden\* sonra ilk erotik sitenin açılması da çok uzun (1994; 5 sene) sürmemiş. Dünyada en çok ziyaret edilen 30 web-sitesinin içerisinde eski yaklaşımlarla baktığımız zaman sadece wikipedia.org'un faydalı olduğunu görüyoruz. Biraz zorlamayla buna blogspot.com ve wordpress.com da dahil edildiği zaman 30 da 3 lük bir sayıya ulaşıyoruz. Bu spesifik örnekten yola çıkarak *önemli olanın* devrimlerin bizatihi kendisinde değil; devrim sonrasını yönlendirecek etkenlerde saklı olduğunu görüyoruz. TED’de geçen gün izlediğim Clay Shirky’nin konuşmasından hatırladığım kadarı ile bir alıntı yapmak istiyorum: *“Artık kedi, bebek, çiçek videoları ile eğlendiğimiz yeter. Çok güldük ve dur dememizin zamanı geldi. Üretim safhasına geçmemiz gerekiyor”*.

---

\* <http://info.cern.ch/hypertext/WWW/TheProject.html>



## Okuryazarlığın Yeni Tanımı

Sanırım Paulo bize şunu söylüyor:

*"Dönüşüme giden yol yoktur; dönüşüm yoldur."*

Ann E. Berthoff

Okuryazarlık, yazılı tarihin başlangıcından itibaren uzun yıllar boyunca kâğıt üzerindeki çizgileri harf olarak görüp, bu harflerin yan yana getirilerek sözcük oluşturmak ve bu sözcüklerden anlam çıkarmak olarak değerlendirilmiş olsa da (Tüzel, 2012, s. 10), bu kavramın değişmeyen, sabit bir tanımı yoktur. Bulunulan çağın ihtiyaçları doğrultusunda tanımı sürekli değişmekte ve güncellenmektedir (Çakmak, 2013, s. 2). McLuhan'ın (1967) artık bu konuda "Ortam/araç, mesajdır." meşhur sözü veya kitabı "okuryazarlık" tanımının neden bu kadar değişken olduğunun açılıcıdır adeta.

Okuryazarlık kavramının değişimi üzerine ilk sorular, 1980'lerin sonunda, 1990'ların başında; farklı alanlarda bir grup akademisyen (Luke, 1988; Bloome & Green, 1991; Gee, 1996) tarafından sorulmaya başladı: "Okuma nedir?", "Metin Nedir?", "Okuryazar olmak sadece harfleri okumaktan mı ibarettir?" ve "Okuryazarlık-kültür arasındaki bağlantı nedir?" gibi sorular...

Teorik çerçevede okuryazarlığı, değişik biçimlerdeki okuma, yorumlama ve ifade etme becerilerini bünyesine alan şemsiye bir kavram olarak değerlendirmek mümkündür. Pratikte ise bir yandan çeşitli türlerdeki işaret ve sembol sistemlerini anlamaya yönelik bireysel becerileri kapsarken; diğer yandan çeşitli türlerdeki işaret ve sembol sistemlerini üretebilme becerisidir (Malmelin, 2010, s. 131).

Aslında "okuryazarlık" kelimesinin tam olarak anlam kazanabilmesi için "metin" kavramının mahiyeti de burada devreye girmektedir. Uzun yıllar sadece "harflerden oluşan bütünü" metin olarak tanımlayan eğitimcilerin yeni yaklaşımlarla birlikte bu tanımı çok daha geniş olarak el aldıkları görülmektedir. Geertz ve Turner'in neredeyse her şeyi okunabilen bir

metin olarak ele almaları (akt: Schudson, 1987); Tiron'un (1995) “*metin*” kavramını harflerin içine hapsetme yanlına düşme üzerine düşünceleri; Akyol'un (2012, s. 33) ifadeleriyle semiyotik bakış açısı ile metin kavramının bugüne kadar anlaşılan şekliinden daha ileriye gitmesi; Kurudayıoğlu ve Tüzel'in (2010) “değişen metin algısı çerçevesinde” ele alındığında “metin” kelimesinin kavram olarak sınırlarının çok genişlediği görülmektedir. Metin algısına bağlı olarak “okuma” kelimesinin de artık sadece “sözcükleri okumak”tan çıkıp daha geniş bir anlama sahip olduğu görülmektedir. Ünlü eğitimci aktivist Freire (1998, s. 97), okumanın harflerle birlikte değil; dünyayla birlikte başladığını söyler:

*“Dünyayı okuma, daima sözcüğü okumanın önünden gider ve sözcükleri okuma, sürekli dünyayı okuma anlamına gelir. Sözcüğü okumayı dünyayı okumaktan ayırarak okuryazarlığı anlamak olanaksızdır. Dünyayı nasıl yazacağını öğrenmek, yani dünyaya dokunmak ve dünyayı değiştirme deneyimine sahip olarak öğrenmek, sözcüğü okumanın ve daha sonra okuyabilmek için sözcüğü yazmayı öğrenmenin önünden gider.”*

Freire, okuryazarlığı metnin anlattıklarını mutlak itaat içerisinde anlamayı amaçlayan pasif bir süreçten ziyade, bireyleri harekete geçiren, daha çok eleştirel hale getirerek onlara ülkü kazandıran bir süreç olarak değerlendirmektedir (Tüzel, 2012, s. 5).

Lankshear ve Knobel'e göre Freire'nin harflere dayalı okumanın bireylerin etrafında yaşanan olayları yorumlamasından, onlara eleştirel olarak bakabilmesinden daha fazla önemli olmadığına dair düşünceleri, okuryazarlık hareketinde yeni bir dönemin ilk işaretçileri olarak değerlendirilmiştir (Akt. Tüzel, 2012). Bireyleri özgürleştirmeyi amaçlayan bu eyleme “eleştirel okuryazarlık” denmiştir. Eleştirel okuryazarlığı şu beş temel unsur oluşturmaktadır (Ayhan, 1995):

- Okul yerine kültür çemberi
- Öğretmen yerine öğrenmeyi kolaylaştıran, rehberlik eden kaynak kişi

- Dersler yerine diyalog
- Öğrenciler yerine grup katılımcıları (öğrenme ortağı)
- Heceler yerine öğrenme birimlerine ayrıştırılan ve kodlanan kelimeler.

Freire (2006, s. 116-117) uyguladığı bu sistemden bize bir anekdot aktarır:

“Bir seferinde Monte Mario adlı küçük bir balıkçı toplumundaki bir *Kültür Çemberini* ziyaret etmiştik. *Bonito* (güzel anlamına gelen balığın adı) terimini bir üretken sözcük olarak almışlardı ve önlerinde bir kodlama olarak, küçük kasabalarını kendine özgü bitkiler dünyasıyla, tipik evleriyle, denizdeki balıkçı kayıklarıyla ve *bonito* avlayan bir balıkçıyla resmeden anlatımsal bir tasarım vardı. *Öğrenenler* sessizlik içinde bu kodlamaya bakıyorlardı. İçlerinden dördü ve hepsi aynı anda, sanki bunu yapmak için önceden sözleşmişler gibi, ayağa kalktılar ve kodlamanın asılı olduğu duvara doğru yürüdüler. Sonra pencereye doğru gittiler ve dışarıya baktılar. Şaşırmışçasına önce birbirlerine ve sonra yeniden kodlamaya bakarak şöyle dediler: Bu Monte Mario. Monte Mario işte böyle bir yer ve biz bunu bilmiyorduk.”

Monte Mario köyünde uygulamaya katılan köylüler, kodlama aracılığıyla kendi dünyalarına belirli bir uzaklıktan ulaşmayı başarmış ve onu algılamaya başlamışlardır. Freire bu hikâyeyi anlatırken “*Bu, sanki onlar kendi dünyalarını daha iyi tanımak üzere onun dışına çıkıyorlar gibi bir şeydi.*” der.

Görsel 1. Paulo Freire'nin Okuma Yazma Öğretme Metodu - Francisco Brennand



Fakat bunların çok daha öncesinde Freire'nin da düştüğü bir yanlış vardır. Bir vesileyle işçilere hitaben, psikolog Jean Piaget hakkında yaptığı bir konuşmayı anımsayarak, şunları söyler:

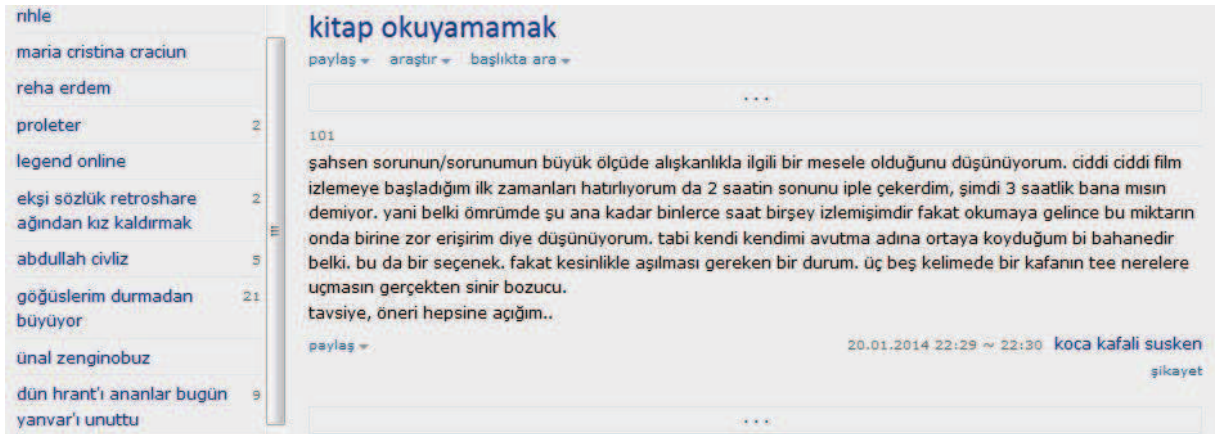
*"Birçok güzel şey söyledim, fakat hiçbir etki yapmadı. Nedeni, kendi referans çerçevemi kullanmamdı, onlarınkini değil."* Konuşması bittikten sonra bir işçinin tepkisi, *"Senin konuşmanın gerisinde yiyecek, konfor ve rahatlık var. Oysa gerçeklik şu ki; bizim bir odamız var, hiç yiyeceğimiz yok ve çocukların önünde sevişmek zorundayız."*

Freire, o sıralarda bu tür tepkileri anlayamadığını, ancak Recife'in teneke mahallelerindeki yoksullarla uzun süre birlikte yaşamayı ve araştırmayı kapsayan bir süreç sonunda halkı anladığını söyler (Ayhan, 1995).

Freire'nin yetişkin okuryazarlık uygulamalarında karşılaştığı bu durum, günümüzde çocukların/öğrencilerin okul içi ve okul dışı yaşamlarında da kendisini göstermektedir. Hayatları teknolojik unsurlarla kuşatılmış durumda olan çocuklara, kendi dünyalarından örnekler sunmak (örneğin sosyal medya metinleri gibi) ve bu örnekleri sınıf içerisinde çözümlmek-değerlendirmek, kendi dünyalarını daha iyi tanımak için dışarıdan yeni bir bakış açısı kazandıracaktır. Fakat nedense bizim/eğitimcilerin öğrencilere okulda sundukları

unsurlar (müfredat, metinler, etkinlikler) çocukların kendi dünyalarının unsurları değiller. Şimdilerde “dijital uçurum” olarak adlandırılan bu bölünmüşlük, yüzyıllardan beri farklı isimlendirmelerle kuşaklar arası varolan çatışmayı gösteriyordu. Aşağıda “ekşisözlük” olarak bilinen bir sosyal paylaşım platformundada genç bir bireyin (muhtemelen) bu bölünmüşlüğü anlamlandıramadığı ve sorunu kendisinde aradığı görülmektedir:

Görsel 2. Dijital bölünmüşlüğe sosyal platformlardan bir örnek



Kısacası günümüzde kuşaklar arası uçurum çok yüksek görünmektedir. Hayatının önemli kısmını televizyonun, bilgisayar oyunlarının, internetin sağlamış olduğu çok katmanlı metinler karşısında geçiren öğrencilere yönelik hazırlanacak ana dili eğitimi müfredatının ve ana dili eğitiminin yalnızca yazı ve söze dayanması öğrencilere yeterli gelmeyecektir (Akt. Tüzel, 2012, s. 48). Okuryazarlık: Sözcükler Dünyayı Okumak adlı kitabın "önsöz"ünde Margaret Meek'in (Freire, 1998, s. 7) dediği gibi "*Biz okullarımızda okuryazar etkinliklere büyük vurgu yapıyoruz; ancak biliyoruz ki öğrencilerimizin birçoğu kitaplara ve belgelere ulaşmak için o denli çok kaynağa sahip olmadan başlarının çaresine bakıyorlar.*"

Bu yüzden Türkçe Eğitimi sınıflarında okuryazarlık uygulamaları hakkında yeniden düşünmeye ihtiyacımız olduğu gözükmektedir. Bunu yaparken önce yeni gelişen okuryazarlık anlayışı ve uygulamalarının eğitim modelini nasıl etkilediğini anlamak durumundayız.

## **Katılımcı Kültür Ortamında Eğitim: Friere Modeli**

*Bana söylersen unutabilirim,  
Gösterirsen anımsayabilirim,  
Ama beni de katarsan anlayabilirim.*  
Kızılderili atasözü

Şu an geldiğimiz noktada, tüm bu kapsamlı değişimi tek bir okuryazarlık çatısı altında toplamadan önce, öğrencilerin dünyasını hayal etmemiz gerekmektedir. Medyanın her yere nüfuz ettiğini gösteren istatistikler durumu daha iyi anlamamızı sağlayabilir:

Türkiye'de 258 televizyon kanalı, 1087 radyo, 2.905 gazete, 3.873 dergi 1.917 sinema salonu var (TÜİK, 2011 ve RTÜK, 2007). Türkiye'de bir kişinin günlük televizyon izleme oranı 5 saattir. Bu, yılda 1825 saat ya da 76 gün yapmaktadır. Altı ile on beş yaş arası çocukların 10 tanesinden 9'u her gün televizyon izlemektedir (TÜİK, 2013). İnternet kullanımında ise aylık ortalamamız 32 saattir. 15 yaşın üstündeki bireylerin aylık internetten video izleme oranı ise 239 saattir (comScore, 2011). İnsanımız yaklaşık 150 saatini gazete okumakla, ortalama 100 saatini de dergi okumakla geçirmektedir. Türkiye'de bir insanın her yıl 30.000'den fazla yeni kitaba ulaşma şansı vardır. Uyanık olunan zamanın yarısından fazlası kitle iletişim araçları ile birlikte geçmektedir.

Eğer haftada 35 saat televizyon seyrediyorsanız (ki ortalama her insan böyle yapıyor), yılda yaklaşık 38.000 reklam seyrediliyor demektir. Bu da günde 100 reklamdandan daha fazlası izleniyor anlamına gelmektedir. Muhtemelen diğer kitle iletişim araçları (medya); radyo, gazete, dergi ve kitaplar aracılığıyla günde 100 ile 300 arası reklam okuyor, dinliyor veya görüyoruz demektir.

Ve çocukların dünyası sadece bunlardan ibaret değil. Kitap okumak yerine günde belki onlarca video izleyen, arkadaşlarının Instagram'da fotoğraflarını takip edip onlara yazılı veya görsel olarak yanıt veren, Facebook'ta beğendiği sözleri paylaşan ve yine bu platform

üzerinden sanal tarımcılıkla uğraşan, WhatsApp gibi akıllı telefon uygulamaları sayesinde arkadaşları ile çevrimiçi gruplar oluşturup tartışmalar yapan, Twitter üzerinden beğendikleri ünlülere anında cevap verebilen, Vine isimli site üzerinden 6 saniyelik küçük video metinleri paylaşan bir nesilden bahsediyoruz. Bunların hepsini günde belki defalarca tekrar ediyorlar. Kısacası çocuklar; yazının, hareketli-hareketsiz görsellerin, videoların, müziklerin iç içe bulunduğu sanal bir dünyada birbirleri ile sürekli etkileşim içerisinde yaşıyorlar.

Öğrencilerin bu yeni dünyası, sınıf ortamlarında Freire'nın eğitim modeli ile desteklenebilir. Freire, eğitime "sorun tanımlama" yaklaşımı ile uygulamalar geliştirir ve bunu "bankacı yaklaşım"ın (işlevsel okuryazarlık) karşısına koyar. Çünkü "bankacı yaklaşım"da öğretmen hazır bilgi parçalarını ya da paketlerini öğrenciye yatırmakta ve öğrenciler bunları bellek ve tekrar etmek zorunda olmaktadır. Öğrenciler edilgen hale sokulduğu ve dünyayı sorgulamaktan çok ona uyum yapmaya teşvik edildiği için, bu süreç bir "ehlileştirme" sürecidir ve egemenlik içinde yürütülen bir alıştırmadır. Buna karşıt olarak Freire, öğretmenin ve öğrenenlerin bilme eylemini birlikte araştırdıkları bir "diyalog" sürecini önermektedir. Bu yaklaşım, derslikte yetkeciliği ortadan kaldıracak; özün dışında olmaya ve kuru akılcılığa son verecek; toplumla ilgili eleştirel düşünmeyi özendircektir (Ayhan, 1995).

"Problem tanımlayıcı" modelde, her şeyden önce öğretmen ve öğrenci rolleri farklıdır. Sınıfın içerisindeki herkes aynı zamanda hem öğretmen, hem de öğrencidir. Öğretmen bilgi verdiğinde, öğrenci bu bilgiyi değerlendirme işlemlerinden geçirir, kendi yorumunu sunar. Bu sistem tartışmacı ve yorumlayıcı bir bilinç kazandırır. Gerçek dünyayla neden ve sonuçları üzerinden bir iletişim kurulur. Bu modelde, diyalog ve eylem sayesinde, derslik, geleneksel anlamda bir derslik değil, bilginin (aktarılmayıp) araştırıldığı bir buluşma yeridir.

Freire'nın eğitim modelinin ya da eğitim felsefesinin temelleri Dewey'inkinden esinlenmiştir. "Eğitimi hayatın kendisi olarak" tanımlayan Dewey gibi Freire da, yaptığı uygulamalarda popüler okuma-yazma etkinliklerini göz ardı ederek, birlikte olduğu insanların

hayatlarından malzemeler seçer ve bunlarla yetişkin eğitimine başlar. Freire'ya göre (1998, s. 26) tarafsız eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim diyalogcu olmalıdır. Buna "yönlendirici uygulamanın öznesi rolünü üstlenme" denilebilir. Freire'ya göre bunu *üstlenmemek* eğitbilimsel, siyasal ve epistemolojik görevi reddetmek olur. Ona göre, "*Ben öğrencilerime saygı duyarım, yönlendirici değilim; onlar saygıyı hak eden bireyler oldukları için, kendi yönlerini kendilerinin belirlemesi gerekir*" diyen okul öğretmenlerinin bu tutumu, var olan güç yapısına yardımcı olmayla sonuçlanır.

Hem Dewey hem de Freire uygulanan eğitim sistemini ya da modelini "geleneksel" olarak nitelmiş (Freire, bankacı eğitim modeli de der) ve ağır eleştirilere tabi tutarak "geleneksel eğitimin" devre dışı bırakılması gerektiğini söylemişlerdir. Geleneksel eğitim otoriter, totaliter ve öğrencinin nesne, öğretmenin özne olduğu bir yapıya sahiptir. Öğretmen mutlak egemen, bilgi aktarıcısı, kuralları tartışılmaz lider, müfredat belirleyicisi gibi sıfatlarla yüceltilmektedir. Öğrenci aciz, bilgiye muhtaç, hayata hazırlıksız, boş beyaz bir sayfa, yönlendirilmeye ihtiyacı olan bir varlıktır. Dewey, "*geleneksel okulda çok kere lüzumsuz bir rol oynayan öğretmenin kişisel emirleri ve mevcut düzende yetişkin isteklerine sonsuz bir itaat, durumun öğretmene zorla empoze ettiği bir husustur*" diyerek "geleneksel"deki çıkmazı ortaya koyar (1966: 40).

Freire ise "Ezilenlerin Pedagojisi"nde (2006: 48) geleneksel eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisini şöyle özetler:

- Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür
- Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar



- Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar
- Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamandırlar.
- Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- Öğretmen bilginin otoritesini, kendi meslek otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.

Freire'nın özgürlükçü yaklaşımı ile Dewey'in pragmatik bakış açısı birleştiği zaman yeni bir model ortaya çıkar:

Onlara göre eğitim, bir “yaşam sürecinin” kendisidir ve hayatı temsil etmelidir. Dewey, “Tecrübe ve Eğitim”de (1966, s. 19), felsefi sorunumuz Lincoln'un demokrasi hakkındaki sözü ile şöyle açıklanabilir der: *Tecrübenin eğitimi, tecrübe ile eğitim ve tecrübe için eğitim.* Ayrıca (1966, s. 22) *her tecrübe, bir dereceye kadar gelecekteki tecrübelerin objektif koşullarına da etki yapar. Mesela konuşmayı yeni öğrenen bir çocuk yeni bir kolaylık ve isteğe sahip olduğu gibi aynı zamanda, gelecekte öğreneceği şeyler için çevresinde imkânlarda geliştirmiş olur* der. O halde (1966: 26) *bir eğitimcinin görevi, bir tecrübenin hangi yönde seyrettiğini görmektir. Eğitimci, anlayışını, çocukların ve gençlerin tecrübelerinin içinde cereyan ettiği koşulları düzenlemeye yardımcı olacak şekilde kullanmadığı takdirde, onun daha olgun olması bir anlam taşımaz* diyerek deneyim, tecrübe ve günlük yaşama dayalı eğitim modelini ortaya koyar. Öğrenci bu modelde özne, öğretmen nesnedir. Öğretmen “otoriter” kimliğinden sıyrılmış bir rehberdir, kolaylaştırıcıdır. Bilgi

aktarıcısı değil, yönlendiricisidir. Karşılıklı öğrenme söz konusudur. Öğrenci artık tecrübe ve deneyimlerle bilgiye kendisi ulaşmalı ve yeni bilgiler üretebilmelidir.

Dewey'in düşünceleri ve eğitim felsefesi üzerine temellendiği okuryazarlık uygulamalarında Freire günümüz eğitimcilerine şu yolu göstermektedir:

Okuryazarlık uygulamaları öğrencilerin hayatlarından kopuk, sadece geleneksel yazılı metinlerin yer aldığı aktivitelerin adı değildir. Okuryazarlık uygulamaları, öğrencilerin günlük yaşamlarını oluşturan metinlerin (sosyal medya unsurları, filmler, popüler diziler, şarkılar), sınıf içerisine getirilip, katılımcı kültür ortamında üst bilişsel becerilerle değerlendirilmesi, çözümlenmesi ve oluşturulması gibi bir süreci kapsamaktadır.

Bu noktada düşünülmesi gereken konu bu yeni okuryazarlık uygulamalarına tam olarak ne isim verilmesi gerektiği ve bu uygulamaların merkezini oluşturan metinleri değerlendirme aşamaları olarak dikkat çekmektedir.

### **Çok Katmanlılık**

*Bugünün iletişim dünyası “çok katmanlı metinler” tarafından kuşatılmış durumdadır.*

Pantaleo

Geçmişten günümüze kadar okul tabanlı okuryazarlıklarda, yazı, diğer unsurlara göre (görseller, sesler, v.d) daha ayrıcalıklı olmuştur (King & O'Brien, 2002). Yazı her zaman, öğrencilerin ileri derecede düşünebilme becerilerini geliştirmede ana anlam iletici olarak kabul edilmiştir. Sosyo-kültürel perspektiften bakıldığında da, bu geleneksel ve ayrıcalıklı unsurun, “bilgiyi/anlamı” temsil etmesi hiç şaşırtıcı değildir. Çünkü materyal araçlar (kâğıt, kalem, tahta gibi) bu durumun oluşmasına zemin hazırlamıştır. McLuhan'ın (1967) sözü bu noktada tekrar aklımıza gelmektedir: “Araç, mesajdır”.

Fakat artık gelişen teknolojiler sayesinde yeni iletişim biçimlerinin ortaya çıkması ve toplumda dijital teknolojinin benimsenmesinin hızlı yükselişi, tek bir unsurun “bilgi/anlam” aktarımında egemen olmadığı fikrini ortaya çıkarmıştır. Yazının yanında, diğer iletişim unsurlarının da etkisi fark edilmiştir. 1996 yılında Cazden ve diğerleri (New London Grubu) bir araya gelmiş ve “çok katmanlılık” kavramını literatüre kazandırmışlardır.

Yazı, resimler, sesler veya jestler gibi semiyotik kaynaklar, belirli bir kültürel bağlam içinde günlük etkileşim yoluyla anlam kazanmakta ve bunlara “*katman/lar*” denmektedir (Shanahan, 2013b, s. 197). Jewitt ve Kress (2003, s. 1) “*katmanları*” farklı gösterge fonksiyonlarıyla birlikte “anlam oluşturmak için kaynakların organiz edilmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Bu katmanlar; yazılı metni, görüntüleri, animasyonları, sesleri (konuşma dili, ses efektleri ve müzik) ve renkleri içermektedir.

New London Grubu (1996) çok katmanlılık için 6 büyük alan belirlemiştir:

1. Dilsel tasarım (linguistic design)
2. Görsel tasarım (visual design)
3. İşitsel tasarım (audio design)
4. Jestsel tasarım (gestural design)
5. Mekânsal/uzaysal/uzamsal tasarım (spatial design)
6. Çok katmanlı tasarım (multimodal design)

New London Grubu (1996, s. 15) bu süreci “birçok katmanın arasında bağlantıların kurulması sayesinde ortaya çıkan tasarım” olarak aktarmaktadır. Street (2012, s. 2) yaptığı “Literacy and Multimodality” adlı çalışmada çok katmanlılığı “metinsel katmanların kendi içerisinde birbiriyle uyumlu olduğu ve birinin diğerine göre önceliği olmaksızın çalıştığı bir iletişim yaklaşımı” şeklinde tanımlamaktadır. Çok katmanlılık, sadece farklı katmanların bir

süreç içerisinde kullanılmasından ibaret değil; ayrıca anlam üretmek ve oluşturmak için bu katmanların arasında farklı yollarla bağlantıların kurulması demektir (Kress, 2003). Gibbons (2008, s. 100), çok katmanlılığın bir hayat tecrübesi olduğunu ve bunu günlük yaşamda karşımıza çıkan ses, yazı, hareket gibi çok katmanlı unsurlar içerisinde gerçekleştiğini aktarmaktadır.

Çok katman; yazı, müzik, ses (Van Leeuwen, 1999), hareket-davranış (Martinec, 2000) ve görseller (Kress & Van Leeuwen, 1996) gibi unsurlar arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Örneğin, yazı katmanı/dilsel katman, sözlü ve yazılı dilin yanı sıra kelime kullanımını ve yapının genel görünüşünü kapsamaktadır. Bu katman, gazeteler ve kitaplar tarafından iletilmektedir. *Jest/hareket ve müzik katmanı* ise genellikle dans veya müzik videolarının içinde kombine edilmektedir. *Görsel katman*, animasyonlar, resimler, renkler, fotoğraflar gibi görseller aracılığıyla anlam ifade etmenin yollarını içermektedir.

Çok katmanlı yaklaşımın (Kress & Van Leeuwen 2002; Jewitt 2006) inceleme alanı ise bu katmanlar ve arasındaki ilişkidir. Çok katmanlı metinler ve okuryazarlık anlayışı ise bu ilişkiden doğmaktadır.

### **Çok Katmanlı Metinler ve Okuryazarlık**

İlkokullarda yıllarca öğrenimi desteklemek için ana araçlardan biri olarak kullanılan metinler (Jewitt, Moss, ve Cardini, 2007) aslında her zaman çok katmanlı bir yapıya sahip olmuştur (Unsworth, 2002). Örneğin resimli kitaplar, renklerle beraber yazılar ve çizimler içermekteydi. Ya da günümüze yaklaşınca bir eğitim aracı olarak kullanılan video metinleri; ses, renk ve animasyon kombinasyonunu içeriyordu. Öğretmenin sınıfta anlattığı bir masal bile, çok katmanlı yapıya sahipti. Çünkü jest, mimik, hareket ve sesin birleşmesinden meydana geliyordu.

Shanahan'a göre (2013b, s. 197) çok katmanlı metinler, iki veya daha fazla katmanın (görsel, işitsel, dilsel v.d.) bir araya gelmesiyle oluşan metinlerdir. Bearne ve Wolstencroft (2007) ise "yazının, sözün, durağan ve hareketli görüntülerin bir arada kullanılabilirdiği metin" olarak tanımlamaktadır.

Çok katmanlı okuryazarlık uygulamaları ve çok katmanlı metinler, gençlerin içerisinde bulunduğu sosyal medya dünyasını oluşturmaktadır. Öğrenciler, Facebook'ta profillerini tasarlarlarken, yazılı bilgiler, fotoğraflar ve videolar oluşturuyor, anlık mesaj gönderiyor, duvarlarında "post" paylaşıyor ve arkadaşları için doğum günü kartları tasarlıyorlar. Bu Facebook örneğinde kelimeler; sesler, resimler ve mekânsal düzenlemelerle bütünleşmiş ve anlamlı bir metin oluşturmuştur. Eğitimciler tarafından yapılan bazı çalışmalarda ise Facebook'un yanında öğrencilerin başka çok katmanlı metinlerle de meşgul olduğu görülmektedir. Bunları Japon tarzı çizgi romanlar ve animeler, dijital film kompozisyonları, grafiti/duvar yazıları, internet üzerinden oluşturulan hayali öyküler, cep telefonu uygulamaları, illüstrasyon hikayeleri ve rap şarkı sözleri oluşturmaktadır (Brass, 2008; Ranker, 2008; Black, 2005; Ajayi, 2009).

Tarihsel olarak yirminci yüzyıldan önce, basılı metinlerde anlam öncelikle yazı ile iletilmesine rağmen (Lewis, 2001); resim kullanımından da bazı örnekler bulunmaktadır. Örneğin çizgi romanların öncüsü Dickens'ın romanlarında ve on dokuzuncu yüzyıldaki diğer çizgi romanlarda resim, yazı ile beraber anlam iletmek için kullanılmıştır. Fakat resimler, günümüze gelinceye kadar genellikle yazının yanında destekleyici konumda olmuştur (Bezemer ve Kress, 2008). Son birkaç yıldır, çeşitli okuma eğitimcileri ve araştırmacıları, genç okuyucular ile çağdaş ve postmodern resimli kitapları üzerinde uygulamalar gerçekleştirmekte ve önerilerde bulunmaktadır (Sipe & Pantaleo, 2008).

Anstey ve Bull (2010), "çağdaş ve postmodern resim kitaplarının gelecek için, ortaokul ve lise sınıflarında metin-tabanlı okuryazarlıklardan, çok katmanlı okuryazarlıklara

bir köprü sağlayacağını” iddia etmiştir. Çünkü modern çok katmanlı metinlerle beraber resimler, anlam iletmek için daha fazla bilişsel yük taşıyabilirler (Maher, 2011, s. 243). Bu açıdan, çok katmanlı metinleri değerlendirmede ve anlamada gerekli stratejileri öğrencilere tanıtmak için, öğretmenlerin genel olarak çok katmanlı metinlerden yararlanmayı ve özellikle de görsel resimler ve karmaşık resim kitapların katmanlarını/öğelerini anlamaları çok önemlidir (Serafini, 2011).

Kısacası okulların dışındaki dünyada iletişimi sağlayan yeni teknolojiler, kalem ve kâğıdın hâkim olduğu bir dönemi sonlandırmıştır. İletişim sistemi içerisinde bizim gelişen yeni okuryazarlık anlayışımız, artık yazının tek başına büyük bir öneme sahip olmadığını söylemektedir (Gee, 2007). Yazı yeteneği, yine hayati bir öneme sahip olsa da günlük yaşamın birçok noktasında anlam kurmak için diğerlerine ihtiyaç duymaktadır. Hatta görsellerin, yazıdan yararlandığı bir dünyadan bahsedilmektedir (Kress, 2003). Artık, çok katmanlı okuryazarlık dönemindeyiz.

Günümüzde yazılı metin elemanlarıyla birlikte görsel resimler, hipermetin ve grafik tasarımı gibi varyasyonlarını içeren çok katmanlı metinlerle sık sık karşılaşan öğrencilere, bu çok katmanlı metinlere anlam vermek için bakış açılarının genişletilmesi okuryazarlık eğitiminin önemli bir parçası olarak gözükmektedir (Serafini, 2011, s. 342). Son yıllarda yapılan çalışmalarda araştırmacıların vurguladıkları gibi (Lankshear & Knobel, 2006; Miller & McVee, 2013; Unsworth, 2006; Bezemer & Kress, 2008; Shanahan, 2013a), öğrencilere çok katmanlı metinlerin nasıl oluşturacakları ve bunları nasıl çözümleyecekleri eğitimcilerin sorması gereken soruların başında gelmektedir.

Öğrencilerin sınıf içerisinde uğraştıkları metinlerin evde meşgul oldukları benzer metinler olması bu okuryazarlık eğitiminin başlangıç noktası kabul edilebilir. Fortuna ve arkadaşlarının da (2009) dediği gibi, çok katmanlı metinler, gençler için okuryazarlık deneyimlerinin günlük bir parçasıdır ve sınıfta bu tür metinlerle uğraşmaktan öğrencilerin

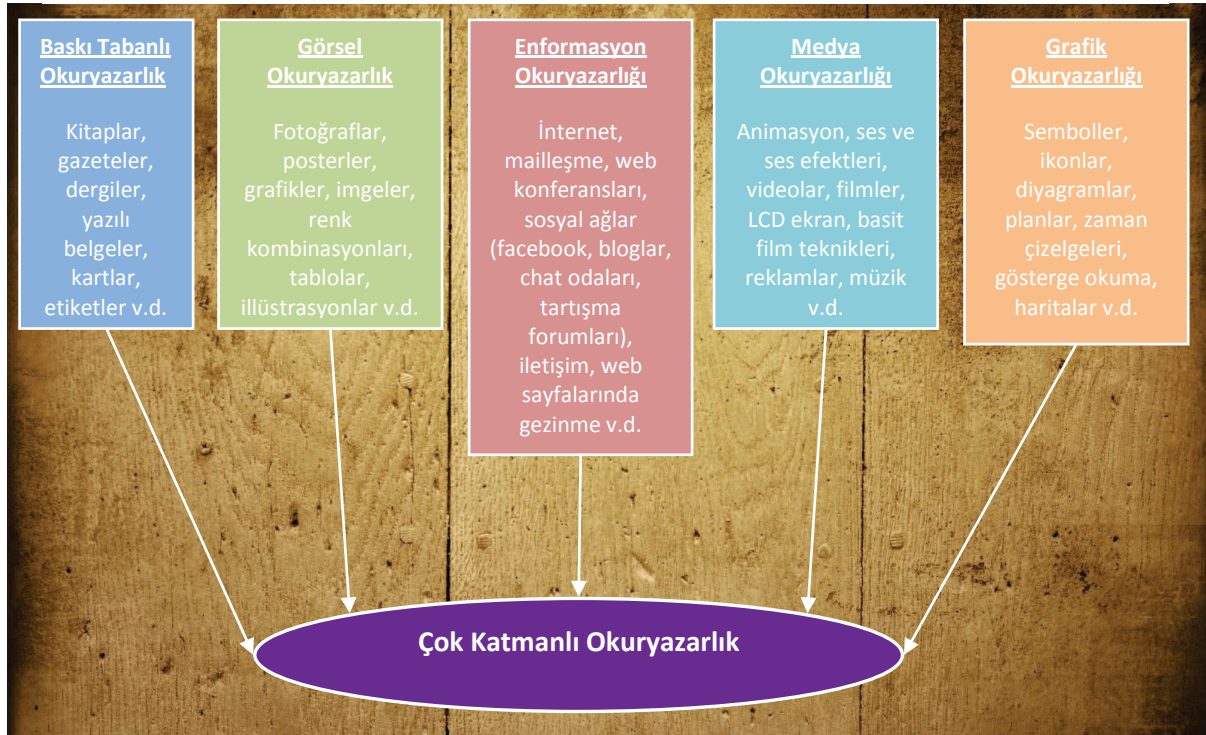
büyük bir çoğunluğu hem zevk alacak, hem de anlama becerileri alışık oldukları bu metinlerle daha kolay gelişecektir.

Hise'nin (1972) örnek olayı, öğrencilerin dünyasını kuşatan metinleri, sınıf içerisine getirmemizin onları nasıl güdelediğini anlatmaktadır:

*Bir gün okuldan sonra sınıfıma geri dönüyordum. Bir önceki “medya dersi”nden bazı öğrenciler hala oradaydı. Bir çeşit görsel etkisi olan bir fikri ya da temayı taşımaya amaçlayan görsel bir sunum yapmak için resimleri kesip düzenliyorlardı. Benim katılmam gereken bir toplantım vardı ve bu yüzden çalışmalarını bitirmeleri için sınıfı açık bıraktım. 1 saat sonra geri döndüğümde hala görsel sunumlarının üzerinde çalışıyorlardı. Onlara bir madalyayı hak ettiklerini söyledim. “Ne için?” diye sordular. “Yani, burada okuldan bir saat sonra siz hala bir İngilizce ödevini bitirmeye çalışıyorsunuz.” “Bu bir iş değil, bu bir eğlence” diye cevap verdi bir tanesi ve beni ciddiye almadı. “Bu İngilizce dersi için çok eğlenceli” dedi film yapımına katılan öğrencilerden başka bir tanesi.*

Smolin ve Lawless “hayatının önemli kısmını televizyonun, bilgisayar oyunlarının, internetin sağlamış olduğu çok katmanlı metinler karşısında geçiren öğrencilere yönelik hazırlanacak ana dili eğitimi müfredatının yalnızca yazı ve söze dayanması öğrencilere yeterli gelmeyecektir” der (Akt. Tüzel, 2012, s 48). Müfredatın içerisine yerleştirilmiş çok katmanlı metinler, çok yönlü yapısı itibari ile yazılı ve sözlü kelimelerden daha etkilidir. Çünkü aynı anda birden çok nesneyi göstermekte ve bize bir hikâye anlatmaktadırlar (Kress, 2003).

Görsel 3. Çok Katmanlı Okuryazarlığın Kapsamı



Çok katmanlı okuryazarlık, diğer birçok okuryazarlığın kaynaklarından beslenmektedir. Baskı tabanlı okuryazarlıkların kitap, dergi, gazete gibi yazılı ve basılı unsurları; görsel okuryazarlığın fotoğraf, poster, grafik gibi görselleri; medya okuryazarlığının film teknikleri, reklamlar, popüler kültür ürünleri gibi yeni alanları; enformasyon okuryazarlığının sosyal medya iletileri, tartışma forumları, mailler gibi internet ve diğer metinleri, çok katmanlı okuryazarlığın inceleme sahasına girmektedir. Kısacası yazı, ses, işaret, animasyon, jest, mimik, resim vb. gibi katmanların birleşmesi sonucu oluşan bütün metin türleri, bu okuryazarlık eğitiminin kapsamında bulunmaktadır.

Yeni dijital teknolojiler ile çok katmanlı metin oluşturma süreci, önceki araçlardan farklı olarak büyük kolaylıklar sağlamasına rağmen, bazı zorlukları da içermektedir. Çünkü önceki araçlarda kullanıldığı gibi metinde ana unsur sadece yazı değildir. Özellikle anlam iletmede temel katman olarak yazıyı kullanan öğretmenlerin bu konuda zorlanacağı hiç şüphesizdir. Öğretmenlerin bu yeni katmanlara ilişkin alan bilgisi gelişimi sağlanmazsa,



öğrencilerine çok katmanlılık konusunda yardımcı olamayacaklardır (Shanahan, 2013b). Ancak, üst-dili bilen, semiyotik unsurların arasındaki bağlantıları görebilen veya gösterge sistemleri konusunda uzman öğretmenler bu potansiyele sahiptir (Kress & van Leeuwen, 1996; Unsworth, 2006).

Fakat yukarıda da ifade edildiği üzere eğitimcilerin düşünmesi gereken ilk durum, öğrencilerin günlük yaşamlarını kapsayan çok katmanlı metinleri, sınıf içerisine nasıl getirecekleri ve bu metinlerin nasıl bir üretim-değerlendirme safhasına tabi tutulacağıdır.

### **Çok Katmanlı Metinlerin Oluşturulması ve Analizi**

Ekran, artık metinlerin egemenlik sahasıdır; biz yazılı dilin doğrusal veya zamansal mantığından çıkıp, artık daha mekânsal bir mantık formu tarafından yönetilen “görüntünün doğasına” doğru hareket ediyoruz (Kress, 2003). Şüphesiz söz, yazı ve görseller, tek başlarına değerlendirildiklerinde belirli anlamlar üretmektedir; ancak televizyon ve internetin bu unsurların hepsini tek metinde birleştirebilme özelliği (çok katmanlı metin); ortaya çıkan çok katmanlı dilin anlamlandırılması sorununu beraberinde getirmektedir. Yıllar boyunca nasıl belirli bir harf sistemine dayalı olarak kodlama yapma ve bu harf sistemini anlamlandırmaya yönelik kod çözme işlemi yapıldıysa, görsel iletilerin de dâhil olduğu çok katmanlı metinler için de aynı pratiklerin kazanılması gerekmektedir (Kress’den Akt. Tüzel, 2012, s. 53).

Çok katmanlı metinler yapısı itibari ile öğrencilerin okuma, yazma, bilgi edinme ve bilgiyi ölçme/değerlendirme becerilerinin yanı sıra iletişim şekillerini de değiştirmektedir. Kress’in (2010) belirttiği gibi, bu değişiklikler, anlam üretme yolunda yeni beceriler ve yeni stratejiler gerektirir. Bu becerilerden bazıları “sayısız metinler karşısında anlam çıkarma yeteneğini veya yeni anlamların inşası için teknolojilerin kullanımını” kapsamaktadır (Gomez v. d., 2010, s. 22).

Araştırmalar; görselleştirme, özetleme, soru sorma, tahmin etme gibi belirli bilişsel stratejilerin yazılı metinleri kavrama için öğrencileri desteklemede başarılı olduğunu

göstermiştir (Sweet & Snow, 2003). Ancak, özellikle çok katmanlı metinlerde bulunan diğer katmanlardan (resimler gibi), okuyucuların anlam çıkarması ve değerlendirmesi için yukarıda belirtilen bilişsel stratejilerden farklı stratejiler kullanılması gerekmektedir (Serafini, 2011, s. 342-343). Mills'in (2010, s. 36) ifadeleri ile öğrenciler, bu metinleri değerlendirmek ve üretmek için eleştirel sorgulama, yaratıcılık, iletişimin yeni unsurlarının alan bilgisi gibi bir dizi beceriye ihtiyaç duymaktadır.

Genellikle ana dili dersi öğretmenleri, öğrencilere bir metin oluştururken, metin yapısı, kelime seçimi ve bilginin cümlelerle nasıl sunulacağı gibi başlıklar üzerinde durmaktadır. Aslında yapmaya çalıştıkları şey, yazıyı temel alarak bir metin tasarlatmaktır. Fakat çok katmanlı metinlerde bütün katmanların anlam iletmeye yakın derece öneme sahip olması oldukça önemlidir. Örneğin “bir claymotion video metni (kilden nesnelere yapılan kısa film)” oluştururken, yazılar ve görseller aynı öneme sahiptir. Farklı bir açıdan baktığımızda ise geleneksel metinler ile çok katmanlı metinlerin yapısal anlamda birçok benzer özelliğe sahip olduğu da (karakter gelişimi, ortam, olaylar vb.) görülmektedir. Bu yüzden öğretmenler yazılı metinler ile film senaryolarını, öğrencileri ile işbirlikçi bir şekilde ortak bir çıtadan harmanlayıp oluşturabilir ve biçimlendirebilirler (Mills, 2010, s. 42).

Unsworth ve Wheeler (2002), “eğer okuyucu görüntülerle/resimlerle anlam kurmayı ve üretmeyi kavramak istiyorsa, kendi sunumlarında ve üretimlerinde çeşitli görsel unsurların (örneğin, fotoğraf, diyagramlar, grafikler, tipografi, illüstrasyon) kullanımını bilmesi gerektiği” fikrini savunmaktadır. Buna ek olarak, Dalton ve Proctor (2008, s. 320) araştırmalarında “metinlerin dinamik/hareketli doğasını yansıtan anlama becerilerinin, daha sağlam bir modelini” geliştirme ihtiyacı olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin yüksek sıklıklarla çok katmanlı metinlerle karşılaşmalarından dolayı, onların ve öğretmenlerinin çok katmanlı metinlerin boyutlarını tartışmak ve çeşitli stratejiler kullanmak için üst dil gelişimine ihtiyaçları olacaktır.

Çok katmanlı metinleri tasarlarlarken öğretmenlerin bir metinde görsel, işitsel, jestsel ve uzamsal katmanlar üzerine öğrencilerin dikkatlerini odaklamaları gerekmektedir. Örneğin; öğretmenler dijital film oluşturma sürecinde, öğrencilere oluşturacakları karakterlerin animasyonlarını çizdirebilirler ve hikâye tahtasıyla metin oluşturma sürecine nasıl başlayacaklarını gösterebilirler. Daha sonra öğrenciler, ses efektlerini ve müzikleri seçer veya oluştururlar. Son aşamada ise, bu süreçte kullandıkları bütün katmanları kombine ederler.

Tablo 1’de dijital bir film oluşturma sürecinde kullanılan katmanlar ve bu dijital çok katmanlı metnin, yapısal özellikleri gösterilmektedir (Mills, 2009):

Tablo 1. *Dijital Bir Filmin Katmanları ve Metinsel Özellikleri*

	Metinsel Birimler	Örnekler	Baskın Katman(lar)
Türe Özgü Yöntemler	Seyirci, amaç ve mesaj	Öğrencileri eğlendirmek ve eğitmek	Dilsel
	Senaryo-Öyküleyici Metin Yapısı	Ortam, karakterler, hikayenin konusu—oryantasyon, komplikasyonlar, doruk noktası, final	
Sahne Unsurları	Set ve sahne donanımları	Arka plan, ön plan, araç-gereçler, renkler, simetri/asimetri, iki boyutlu ve üç boyutlu şekiller yoluyla mekânın sunumu	Görsel, mekânsal
	Karakterler	Karakterlerin cinsiyeti, yaşı, fiziği, ten rengi, saçı, yüz özellikleri, fiziği gibi betimsel özelliklerin sunumu	Görsel, mekânsal, hareketssel
Mekânsal Unsurlar	Animasyonlar	Stop-motion tekniği, jestler, yüz ifadeleri, bakışlar, pozlar, dudak senkronu. Ritim ve canlılık oluşturmak için arka plan hareketleri	Hareketsel, görsel, mekânsal
	Ekran Düzeni	Ekrandaki nesnelerin konumlandırılması (örneğin; sol, sağ, üst alt, arka, merkez kenar boşlukları)	Hareketsel, görsel, mekânsal
Teknik Kurallar	Işıklandırma	Sabit/değişken, parlak/mat, açık/koyu, yumuşak/sert	Görsel, mekânsal, dijital
	Çerçeveleme	Her sahne için dâhil edilecek ve edilmeyecek şeylerin belirlenmesi	Görsel, mekânsal, dijital
	Kamera açıları	Alt, üst ve eğik açılar, göz hizası açısı, açı artı aç. Karakterler ve seyirci arasındaki sosyal mesafeyi göstermek için uzun, orta ya da yakın çekimlerin gösterilmesi	Görsel, mekânsal, dijital
	Ses	Müzik, ses efektleri, sessizlik ya da diyaloglar (örneğin; diksiyon, ses yoğunluğu, tempo, ses tonunu ve perdesini ayarlamak)	İşitsel, dilsel, dijital
	Geçişler	Karartma, aydınlatma, hızlı veya yavaş geçişler	Görsel, mekânsal, dijital
	Ekran yazıları	Sayfa başlığı, altyazılar ve jenerik	Dilsel, görsel, mekânsal, dijital
	Çok Katmanlı Metin	Yayına hazırlama	Dosyaların saklanması veya dönüştürülmesi, silme, yeniden düzenleme, görüntü ve sesi birleştirme

Tablo 1’de çok katmanlı metinlerde kullanılan semiyotik kaynakların, basılı veya sözlü metinlerde kullanılanlardan daha farklı olduğu görülmektedir. Çok katmanlı metinlerin çeşitli unsurlarına öğrencilerin dikkatini çekmek, okuma öğretiminin önemli bir yönü olarak düşünülmektedir (Jewitt & Kress, 2003). Çok katmanlı metinler, birincil semiyotik kaynak olarak, yazılı dili kullanan metinlerden daha karmaşıktır (Kress, 2003). Bu zorlu metinler, öğrencilerin çoklu gösterge sistemleri karşısında çalışmasını ve bu metinleri kavramak için çeşitli stratejileri kullanmasını gerektirmektedir.

Öğrencilerin çok katmanlı metinlerden anlam çıkarabilmesi için bilişsel istem (cognitive demands) seviyelerinin iyi olması önemli görülmektedir. Yazıdan çok katmanlılığa yükselen yeni değişim, okuyucuların daha etkileşimli (interaktif) yollarla metinleri seyretmesini, tasarlamasını, yorumlamasını ve analiz etmesini gerektirmektedir (Serafini 2011, s. 86). Gomez ve diğerlerine göre (2010), bu yeni durum okuyucunun anlamı yorumlama da daha aktif olması durumunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin ve okuyucuların çok katmanlı metinleri değerlendirebilmek ve bu metinlerin dilini çözümleyebilmek için bazı bakış açılarına ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Yükselmekte olan çok katmanlı okuryazarlık anlayışında karşımıza sınırlı sayıda teori ve bakış açısı çıkmaktadır.

Tablo 2. *Dilin, görselin ve dil-görsel ilişkisinin üst-işlevleri*

<b>Çok Katmanlı Dilin Üst-İşlevleri</b>	<b>Tecrübelerin /Deneyimlerin Sunumu</b>	<b>Sosyal Bağlantıların Geliştirilmesi</b>	<b>Metin Organizasyonu</b>
Halliday’in Dizgeli İşlevsel Dilbilgisi (1985)	Düşünsel	Kişilerarası	Metinsel
Görsel Kuram: Kress & van Leeuwen (1996)	Gösterim	Etkileşim	Kompozisyon
Dil-Görsel İlişkisi Kuramı: Unsworth (2006)	Düşünsel	Kişilerarası	Metinsel/Kompozisyon

Tablo 2’de çok katmanlı dili çözümlmek için Shanahan’ın (2013b, s. 199) bir araya getirdiği çok sık tercih edilen kuramlar gösterilmektedir. Halliday’in (1985) Dizgeli İşlevsel Dilbilgisi, Kress ve van Leeuwen’in (1996) görselleri değerlendirmek için görsel kuramı, Unsworth’ün (2006) dil-görsel ilişkisi kuramı, çok katmanlı metinleri değerlendirmek için okuyuculara yol göstermektedir. Bunların yanında tabloda 2’de yer almayan Serafini’nin (2011) görselleri kavrama üzerine yaptığı çalışmalarda önemli gözükmektedir.

Bu kuramların içerisinde Halliday’in (1985) dilbilgisi kuramı ve Serafini’nin (2011) görselleri anlama becerileri üzerine çalışmaları araştırmacı tarafından tercih edilmiştir:

### **Serafini’nin Görselleri Anlama Stratejileri**

Geleneksel yazılı metinleri kavrama için özetleme, soru sorma, tahmin etme gibi bazı bilişsel stratejiler belirlenmiştir ve işe yaramaktadır. Fakat çok katmanlı metinlerin geleneksel metinlere hâkim olduğu bir dünyada iletişim aracı olarak bu metinleri kullanan ve kendi dünyalarında bunlarla yaşayan gençlere, çok katmanlı kaynakların yorumlanması için yeni stratejiler, sözlükler ve yöntemler çizmek gerekmektedir. Çok katmanlı okuryazarlık eğitiminin rolü, öğretmenlerin, öğrencilerin günlük hayatından seçtikleri metinler ve belirlediği bakış açıları yoluyla yorumlama alanlarını açmaktır. Fakat bunun öncesinde öğrencilerin yorumlama becerilerini genişletmek için, öğretmenlerin çok katmanlı metinler, görsel görüntüler ve grafik tasarımlarını kavramak için kullanılan çeşitli uygulamalar, teoriler ve perspektifler hakkında kendi anlayışlarını genişletmeleri gerekmektedir.

Serafini (2011), bu noktada bize çok katmanlı metinlerdeki görselleri değerlendirmek ve öğrencilerin görselleri yorumlama stratejilerini genişletmeye yardımcı olmak amacıyla üç bakış açısı sunmaktadır:

1. Sanat teorisi ve eleştirel bakış açısı
2. Görsel tasarımın dilbilgisi/grameri

### 3. Medya okuryazarlığı

Her görsel aracın, kendi dil, yapısı ya da anlaşılması gereken görsel sözdizimi (syntax) bulunmaktadır. Sanat teorisi ve eleştirel bakış açısı, görsel tasarımın dilbilgisi ve medya okuryazarlıkları, çok katmanlı metinlerin farklı yönleri üzerinde okuyucunun dikkatini/ilgisini odaklamaktadır. Bu bakış açıları çok katmanlı metinleri yorumlama ve sorgulama için farklı analitik araçlar sağlamaktadır. Bu üç bakış açısı, okuryazarlık teorilerini ve uygulamalarını geleneksel sınırların ötesine taşımak için, okuyucuların ve öğretmenlerin stratejilerini ve perspektiflerini genişletmeye yardımcı olacaktır (Serafini, 2011, s. 349). Eleştirel bakış ve sanat teorisi perspektifinden, medya okuryazarlıklarının ve görsel gramerin kurallarını çizmek, öğretmenlere, okuyucuların yorumlama repertuarlarının genişlemesi için alternatif stratejiler ve yorumlama yöntemleri sağlamaktadır (Serafini, 2011, s. 348).

#### 1- Eleştirel Bakış Açısı ve Sanat Teorisi

##### *Eleştirel Bakış Açısı*

Günümüz okul çocukları, eski nesillerle kıyaslandığında, onlardan çok daha fazla bilgi kaynağı ile etkileşim halinde bulunmaktadır. McLaughlin ve DeVogd (2004, s. 52), “Bizler okuldayken, okuduğumuz her şeye inanırdık. Metni kimin yazdığını, hangi konuların dâhil edildiğine ya da neyin dâhil edilmeyeceğine kimin karar verdiğini asla sorgulamadık. Günlük gazetelerde, akşam haberlerinde ya da kendi ders kitaplarımızda sunulmuş olan bakış açısının dışında başka bakış açıları olup olmayacağını hiç sorgulamadık. Bunun bir sonucu olarak bizler bize sunulmuş olan bilgiye inanarak yetiştik.” der. Fakat günümüzün ve geleceğin çocuklarını bilinçlendirmek için bir şansımız bulunmaktadır: Eleştirel bakış açısı.

Eleştirel bir bakış açısı ile okumak yalnızca kelimeleri okuyup anlamayı gerektirmez; aynı zamanda “dünyayı okumayı” ve bir metnin amacını anlamayı da gerektirmektedir. Eleştirel bakış açısının geliştirilmesi dünyayı okumayı öğrenerek; bilgi, beceri ve değerlerin

bu dünyaya göre şekillendirilmesi sağlamaktadır. Böylelikle okuyucular metin tarafından kullanılmış olmayacaklardır (Freire, 1970).

Örneğin; spor yapan ve dişlek şekilde gülen fit gençleri gösteren bir gazoz reklamını gördükten sonra, eleştirel farkındalığa sahip olmayan okuyucular, bu görüntüyü soda ile ilişkilendirmeye başlayabilir. Bunun zıttı olarak, eleştirel yönden farkındalığa sahip olan okuyucular -yani dünyayı okuyan okuyucular- gazozun gençleri aşırı kilolu yaptığını ve de dişlerinin çürümesine katkı sağladığını fark edebilirler. Dünyayı okurken, eleştirel olarak bilinçli olan okuyucular, gerçekçi seviyenin ötesini anlayabilir ve metnin işlevi hakkında düşünebilir (McLaughlin & DeVogd, 2004, s. 53).

Eleştirel pedagojinin merkezinde eleştirel bilincin geliştirilmesi, sosyal ve kültürel yapının inşasında haklarından mahrum edilen bireyleri güçlendirmek yatmaktadır. Eleştirel bakış açısı, özgürlükçü bir eğitim sistemiyle öğrenenlerin anlamlar (duygular, algılar) vasıtasıyla öğrenmesine yardımcı olur ve üretmeyi, çoğaltmayı ve sosyal eşitsizliklerin giderilmesini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Wink'den akt. Kingsley, 2010, s. 5). Eleştirel okuryazar olma, demokratik katılımcı kültüre aktif katılım için gerekli analitik ve beceri tabanlı yeterlikleri içermektedir (Hobbs, 2007).

Eleştirel bir bakış açısı ile okumak; bilgi kaynaklarını incelemek ve değerlendirmek için hem eleştirel bir şekilde düşünme yeteneği hem de kasıtlı bir eğilim gerektirmektedir. Bu bilgi kaynaklarının (medya metinleri, diziler gibi çok katmanlı metinler) çıkış noktalarını ve amaçlarını anlamlı bir şekilde sorgulamayı ve alternatif bakış açıları sunarak eyleme geçmeyi gerektirmektedir. Okuyucular için amaç; günlük yaşamda metin eleştiricileri haline gelmeleridir. Estetik ve sanatsal bakış açıları ile nasıl doğal bir şekilde kavırıyorsa, bilgi kaynaklarını eleştirel bir bakış açısı ile öyle doğal kavramalarıdır (McLaughlin & DeVogd, 2004: 53).

### *Sanat Teorisi*

Serafini (2011), görsellerin sanatsal anlamını analiz etmek için Panofsky'nin üç tekniğini önermektedir: (1) İkonografi öncesi, (2) ikonografi, (3) ikonolojikal. İlk seviye olan ikonografi öncesi, deneyimlerle ve tecrübelerle bilinen görsellerin tanımlanmasını kapsamakta ve görünen ilk anlamın yorumlanmasını içermektedir. İkinci seviye olan ikonografi, görsellerin geleneksel anlamının yorumlanmasına odaklanmakta ve okuyucuların/izleyicilerin anlam yorumlama sürecinde yaşadıkları deneyimleri açıklamaktadır. Son seviye olan ikonolojikal ise, içsel anlamın yorumlanmasına odaklanmaktadır. Bu seviye, sosyal, siyasi ve tarihsel bağlamlarda oluşturulan görsellerin ideolojik ve kültürel anlamları ile ilişkilidir.

Çağdaş ve postmodern çok katmanlı metinlerdeki görsellerin ikonografik analizini yapmak için öğrenciler; nesnelere, karakterler, tasarım özellikleri ve kitabın diğer görsel unsurlar hakkında bir envanter oluşturarak başlayabilirler. Bu sürece Serafini (2011) "isimlendirme" demektedir. Çok katmanlı metinlerin görsel unsurlarını isimlendirme, kavrama/anlama sürecinin ilk yönüdür. Buna ek olarak "isimlendirme", öğrencilere ve öğretmenlere çok katmanlı metinleri yorumlama ve tanımlama için üst-dilin gelişmesinde yardımcı olacaktır. Bu üst-dil okuyucuların daha eleştirel bir okuma pozisyonu almasını ve yazarların, tasarımcıların, ressamın niyetini anlamasını sağlayacaktır.

### **2- Görsel Tasarımın Dilbilgisi/Grameri**

Kress ve van Leeuwen (1996) görsel metin unsurlarının ve bunların dilbilgisinin geniş bir taksonomisini ortaya daha önce koymuştur. Bu taksonomi, yapısalcı yaklaşımla, eğitimcilerin görselleri yorumlaması ve ilgilenmesi için çeşitli bakış açıları sağlamıştır. Onların çalışması üzerinden giden Serafini ise (2011) görsel katmanla beraber diğer katmanların birleşmesi sonucunda ortaya çıkan çok katmanlı metnin değerlendirilmesi için 3 başlık belirlemiştir: (1) kompozisyon, (2) bakış açısı/perspektif (3) görsel semboller.



### ***a- Kompozisyon***

Metinde, resimlerin ve görsellerin belli bir düzene göre yerleştirilmesi, konumlandırılması ve diğer katmanlarla bağlantılarının sağlanması “kompozisyon” olarak adlandırılmaktadır. Bu kompozisyonun anlamını katmanların birbirleri arasındaki etkileşimi belirlemektedir. Sanatçıların ve grafik tasarımcılarının görüntünün belli yönlerine dikkat çekmek için kullandıkları 3 teknik bulunmaktadır:

1. objenin göreceli büyüklüğü
2. renk ve kontrast
3. öne çıkarma ve odak noktasını ayarlamak.

Tablo 3’de görsel yapıların analizi için Serafini’nin (2011) sunduğu bir kılavuz paylaşılmıştır. Öğretmenler görsellerle oluşturulan çok katmanlı metinlerdeki kompozisyon unsurlarına dikkat çekmek için bu kılavuzdaki soruları kullanabilirler. Bu sorular, görsellerin kompozisyon anlamı üzerine sınıf içi tartışmaların yapılmasına ve öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olacaktır.

Tablo 3. *Çok Katmanlı Metinlerde Görsellerin Analizi İçin Rehber*

Sıra	Rehber Sorular
1	Görsel, arka plan ve ön planda neleri içeriyor/kapsıyor?
2	Görsele baktığınızda ilk gözünüze çarpan ne?
3	Baskın renkler hangileri?
4	Okuyucu olarak size bunların etkisi ne?
5	İllüstrasyonlar çerçeveli mi veya tam sayfa mı? İzleyiciye olarak size konumu nasıl?
6	Görsel simetrik mi yoksa bir-bölüme (üst-alt, sol-sağ) hâkim mi? Bu durum görselin anlamına ne ekliyor?
7	Çizgiler, renkler, kontrast ve aydınlatma sayesinde sanatçı size ne göstermeye çalışıyor?
8	Boyut ve ölçek nasıl kullanılmış?
9	Görsellerin genişliği ne kadar? Neden bazı unsurlar diğerlerinden daha geniş?
10	Bu durum görselin anlamına ne ekliyor?

### ***b- Bakış Açısı***

Objeler, karakterler, katılımcılar; izleyiciye göre nasıl konumlandırılmıştır? Yakın mı yoksa daha uzak mı? Görüntüdeki karakterler veya nesnelere izleyiciye yakın bir yere

konumlandırılmışsa, okuyucular onlarla daha güçlü bir ilişki hissetme eğilimindedir. Buna karşılık, daha uzağa yerleştirilmiş nesnelere ve karakterler, okuyucuları daha az etkilemektedir.

Ayrıca, yazar/metin oluşturucu, belirli karakterleri ya da objeleri okuyucunun bakışının üstüne, altına veya tam yüz yüze konumlandırmış, resmetmiş olabilir. Eğer karakter okuyucunun baktığı merkezin yukarısında veya resmin yukarısında ise, okuyucu karakteri güçlü görme eğilimindedir. Aksine karakter okuyucunun bakışının aşağısında veya görüntünün aşağısında konumlandırılmışsa, bu sefer okuyucu yukarıdaki konumda olduğundan daha az güçlü olarak görme eğilimindedir. Perspektif, okuyucuya, hikâyedeki veya resimdeki nesnelere ve karakterler arasındaki ilişki hakkında ipuçları verir. Bu yolla okuyucular karakterler ve nesnelere değerlendirmek için soru sorabilirler.

Öğretmenler, bu etkili öğretim stratejisini, çağdaş resimli kitaplara çeşitli yollarla yerleştirilmiş karakterler ve objeleri bularak öğrencilerin dikkatini “perspektife” çekmek için kullanabilirler. Daha sonra, “farklı karakterle belli ilişkiler çeşitli bakış açılarından nasıl vurgulanabilir (okuyucu karakterlerin yerlerinde farklı yollar kanalıyla bu karakterleri nasıl anlayabilir ve onlarla etkileşime geçebilir?)” sorusuna odaklanabilir. Öğrencilerin, yazarların çok katmanlı metinlere görselleri nasıl yerleştirdiklerinin farkına varması, görsellerin yorumlanması için önemli bir başlangıçtır (Serafini, 2011).

### ***c- Görsel Semboller***

Görsel semboller, sosyokültürel bağlamlarda fikirlerin sunumunu içermektedir. Örneğin, bir gül, aşk ya da önemseme anlamına gelirken; artı işareti, Hıristiyan değerlerini belirtmektedir. Kırmızı renk ise öfke anlamına gelebilmektedir.

Sosyo kültürel bağlamlarda öğrencilere görsel sembollerin çözümlenmesi için modern resim kitapları tercih edilebilir. Bu sayede sınıf içerisinde tasarımcıların oluşturdukları bu semboller, çeşitli seviyelerde değerlendirilebilir.

### 3- Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı “*çeşitli biçimlerdeki (yazılı, sözlü, görsel) iletilere ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve üretme yeteneği*” olarak tanımlanmaktadır (akt. Tüzel, 2012, s. 13). Medya okuryazarlığının önemli alanlarından biri kitle medyasındaki reklamları soruşturma ve sorgulamasıdır (Serafini, 2011).

Semiyotik perspektiften bakıldığında, reklamlardaki göstergeler, anlamları iletmek için kültürel kodlardan, görsel sözdiziminden ve anlamların paylaşılmasından oluşmaktadır. Anlam iletmek için temel yapıları kavrama, reklamların anlam-vermesi için önemli bir stratejidir.

Kapitalist toplumun merkezi bir parçası olan reklamcılık, tüketicilerin imrenmesi, arzu etmesi ve özenmesi için onlara nesnelere görüntülerini sunmaktadır. Modern toplumlar bunun çalışması için gerekli olandan daha fazla mal üretirler; bu nedenle, reklamcılık, o toplumun üyeleri ihtiyaç hissetmese de, onların ürünleri tüketmesi için arzu oluşturmak için kullanılmaktadır (Sturken & Cartwright, 2001).

Gençlerin eleştirel bir şekilde reklamları okumak ve kendi üzerlerindeki etkilerini anlamak için, reklamların altında yatan amaçların ve yapıların farkına varması gerekmektedir. Messaris’e göre reklamlardaki görsellerde 3 önemli unsur bulunmaktadır (Serafini, 2011):

1. Gerçek kişi ve gerçek olayları taklit ederek duygusal tepkiler ortaya çıkarma
2. Gerçek ya da benzer bir şeyin fotoğrafik kanıtı olarak görev yapma
3. Satılan ürün ve soyut bir kavram/fikir (zenginlik, sağlıklı yaşam, çekicilik gibi) arasında örtülü bir bağlantı kurma

Buna ek olarak, okuyucular farklı şekillerde reklamdaki aktörler ve görsellerle etkileşime davet edilmektedir. Reklamlarda temel ayrımlardan biri, aktörün konumu, onların nereye baktığı ve neye odaklandığıdır. Doğrudan okuyucuya bakıyorlarsa buna “talep” denir veya okuyucudan farklı bir yere ya da diğer aktörlere bakıyorlarsa buna da “teklif”

denmektedir (Kress & van Leeuwen, 1996). Farklı şekillerde çalışan bu stratejiler reklam ve ürünün kendisine okuyucunun dikkatini çekmektedir.

Reklamlarda izleyiciye doğrudan bakar şekilde konumlandırılmış aktör, geleneksel dikkat-çekme aracıdır. İzleyici aktör tarafından yapılan talep ile etkileşim kurmak zorunda kalmaktadır. Aktör izleyiciye sırtını döndüğünde ise, izleyici röntgenci rolüne konumlandırılarak, izleyiciyi dışlama sağlanmaktadır. Dışlanmış konumdaki izleyiciden, reklamlarda aktörlerin ne yaptığını ve neye baktığını düşünmesi istenmektedir.

Tablo 5'te reklamların analizi için bir rehber sunulmaktadır (Serafini, 2011). Öğretmenler tüketici olarak öğrencileri reklamların nasıl etkilediği ve reklamların nasıl çalıştığı hakkında tartışmalar başlatmaları için bu tablodaki soruları kullanabilirler.

Tablo 4. *Çok Katmanlı Reklam Metinlerinin Analizi İçin Rehber Sorular*

Sıra	Sorular
1.	Reklam üreten bir şirket düşünün: <ol style="list-style-type: none"> <li>Şirket ne reklamı üretiyor?</li> <li>Bu şirket öncelikle ne satıyor?</li> <li>Şirket başka hangi ürünleri satıyor?</li> <li>Şirketin kendi ürünlerinin reklam tanıtımı için ne düşünüyorsunuz?</li> <li>Reklam üretilirken hangi materyaller ve kaynaklar kullanılmıştır?</li> </ol>
2.	Reklamın içeriğini düşünün (yani, görsellerin konumunu): <ol style="list-style-type: none"> <li>İlk izleniminiz nedir?</li> <li>Görsellere baktığınızda ilk ne fark ettiniz? Bu sizin ne ifade ediyordu?</li> <li>Reklamın görsel ve metinsel içerikleri nelerdir?</li> <li>Reklamın içinde ürün nereye konumlandırılmış?</li> <li>Reklam izleyiciyi kendisine çekmek için ne önermektedir?</li> </ol>
3.	Reklamın bağlantılarını düşünün: <ol style="list-style-type: none"> <li>Bu reklamı kim satın alabilir (dergi), kim görebilir (billboard) veya kim umursayabilir (hedef kitle)?</li> <li>Reklam nereye yerleştirilmiş?</li> <li>Reklamdaki görsellere neden bakıyorsunuz? Bilgi almak için mi? Satın almak için mi?</li> <li>Arka plan bilgisi reklamı anlamak için ne kadar gerekli olabilir?</li> <li>Reklam nasıl dağıtılır? Hedef kitleler veya genel halk?</li> </ol>

Sonuç olarak çeşitli şekillerde tanımlanan medya okuryazarlığı, çok katmanlı metinlerden anlam oluşturmaya yardımcı olmasının yanı sıra, medya yapıları ve biçimleri arasındaki bağlantıları okuyucuların anlamasına yardımcı olmaktadır. Medya çeşitleri ve

bunların nasıl sorgulanacağı konusunda öğrencilerin bilincini/farkındalığını arttırmak çok katmanlı okuryazarlık eğitiminin önemli bir yönüdür.

### **Halliday'in Dizgeli İşlevsel Dilbilgisi**

Yükselmekte olan çok katmanlı metinlerin içerisinde ki çok katmanlı dili çözümleyebilmek için okuyuculara yol gösteren bir diğer bakış açısı ise Halliday'in dil kuramıdır. Buna Dizgeli İşlevsel Dilbilgisi (systemic functional linguistics) adını veren Halliday; işlevleri ve anlambilimi, insan dilinin ve iletişim etkinliğinin temeli olarak ele alır. Halliday'in betimlemesinde temel kavram, toplumsal çevre ile dilin işlevsel düzenlenişi arasındaki dizgeli ilişkiyle erişilen durum bağlamıdır (Halliday'den akt. Peçenek, 2008).

Halliday (1985) dilbilgisini birbiriyle bağlantılı olan üç ayrı anlamda ele almakta; başka bir deyişle dilbilgisinin metinleri, dizgeleri ve dil yapılarının öğelerini nasıl açıkladığıyla ilgilenmektedir. Dilin nasıl kullanıldığını açıklamaya yönelik bir dilbilgisinin işlevsel olduğunu gözlemler. Halliday'e göre, İşlevsel Dilbilgisi, dil kullanımıyla açıklanabildiği için doğal bir dilbilgisidir. Dildeki anlam bileşenleri de doğallıkla işlevseldir. Halliday, dilbilgisini anlam oluşturma kaynağı olarak betimlemektedir. Dil, burada gerçeğin sunumu olarak ele alınmaktadır (Halliday'den akt. Peçenek, 2008).

Ludwing Wittengenstein'in en temel teknolojiye atıfta bulunurken ifade ettiği şey de buydu; "Dil sadece bir taşıt değil aynı zamanda şofördür." Bu kadim gerçek belki de en iyi şekilde şu atasözünde ifade edilmektedir: "Elinde çekiç olan bir insan her şeyi çivi olarak görür". Yani, elinde kalem olan biri için her şey yazıya aktarılmayı beklemektedir. Elinde kamerası olan bir insan için, her şey birer görüntüden ibarettir. Bilgisayar kullanan bir insan için her şey birer "data"dır. Ve elinde not defteri olan biri için her şey sayılardan ibarettir (Postman, 2008: 25). Dil bir aracı/başlatan olarak Halliday'in ifade ettiği gibi gerçeği resmetmektedir.

Dil kullanıcıları, dil kaynaklarını toplumsal bağlama göre üç işlev oluşturmak üzere kullanmaktadır. Başka bir deyişle, birbiriyle bağlantılı üç temel anlam bileşen ayrımı yapılmaktadır (Peçenek, 2008):

**Düşünsel İşlev:** Dünya deneyimini betimlemeye yönelik dil kullanımına gönderme yapar. Bireyin düşüncelerini de içeren dış dünya deneyimleriyle ilgili bilgiyi gösteren anlamsal içeriğin iletilmesine yöneliktir.

**Kişilerarası İşlev:** Toplumsal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesine ilişkindir.

**Metinsel İşlev:** Konuşma ya da yazma eylemini gerçekleştiren bireyin metin oluşturmasını sağlar. Metinlerin oluşturulmasıyla ve ilişkilerin metinlere yerleştirilmesiyle ilgilidir.

Düşünsel ve Kişilerarası İşlevler, dilin kullanımlarını belirleyen iki genel amacın- çevreyi anlamak ve dille başkalarını etkilemek-bildirimleridir. Metinlerdeki tutarlık ve bağdaşıklığı sağlayan Metinsel İşlev, diğer iki işlevle bağlantı içindedir. Üst işlevler olarak yeniden adlandırılan anlam bileşenleri eş durumdadır ve dilde eşzamanlı olarak gerçekleşirler. Dizgeli İşlevsel Dilbilgisi, işlevi, anlamı, bağlamı ve dilbilgisel ulamları bütünsellik içinde birbiriyle ilişkilendirerek dilin toplumsal bağlam içinde nasıl biçimlendiğini, etkilendiğini ve sınırlandığını inceler (Peçenek, 2008).

Çok katmanlı metinlerin arka planında bu 3 işlev aynı anda işlemektedir. Örneğin renk katmanını ele alırsak: Renk, özel ve genel fikirlerin yanı sıra insanları, yerleri ve nesnelere temsil eder (düşünsel işlev). Renk, duygusal ilişkiler oluşturabilir ya da buna katkıda bulunabilir. Yani etkileşimleri harekete geçirirken, davranışlar hakkında bilgi iletebilir (kişilerarası işlev). Son olarak renk, bir kompozisyonun farklı bölümlerini gruplandırmak,

ayırarak veya düzenlemek için ve uyum sağlamak için kullanılabilir. Burada da metinsel işlev çalışmaktadır (Kress & van Leeuwen, 2002).

Pantaleo (2012) gerçekleştirdiği uygulamalı çalışmada, Anya isimli 11 yaşındaki kız öğrencinin oluşturduğu çok katmanlı metinde (çizgi roman) Halliday'in 3 işlevinin nasıl çalıştığını aktarmaktadır. Anya'nın romanın kahramanın ismi Bibble'dır ve çizgi roman boyunca onun hayatı betimlenmektedir. Pantaleo (2012), Anya ile yaptığı görüşmelerin ve Anya'nın oluşturduğu çizgi romanın analizini Halliday'in üç işlevi üzerinden gerçekleştirmiştir. Bibble'nın hayatı ile ilgili bilgiler ve bunları yansıtan renkler, düşünsel işlevi yerine getirirken; çizgi romandaki üç karakterin arasındaki ilişki (görseller ve yazıyla anlatılmış) kişilerarası işlevi yerine getirmektedir. Son olarak çizgi romanın kurgusu, olayları ve bu olayları birbirinden ayıran renkli çizgiler ise metinsel işlevi yerine getirmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerle birlikte yapacağı çok katmanlı okuryazarlık uygulamalarında, Halliday'in (1985) üç işlevi (düşünsel, kişilerarası ve metinsel), hem metin oluşturma sürecinde hem de metin analizi sırasında rehber olarak kullanılabilir.

### **Bölüm III: Yöntem**

Bu bölümde, araştırma sürecinde izlenecek yöntemi somutlaştırmak amacıyla; araştırma modeli, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile verilerin analizi ve yorumlanması, analiz sürecinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin alt başlıklarından olan doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitimle ilgili araştırmalarda müfredat programları, okul içi ve okul dışı yazışmalar, toplantı tutanakları, ders kitapları, öğrenci kayıtları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, ders ve ünite planları vb. dokümanlar kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217-218).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2009 yılından başlayarak ilköğretim okullarının 5. sınıfları için ders kitabı olarak kabul edilen ve MEB yayınevince hazırlanan Türkçe Ders Kitabında bulunana “Birey ve Toplum” teması oluşturmaktadır (bkz Ekler). Bu tema içerisinde toplam 5 metin yer almaktadır. Serbest okuma metinleri çalışma kapsamına alınırken dinleme metni kapsam dışı bırakılmıştır.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Belgesel tarama belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak MEB yayınevince hazırlanan “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” kullanılmıştır. Bu kitaptaki



metinlerin türleri, aynı kitap için hazırlanan öğretmen kılavuz kitabındaki açıklamalar doğrultusunda tespit edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada veri setinin analizi için içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan tekniklerden birisidir. İçerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tümdengelimci bir yol takip edilmektedir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir (Silverman'dan akt. Özdemir, 2010).

Elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasında MAXQDA© adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Veri setinin derinlemesine analizi gerekli olmasından dolayı içerik analizinin gerçekleştirilmesinde bu programdan yararlanılması uygun görülmüştür. Ayrıca bu yolla, veri analiz sürecinin daha açık ve sistematik hale getirilmesi de amaçlanmıştır (Creswell, 2008, s. 165).

### **Güvenirlilik ve Geçerlik**

Araştırmada nesneliliği sağlamak adına veriler araştırmacı tarafından ayrı ayrı 2 kez kodlanmış ve farklılıklar karşılaştırmalı analize tabi tutulmuştur. Analizlerde, Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından ortaya konulan güvenirlilik formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Bu formülün uygulanmasıyla elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir

güvenilirlik yüzdesi göstermesi gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s. 65). İlk kodlamanın ardından güvenilirlik yüzdesi %68 çıkarken ikinci kodlamanın ardından bu oran %78'e çıkmıştır.

## **Bölüm IV: Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen içerik analizine ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. Verilerin analizi neticesinde 3 ana kategori oluşmuştur:

- Çok Katmanlı Metinlerdeki Görsellerin Rolü
- Çok Katmanlı Metinlerdeki Yazının Rolü
- Çok Katmanlı Metinlerdeki Renklerin Rolü

Bu ana kategorilerin altında ise alt-temalar verilmiştir.

### **Çok Katmanlı Metinlerdeki Görsellerin Rolü**

Çok katmanlı metinlerde iletişim unsurlarından biri olan görseller, anlam oluşturmada birincil iletici olarak ya da yazı katmanı ile eş değere sahip olarak anlamı oluşturmada birlikte kullanılabilirler (Kress, 1998). Geleneksel metin yaklaşımında görseller genellikle anlam iletici olarak değil, aksine anlam oluşturmada yardımcı bir unsur olarak tercih edilmiştir. Fakat öğrenciler okul dışı yaşamlarında bütün katmanların bir arada anlam ilettiği çok katmanlı metinlerle uğraşmaktadırlar. Bunun da ötesinde Kress'in (2003) ifade ettiği gibi, görsellerin ana/birincil anlam iletici rolünü üstlendiği bir metin dönemi yaşanmaktadır.

Verilerin analizi sonucunda, metinlerde kullanılan görsel unsurların dağılımı ve açıklaması şu şekildedir:

Uçurtma isimli öyküleyici metinde 3 görsel kullanılmıştır;

1. Selçuk'un uçurtma için malzeme almasını göstermektedir.
2. Selçuk'un uçurtması kargalar tarafından parçalanmıştır.
3. Selçuk, kendisine yeni bir uçurtma yapmaktadır.
4. Selçuk uçurtmasını gökyüzünde tekrar uçururken, kargalar yaklaşmaktadır.

Pireyi Deve Yapmak isimli bilgilendirici metinde 2 görsel kullanılmıştır;

1. Büyüteçle bakılan pire, eve şeklinde gözükmetedir (atasözünün resmedilişi).

2. Çocuk babasından aldığı mektubu masasında okumaktadır.

Öğretmenim isimli şiir metninde 2 görsel kullanılmıştır;

1. Çiçeklerin arasında mavi önlük kız öğrenci çiçek atmaktadır.
2. Çiçeklerin içerisinde iki öğrenci ellerinde çiçeklerle beklemektedir.

Şeker Dede isimli öyküleyici metinde 5 görsel kullanılmıştır;

1. İnsanlar yolun kenarında beklemektedir.
2. Şeker Dede, tek başına yol kenarında beklemektedir.
3. Dalları ve yaprakları olan bir ağaç gösterilmektedir.
4. Oğün, ağacın dalındaki kargaya bakmaktadır.
5. Çeşitli şekerler resmedilmektedir.

Semender Toplantısı isimli öyküleyici metinde 6 görsel kullanılmıştır;

1. Küçük kız, babasına bakmaktadır.
2. Küçük kız, annesinin konuşmasını dinlemektedir.
3. Anneanne, kucağında bir kedi ile telefonda konuşmaktadır.
4. Küçük kız, annesiyle beraber gülerek valiz hazırlamaktadır.
5. Küçük kız, anneanesiyle birlikte ellerinde kurdeleli valizle beklemektedir.
6. Küçük kız, semenderin hayalini kurmaktadır.

Metinlerde tercih edilen görsellerin, diğer katmanlarla birlikte analizi neticesinde bu kategori altında 5 alt tema ortaya çıkmıştır:

### **Görsel unsurlar ile öğrencilerin günlük yaşamındaki uçurum**

Çok katmanlı metinlerin hedeflerinden biri öğrencilerin dünyaları ve geçmiş tecrübeleri ile bağlantılar kurabilmektir. Öğrenci bu sayede metinle, kendisi arasında bir

köprü kurmakta ve eğitim sürecine dâhil olmaktadır. Bu açıdan çok katmanlı metinlerde, görsel unsurların öğrencilerin gündelik yaşamı ile arasında benzerliklerin olması önemli gözükmemektedir.

Metinlerdeki görseller analize tabi tutulduğunda, tercih edilen görsel unsurların öğrencilerin günlük yaşamını kapsayan dünyadan oldukça uzak olduğu tespit edilmiştir. Metinlerde, öğrencilerin günlük hayatında karşılaştığı popüler kültür, sosyal medya, karikatür gibi alanlara ait hiçbir görselin kullanılmadığı görülmektedir.

Örneğin *Pireyi Deve Yapmak* isimli



bilgilendirici metinde babasından mektup alan bir çocuğun görseli yer almaktadır. Hem yazılı katmanın hem de görsel katmanın birleşmesi sonucu ortaya çıkan bu anlam, yine çocukların yaşamından oldukça uzak bir görüntü sergilemektedir. Görsel de resmedilen “mektup okuyan çocuk” resmi, günümüzde yerini babasından akıllı telefon uygulamaları ile mesaj alan bir çocuğa bırakmıştır. Ya da cep telefonu ile babanın, çocuğu aradığı bir tablo gözümüzün önüne gelmektedir.

*Semender Toplantısı* isimli öyküleyici metnin ikinci ve üçüncü görselinde ise bir büyükanne ile kızının konuştuğu gösterilmektedir. Konuşmayı sağlayan unsur kablolu ve ahizeli eski model telefonlardır. Yine öğrencilerin dünyasından oldukça kopuk bir tablo ortaya çıkmasını sağlayan bu görsel, öğrencilerin “görsel anlama ve yorumlama” sürecine katılımını olumsuz manada etkileyeceği düşünülmektedir.

### Görsellerin birincil anlam iletici olarak kullanılmaması

Verilerin analizi neticesinde ortaya çıkan bir diğer durum ise metinlerde kullanılan görsellerin hiç birinin birincil anlam iletici olarak kullanılmamasıdır. Tercih edilen 19 görselin büyük bir çoğunluğu, yazılı metinde oluşturulan anlamı, desteklemek için kullanılmıştır.

Örneğin, Uçurtma isimli öyküleyici metnin tüm görselleri, yazılı metindeki anlamı desteklemektedir. Bu görseller çıkarıldığı takdirde “anlam oluşma” sürecinde her hangi bir değişiklik olmayacaktır.

Görsellerin diğer küçük bir bölümü ise yazı katmanı ile birlikte anlam oluşturmada eş değere sahip olarak kullanılmıştır.

Şeker Dede isimli öyküleyici metnin ilk görseli ele alındığında bu durum gözükmemektedir. Yazılı metinde şu ifadeler yer almaktadır:

*Ogün, kırmızı ışık yanınca yaya geçidinin önünde beklemek zorunda kaldı. Sırtındaki okul çantası gittikçe ağırlaşmaya başlamıştı. Saatine baktı. Her zamanki gibi dersine zamanında yetişecekti. Sevindi. Yanında ikişer, üçer çoğalan insanlar da karşıya geçmek için yeşil ışığın yanmasını bekliyorlardı.*



Görsel katman incelendiğinde Ogün'ün yanında bekleyen insanlar hakkında daha ayrıntılı bilgiye ulaşılmaktadır. Örneğin çocuklu bir ailenin orada bulunduğu görsellerden anlam kurarak anlaşılmaktadır.

Yine Semender Toplantısı isimli öyküleyici metinde küçük kızın babası ile konuşma bölümü metinde ayrıntılı olarak betimlenmediği halde, metnin birinci görselinde anlatılmayan kısım tamamlanmaktadır. Kısacası görsel, anlam iletmede yazı ile birlikte eş değer rol oynamıştır.

Görsellerin birincil anlam iletici rolünü üstlendiği tek yer, “Birey ve Toplum” temasının ilk başlangıç sayfası olduğu tespit edilmiştir.

### **Görsellerin kompozisyonu**

Çok katmanlı metinlerde görsel kompozisyon önemli bir yere sahiptir. Özellikle okuyucunun dikkatini çekmek için belirli stratejilerle kullanılması gereken bir tekniktir.

Metinlerdeki 19 görsel incelendiğinde, sadece Şeker Dede isimli öyküleyici metinde kullanılan 4 görselin sayfanın tamamını renklerle beraber kapladığı görülmektedir. Diğer 15 görsel ise sayfanın sağ alt, sol alt ve sağ üst köşesine konumlandırılmıştır.

Sadece sayfanın kenarlarında çerçeve içeren görseller, yazılı metinle çerçevesiz bir şekilde birleşmektedir. Bu durum görsellerin yazılı metinle bütünleşmesini sağlarken, öğrencilerin anlam oluşturma sürecinde iki katman arasındaki bağlantıyı kurmasını kolaylaştıracaktır.

Çok katmanlı metinlerde yer alan 19 görselin tamamı el çizimidir. Bütün tema boyunca fotoğraf, illüstrasyon/resimleme, graffiti gibi diğer türlere ait başka hiçbir görsel kullanılmamıştır. Öğrencilerin gündelik yaşamlarında yer alan bu türlerin tema boyunca yer almaması, dünyaları bu metinlerle çevrili olan öğrencilerin çok katmanlı metinlerle kendi deneyimleri arasında bağ kuramaması ile sonuçlanacaktır.

Görsellere bakıldığında, tasarımcı tarafından karakterlerin ve nesnelerin ön plana çıkartıldığı görülmektedir. Bu sayede okuyucunun odağı hızlı bir şekilde mekândan önce, karakterlere yönelmektedir.

Ve yine beş metindeki görsellerin hepsinin arka planı çeşitli renklerle gölgelendirerek, ana unsurların ön plana çıkması sağlanmıştır. Okuyucunun objelere hızlıca odaklanmasının ve dikkatinin çekilmesi adına doğru kullanılmış bir stratejidir.

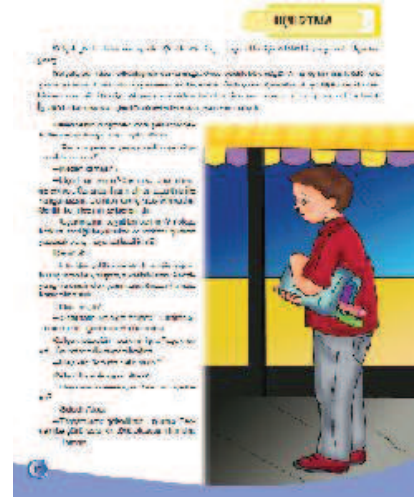
### Okuyucunun bakış Açısı

Temadaki metinler analize tabi tutulduğunda, görsellerin genellikle sayfanın alt kısımlarında konumlandırıldığı görülmektedir. Bu durum normalde görsellerin ikinci planda kalmasına yol açacaktır. Çünkü okuyucu görsele yukarıdan bakmaktadır.

Fakat görseller metnin aşağısında olmasına rağmen, görsel unsurların göreceli olarak büyüklüğü dikkate alındığında, okuyucunun ilgisi görsellere çekilebilir. Neredeyse sayfanın yarıya yakın bir bölümünü kaplayan görsel unsurlar, okuyucunun dikkatini kendisine çekmek için doğru şekilde kullanılmıştır.

Örneğin, Uçurtma isimli öyküleyici metnin ilk sayfasında, hikâyenin kahramanı Selçuk'un elinde malzemelerle durduğu görülmektedir. Bu görsel, sayfanın yaklaşık olarak üçte ikilik bir kısmını oluşturmaktadır.

Okuyucu sayfaya baktığında görselleri hemen fark edebilmesi için doğru kullanılmış bir stratejidir. Bu sayede tasarımcı, öğrencilerin görselleri yorumlama sürecine bir kapı açmaktadır.





Öğretmenim isimli şiir metninin ilk sayfasında ise, yine görselin sayfanın arka planına yerleştirildiği görülmektedir. Okuyucu yine göreceli olarak oldukça büyük olan bu görsele dikkatini verebilmektedir.

Kısacası, görsellerin analizi neticesinde 19 görselin tamamı buldukları sayfada göreceli olarak büyük bir bölümüne konumlandırılarak okuyucunun dikkatini anlam oluşturma için kendisine çekmektedir.

## **Çok Katmanlı Metinlerdeki Yazının Rolü**

### **Yazının birincil anlam iletici olarak kullanılması**

Çok katmanlı metinlerin doğası gereği, bütün katmanlar anlam iletmede aktif olarak görev almaktadır. Örneğin sadece görsel ve yazı katmanının kullanıldığı bir metinde, anlam iletilirken hem görsel hem de yazı eşit derece rol alır. Anlamı oluşturmada iki katman da (yazı ve görsel) birbirini desteklemektedir. Hatta, Kress'in (2003) ifadeleriyle, artık hareketli ve hareketsiz görsellerin anlam iletmede yazıdan yararlandığı bir dönem yaşanmaktadır.

Verilerin analizi neticesinde “Birey ve Toplum” temasının içerisinde yer alan 5 metinde de, birincil anlam iletici olarak yazı katmanının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Uçurtma isimli öyküleyici metinde, Selçuk'un uçurtma yarışmasına hazırladığı uçurtmanın kargalar tarafından parçalanması ve tekrar yeni bir uçurtma yapmasına rağmen onun da yine kargalar tarafından düşürülmesi anlatılmaktadır. Metin boyunca ana anlam yazı katmanı ile okuyucuya aktarılmıştır.

Pireyi Deve Yapmak isimli bilgilendirici metinde, bir babanın, oğluna atasözünün anlamını hayatın içerisinde örneklerle bağ kurarak mektubunda anlatması ele alınmıştır. Metinde anlam yine yazı katmanı ile iletilmesine rağmen, bir görselin yazıdan farklı bir anlam taşıdığı tespit edilmiştir. Metinde çocuğun babasının mektubunu nasıl okuduğu

anlatılmamasına rağmen, görselde mektubun çocuk tarafından masasında okuduğu görülmektedir. Burada görsel tek başına anlam iletici olarak görev almıştır.

Öğretmenim isimli şiir metninde, ana tema “öğretmen sevgisidir”. Öğrencilerin, öğretmenlerine olan sevgisi betimlenmektedir. Bu şiir metninde yazı katmanı birincil anlam iletici olarak kullanılmıştır.

Şeker Dede isimli öyküleyici metinde Ogün’ün gözlerini görmeyen yaşlı bir amcaı yolun karşısına geçirmesi ve bu iyiliğinin karşılığında yaşlı amcadan bir şeker alması anlatılmaktadır. Bu metinde de birincil anlam iletici yazı katmanı olmuştur. Fakat metnin ilk görselinde, yazılı metinde olmayan bazı sahneler betimlenmiştir. Burada görsel tek başına farklı bir anlam iletmiştir.

Semender Toplantısı isimli öyküleyici metinde küçük bir kızın ailesinin seminere gitmesinden dolayı, onu anneannesi ile İzmir’e göndermesi anlatılmaktadır. Hikâyenin sonunda annesinin valizi ile anneannesini valizi karışmış bu yüzden seminerde yanlış kıyafetleri giymek zorunda kalmışlardır. Yine bu metinde de bazı görsellerin yazı katmanında verilmeyen anlamları iletmesine rağmen; ana anlam iletici rolünü yazılı metin oluşturmaktadır.

1 bilgilendirici, 3 öyküleyici ve 1 de şiir metninin kullanıldığı “Birey ve Toplum” temasında bütün metinler görseller, renkler ve çizgiler ile desteklenmesine rağmen, yazının bu katmanlarla birleşerek anlamı iletmediği; aksine tek başına anlam iletici görevini yaptığı görülmektedir. Bu da ortaya üzerinde durulması gereken başka bir durumu ortaya çıkarmaktadır: Geleneksel metin anlayışı.

### **Çok katmanlı metinler yerine geleneksel metinlerin kullanılması**

Çok katmanlı okuryazarlık eğitiminin amacı, öğrencilerin günlük hayatını kuşatan metinleri, sınıf içerisine getirip; bu metinlerin içerisindeki anlamı oluşturan bütün katmanları

birlikte çözümlene ve değerlendirme işlemine tabi tutup, öğrencilerin çok katmanlı okuryazarlık becerilerini ve stratejilerini geliştirmektir. Hise (1972, s. 905), “eğer öğrenciler Rod McKuen ve Richard Brautigan okuyorsa (Araştırmacını notu: Günümüzde bunların yerini farklı isimler almıştır) biz okuryazarlık uygulamalarına bu insanların metinlerinden başlamalıyız” demektedir. Çünkü öğrenciler okul dışı yaşamlarında bu metinlerle okuryazarlık etkinliklerine kendi başlarına başlamaktadır.

Veri setinin analizi neticesinde tercih edilen metinlerin tamamının “geleneksel metin” sınıflandırılmasına girdiği tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile temanın içerisinde yer alan hiçbir metin, popüler kültür metinlerinden tercih edilmemiştir. Ya da özellikle öğrencilerin günlük hayatında var olan sosyal medya ürünleri, çizgi romanlar, bir kaç fotoğrafın art arda gelmesi ile yapılan kısa hikâyeler ve buna benzer diğer metin türlerinin hiçbiri “Birey ve Toplum” temasının içerisinde yer almamaktadır.

Metinler incelendiğinde karşılaşılan bir diğer durum ise, yazı katmanının geleneksel okuma modeline göre konumlandırılmasıdır. Geleneksel okuma kültüründe metinler (özellikle basılı metinlerde) soldan sağa doğru okunur ve böylece sayfanın veya ekranın solunda olan bir şey genel olarak daha fazla bilgi değerine sahip olmaktadır. Fakat yeni okuma anlayışında anlam iletirken hem yazılar hem de diğer katmanlar her iki tarafta da olabilir. Yani metinle beraber yer değiştirebilir. Bu sayede hem görseller hem de yazı pozisyon açısından eşit derecede anlam sağlar (Maher, 2011, s. 243). Temanın içerisinde yer alan “Öğretmenim” isimli şiir metni hariç, diğer bütün metinler bu şekilde (geleneksel model) konumlandırılmıştır.

Örneğin Pireyi Deve Yapmak isimli bilgilendirici metinde yazılı metnin geleneksel modele göre konumlandığı alıntı resimde görülmektedir.

Ayrıca, Kress & Van Leeuwen'de (1996) belirttiği gibi görsellerin veya animasyonların, yazılı metinle anlam oluşturma sürecinde konumlandırılması bilginin sahip olacağı değeri olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir.

Bulfin & North (2007), okullarda ki okuryazarlık uygulamalarında, geleneksel modele göre şekillendirilen bu okuma kültürünün, öğrencilere çok yabancı ve onların yaşamları ile çok az ilgisinin olduğunu söylemektedir. Öğretmenler ve müfredatlar, gençlerin aşına oldukları çok katmanlı okuryazarlık uygulamalarının yelpazesini genişletirken, öğrencilerin tercihlerini sınıf içerisine dâhil etmelidir.

### **Çok Katmanlı Metinlerdeki Renklerin Rolü**

Çok katmanlı metinlerdeki unsurlardan bir diğeri renk katmanıdır. Renkler, genellikle birincil anlam iletme rolünde kullanılmasa da, görsellerin vazgeçilmez destekleyicisidir. Kress ve van Leeuwen (1996, s. 230) “renk insanların kendisidir” der. Yani insanın düşüncelerini, aynı dil gibi yansıtan bir araçtır.

Çeşitli bağlamlara göre kullanılan renkler bazı duyguları ifade etmektedir. Örneğin mavi renk, sakinliği; yeşil renk doğayı; turuncu renk sevinç ve enerjiyi; kırmızı renk, duygu ve heyecanı; sarı renk, canlılığı; siyah renk ise karamsarlığı betimleyebilir. Fakat görsel tasarımcının kendi perspektifinden çok daha farklı anlamlarda alabilir. Örneğin, mavi renk, denizi; yeşil renk, ormanı; turuncu renk, portakalı; kırmızı renk, kalbi; sarı renk, ışığı; siyah renk geceyi de nesneleştirebilir. Kısacası “renk” çok katmanlı metinlerde katman olarak anlam iletme ve oluşturmak için kullanılan unsurlardan birisidir.

Görsel katmanlardaki, birincil, ikincil ve tamamlayıcı renklerin, soğuk ve sıcak renklerin, renk tonlarının ve geçişlerinin keşfedilmesi-çözümlemesi “anlam” oluşturmada önemli bir basamaktır (Pantaleo, 2012).

Metinlerdeki 13 görseldeki renk unsurları incelendiğinde daha çok açık ve sıcak renklerin tercih edildiği görülmektedir. Kress ve van Leeuwen'e göre (2002, s. 357) açık ve sıcak renkler insanların, mekânların ve düşüncelerin temsilidir. Bu açıdan metinsel bağlamda tercih edilen renklerin, diğer katmanları olumlu anlamda etkilediği söylenebilir.

Bazı bölümlerde ise renklerin, kompozisyonun neredeyse tamamını oluşturduğu tespit edilmiştir. Örneğin temanın giriş sayfasında renk ve görseller birincil anlam iletici olarak görev yapmaktadır. Ya da Şeker Dede öyküleyici metninin ilk sayfasında, renklerin yine bütün kompozisyonda hâkim unsur olduğu görülmektedir.

Bazı görsellerde ise yoğun olarak tek bir renk tercih edildiği belirlenmiştir (örneğin, Şeker Dede serbest öyküleyici metninin üçüncü ve dördüncü görselleri). Pantaleo (2012), “sadece tek bir rengin yoğun olarak tercih edilmesi okuyucuyu olumsuz anlamda etkileyecektir” der.

Görseller de kullanılan renklerin, fikirlerle, nesnelere ve duygularla bir bağ oluşturduğu görülmektedir. Örneğin Uçurtma isimli öyküleyici metinde tercih edilen görsellerdeki renkler, nesnelere bağ kurmaktadır. Mavi renk, denizi; sarı renk, güneşi ve kahverengi renk ise toprağı betimlemektedir.



Ana dili eğitimi araçlarında kullanılan (ders kitabı gibi) renklerin bir diğer amacı öğrencilerin tarihsel, kültürel ve sosyal değişimleri yorumlamasıyla insanların birlikteliğini anlamasıdır. Renkler; sosyal ve kültürel olaylarla bağ kurmak için bir araç olarak kullanılır. Bu bağlamda Şeker Dede ve Semender Toplantısı isimli öyküleyici metinlerde, renklerin bu amaçla kullanıldığı görülmektedir. Şeker Dede metninin görsellerinde kırmızı ışıkta

beklemek, gözleri görmeyen kişiye yardım etmek gibi mesajlar gizlenmiştir. Semender Toplantısı isimli metinde ise aile ilişkileri yine renklerle resmedilmiştir.

Kısacası tasarımcı/tasarımcıların, incelenen çok katmanlı metinlerde, renkleri amaçlı bir şekilde kullandığı anlaşılmaktadır.

## Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma ve Sonuç

Çok katmanlılık şimdilerde, küreselleşen iletişim ortamında gençlere ve yetişkinlere yönelik okuryazarlık uygulamalarının merkezinde yer almaktadır (Cope & Kalantzis, 2000). Teknolojik yenilikleri eğitimsel bağlamda takip eden dünyanın birçok ülkesinde öğretmenler, okul içindeki ve okul dışındaki öğrenme alanlarının arasındaki bağlantıları kurmak ve dijital medyayı kullanarak yeni okuryazarlıkları içerecek şekilde öğretim yapmak için yönlendirilmektedir (Mills, 2010, s. 35).

Metros'a göre (2008, s. 103), öğrenciler görsel açıdan zengin bir dünyada yaşıyor olsa da "görsel okuryazar değillerdir". Öğrenciler, içinde buldukları çok katmanlı dünyada, görselleri ve diğer katmanları analiz etme, yorumlama, bağlantı kurma, üretme ve değerlendirme konusunda; öğretmenlerin, ders araçlarının ve müfredatın desteğine ihtiyaç duymaktadır (2008, s. 106).

Buradan hareketle, ortaokul 5. sınıflar için hazırlanmış Türkçe ders kitabındaki belirli metinlerin çok katmanlı okuryazarlık eğitimi açısından analiz edildiği çalışmada, el edilen sonuçlar bu bölümde tartışılmıştır.

Scherff (2011), iyi düşünülerek müfredatın içine dâhil edilen çok katmanlı metinlerin, gençleri çekmek ve bu metinlerdeki ilişkileri bulmalarına yardımcı olmak için sonuç vaat eden olanaklar sunduğunu dile getirmektedir. Birçok katmanın birleşmesinden oluşan bu metinlerin, sınıf içerisine getirilmesi ve anlamlarının çözümlenmesi yeni okuryazarlık eğitiminin temeli kabul edilebilir.

Daha önce yapılan bazı çalışmalarda (Pantaleo, 2012; Shanahan, 2013a; Maher, 2011; Mills, 2010.) öğrencilerin çok katmanlı okuryazarlık uygulamalarına katılımı sağlanmış ve bu uygulamalarda öğrencilere dijital filmler, çizgi romanlar, claymotion filmler gibi çok katmanlı

metinler oluşturma fırsatı verilmiştir. Çalışmaların sonucunda, öğrencilerin çok katmanlı metinleri oluşturma, analiz etme, değerlendirme, estetik anlamda inceleme ve bunların yanı sıra bilgiye ulaşma becerilerinin geliştiği; öğrencilerin artık çok katmanlı metin okumasını eleştirel ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirebildiği ortaya çıkmıştır.

Fakat tüm bunların başlamasını sağlayan şey, uygulamaların içerisine doğru şekilde yerleştirilmiş çok katmanlı metinlerdir. Sadece düzenli, iyi düşünülmüş ve sistematik planlamayla ders programının içerisine yerleştirilmiş çok katmanlı metinler, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine ve bu konuda onları öğretmenlerin desteklemesine yardımcı olacaktır.

5. sınıf Türkçe ders kitabında incelenen metinlerin; görselleri, yazıyı, renkleri ve çizgileri bir arada kullanarak çok katmanlı bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak metinlerin analizi sonucunda, tüm metinlerde birincil anlam ileticinin sadece yazı katmanı olduğu görülmektedir. Çok katmanlılığın doğasına aykırı olan bu durum, öğrencilerin alışık olmadığı metinlerle sınıf içerisinde karşılaşmasını ortaya çıkarmaktadır. Bu yüzden, günlük hayatları içerisinde görsellerin hâkim olduğu bir dünyada yaşayan çocuklar (Kress, 2003), sınıf içerisine geldikleri zaman, anlam oluşturmada alışık olmadıkları bir uygulama sürecinin içerisine gireceklerdir.

Ayrıca bu durum, ana dili dersi öğretmenlerinin anlam iletmeye birincil olarak yazıyı tercih etmesi probleminin büyümesine yol açmaktadır (Ajayi, 2009). Bunun yerine ders kitaplarında anlam iletmeye bütün katmanların eşit görev aldığı metin tercihi, öğretmenlerin anlam oluşturmak için yeni araçlara sahip olmasını sağlamaktadır (Kress, 2010). Bezemer ve Kress'in (2008, s. 168) ifade ettiği gibi, bu sayede basılı ve dijital metinlerdeki, sanat ve tasarımın görsel unsurlarını anlamaya ihtiyacı olan öğrencilerin desteklenmesi sağlanabilir.



Bulgular incelendiği zaman ortaya çıkan bir diğer durum ise, tema içerisinde yer alan metinlerin, geleneksel modele uygun metinlerden seçilmesidir. Hise'nin (1972, s. 907) ifadeleri burada devreye girmektedir:

*Kendi iyi ifade etme şeklimizle biz öğrencilerimizin bakış açılarını geliştirmek istiyoruz bu yüzden de onların kültürlerini görmezden geliyoruz; onlara bizim öğrendiğimiz en iyi şeyleri öğretmek istiyoruz. Fakat görsel ve yazılı medyanın sanal bir patlama yaşadığı şu zamanlarda eğer biz filmlere, televizyona, radyoya, popüler kitaplara aşına olmazsak o zaman en iyinin ne olduğunu bilmek için yeterince araştırmamış oluruz. Öğretmenler olarak bizim işimiz yalnızca kendimizi öğretmek değildir; bizim hoşumuza giden şeyler, öğrencilerimizin hoşuna giden şeyler olmak zorunda olmamalıdır. Sınıfımızda popüler kültür kullanmalı mıyız? Derslerinin öğrencileri için ilginç ve anlamlı olmasını isteyen öğretmenler için sadece bir cevap olabilir; açık ve tartışmasız bir evet.*

Çok katmanlı metinlerde kullanılan renkler ise bu okuryazarlık eğitiminin bir diğer alt başlıklarından birisidir. Pantaleo (2012), renklerin anlam-oluşturma potansiyellerinin öğrencilerin çok katmanlı metinleri kavramalarını, değerlendirmelerini, yorumlamalarını ve kompoze etme becerilerini yükselttiğini söylemektedir. Renkler, öğrencilerin önceki deneyimleri ve tecrübeleri ile bağ kurmakta ve bu sayede onların görsel anlam oluşturma yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.

İncelenen metinlerin hepsinde renk katmanının farklı kullanım örneklerine rastlanmıştır. Bu metinlerdeki renk kullanımları çeşitli perspektiflerden incelendiğinde, tasarımcı veya tasarımcıların renkleri amaçlı bir şekilde kullandığı görülmektedir. Unsworth ve Wheeler (2002, s. 69), öğrencilerin renklerle oluşturulmuş metinler üzerinde yapacakları uygulamaların, okuryazarlık eğitiminin bir parçası olduğunu söylemektedir. Bu sayede

öğrenciler görsel anlam oluşturma sistemlerinin bilgisini kazanmaktadır. Walsh, Asha ve Sprainger (2007: 49) ise renklerin görsel dilbilgisi öğretiminin, öğrencilerin metinlerin “işlevsel” boyutunun daha farkında olduklarını aktarmaktadır.

Bu açıdan incelenen metinlerdeki renklerin amaçlı kullanımının, çok katmanlı okuryazarlık eğitimi yönünden sınıf ortamını olumlu anlamda etkileyeceği söylenebilir. Kullanılan renk stratejisinin genel anlamda çok katmanlı metin yapısına uygun olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak 5. sınıf Türkçe ders kitabında incelenen metinlerin, çok katmanlı okuryazarlık eğitimi açısından, çeşitli yönlerde uygunluğu sağladığı (renk, görsellerin kompozisyonu gibi); fakat çok katmanlı anlamı iletme, görsellerin anlam oluşturma sürecinde yazı ile eş değer rol alması, geleneksel metin modeli yerine çok katmanlı metin modeli gibi önemli özellikleri taşımada yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin, etrafını kuşatan çok katmanlı metinleri (Pantaleo, 2009) ve bu metinlerin yapısını değerlendirme işlemlerine tabi tutabilmesi için; ders kitaplarında üst-işlevlerin bir arada kullanıldığı ve bütün katmanların birlikte anlam oluşturduğu metinlere ihtiyaç olduğu görülmektedir.

## **Öneriler**

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre çok katmanlı okuryazarlık eğitimi ile ilgili bir takım önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Birçok ülkede çok katmanlı metinler, ana dili eğitimi derslerinin ana aracı olmaya başlamıştır. Bu metinlerin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesine yönelik adımlar atılabilir.
- Ülkemizde sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı çok katmanlı okuryazarlık eğitimi üzerine, uygulamalı çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

### Kaynakça

- Ajayi, L. (2009). English as a second language learners' exploration of multimodal texts in a junior high school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 585-595.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alvermann, D. E., & Wilson, A. A. (2011). Comprehension strategy instruction for multimodal texts in science. *Theory into Practice*, 50(2), 116-124.
- Anstey, M., & Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum & Leadership Journal*, 8(16).
- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, Eğitimi Felsefesi ve Uygulaması Üzerine. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Bearne, E., & Wolstencroft, H. (2007). *Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy 5-11*. Sage Publications.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts a social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195.
- Black, A. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 118-128.
- Bloome, D., & Green, J. L. (1991). Educational contexts of literacy. *Annual review of applied linguistics*, 12, 49-70.
- Brass, J.J. (2008). Local knowledge and digital movie composing in an after-school literacy program. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6), 464-478.

- Bulfin, S., & North, S. (2007). Negotiating digital literacy practices across school and home: Case studies of young people in Australia. *Language and Education*, 21(3), 247-263.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., ... & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92.
- ComScore. (2011). Releases *Overview of European Internet Usage in September 2011*. 6 Kasım, 2013 tarihinde [http://www.comscore.com/Insights/Press\\_Releases/2011/11/comScore\\_Releases\\_Overview\\_of\\_European\\_Internet\\_Usage\\_in\\_September\\_2011](http://www.comscore.com/Insights/Press_Releases/2011/11/comScore_Releases_Overview_of_European_Internet_Usage_in_September_2011) adresinden alındı.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. South Yarra, VIC, Australia: Macmillan.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Çakmak, E. (2013). *Sosyal Bilgiler için çoklu okuryazarlıklar (ed. Gençtürk, E., Karatekin, K.). Kil tabletten-tablet bilgisayara okuryazarlık*. Pegem Akademi Yayınları.
- Dewey, J. (1966). *Tecrübe ve Eğitim* (çev: Dr. Fatma Başaran-Dr. Fatma Varış). Kappa Delta Pi Yayınları.
- Dyson, A. H. (2003). " Welcome to the jam": Popular culture, school literacy, and the making of childhoods. *Harvard Educational Review*, 73(3), 328-361.
- Fortuna, C., Henderson, S., McLuckie, J., Syme-Smith, L., Taylor, N., Williamson, G., & Rodrigues, S. (2009). A Conversation Between Colleagues: Defining Multiple Literacy. *Multiple Literacy and Science Education: ICTs in Formal and Informal Learning Environments: ICTs in Formal and Informal Learning Environments*, 1.

- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis
- Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (Rev. ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, A. (2008). Multimodal literature ‘moves’ us: dynamic movement and embodiment in VAS: An Opera In Flatland. *HERMES*, 41, 107-124.
- Gomez, M. L., Schieble, M., Curwood, J. S., & Hassett, D. (2010). Technology, learning and instruction: Distributed cognition in the secondary English classroom. *Literacy*, 44(1), 20-27.
- Friedman, T. L. (2006). *The world is flat [updated and expanded]: A brief history of the twenty-first century*. Macmillan.
- Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi (5. Baskı)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (çev. Serap Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.
- Hagood, M. C., Stevens, L. P., & Reinking, D. (2002). What do they have to teach us? Talkin’ cross generations. *Adolescents and literacies in a digital world*. New York: Peter Lang.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. Edition, London, U.K.: Edward Arnold.
- Hise, J. (1972). In Defense of Popular Culture in the Classroom. *English Journal*, 902-907.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the Media: Media Literacy in High School English*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. New York: P. Lang
- Jewitt, C., Moss, G., & Cardini, A. (2007). Pace, interactivity and multimodality in teachers' design of texts for interactive whiteboards in the secondary school classroom. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 303-317.
- King, J. R., & O'Brien, D. G. (2002). Adolescents' multiliteracies and their teachers' needs to know: Toward a digital détente. *Adolescents and literacies in a digital world*, 40-50.
- Kingsley, K. V. (2010). Technology-Mediated Critical Literacy in K-12 Contexts: Implications for 21st Century Teacher Education. *Journal of Literacy and Technology*, 11(3), 2-39.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2009). Digital literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 631-634.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In I. Snyder (Ed.). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era* (pp. 5-79). London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). "What is Mode?" The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. Edit. Carey Jewitt New York: Routledge, 54-67.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.

- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual communication*, 1(3), 343-368.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices & classroom learning* (2nd ed.). Berkshire, UK: Open University Press.
- Lewis, D. (2001). Showing and telling: The difference that makes a difference. *Reading*, 35(3), 94-98.
- Lewison, M., Leland, C., & Harste, J. (2000). "Not in my classroom!" The case for using multiview social issues books with children. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 23, 8-20.
- Luke, A. (1988). *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. Taylor and Francis.
- Maher, D. (2011). Using the multimodal affordances of the interactive whiteboard to support students' understanding of texts. *Learning, Media and Technology*, 36(3), 235-250.
- Malmelin, N. (2010). What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 129.
- Martinec, R. (2000). Rhythm in multimodal texts. *Leonardo*, 33(4), 289-297.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- McLuhan, M. (1967). *The medium is the message. ? : ?*

- Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory into Practice*, 47(2), 102-109.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Miller, S. M., & McVee, M. B. (Eds.). (2013). *Multimodal composing in classrooms: Learning and teaching for the digital world*. Routledge.
- Mills, K. A. (2009). *Multiliteracies plus: Extending a function approach to digital design*. Paper presented at the Australian Systemic Functional Linguistics Association Research Conference.
- Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 35-45.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
- Pantaleo, S. (2009). The influence of postmodern picturebooks on three boys' narrative competence. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32(3), 191-210.
- Pantaleo, S. (2012). Meaning-making with colour in multimodal texts: an 11-year-old student's purposeful 'doing'. *Literacy*, 46(3), 147-155.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Çukurova Üniversitesi-Türkoloji Araştırmaları Merkezi*. 141, 67-84.
- Postman, N. (2008). Teknopoli: Yeni Dünya Düzeni (Çev.: Mustafa Emre Yılmaz). İstanbul : Paradigma Yayıncılık.
- Ranker, J. (2008). Making meaning on the screen: Digital video production about the Dominican Republic. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 410-422.



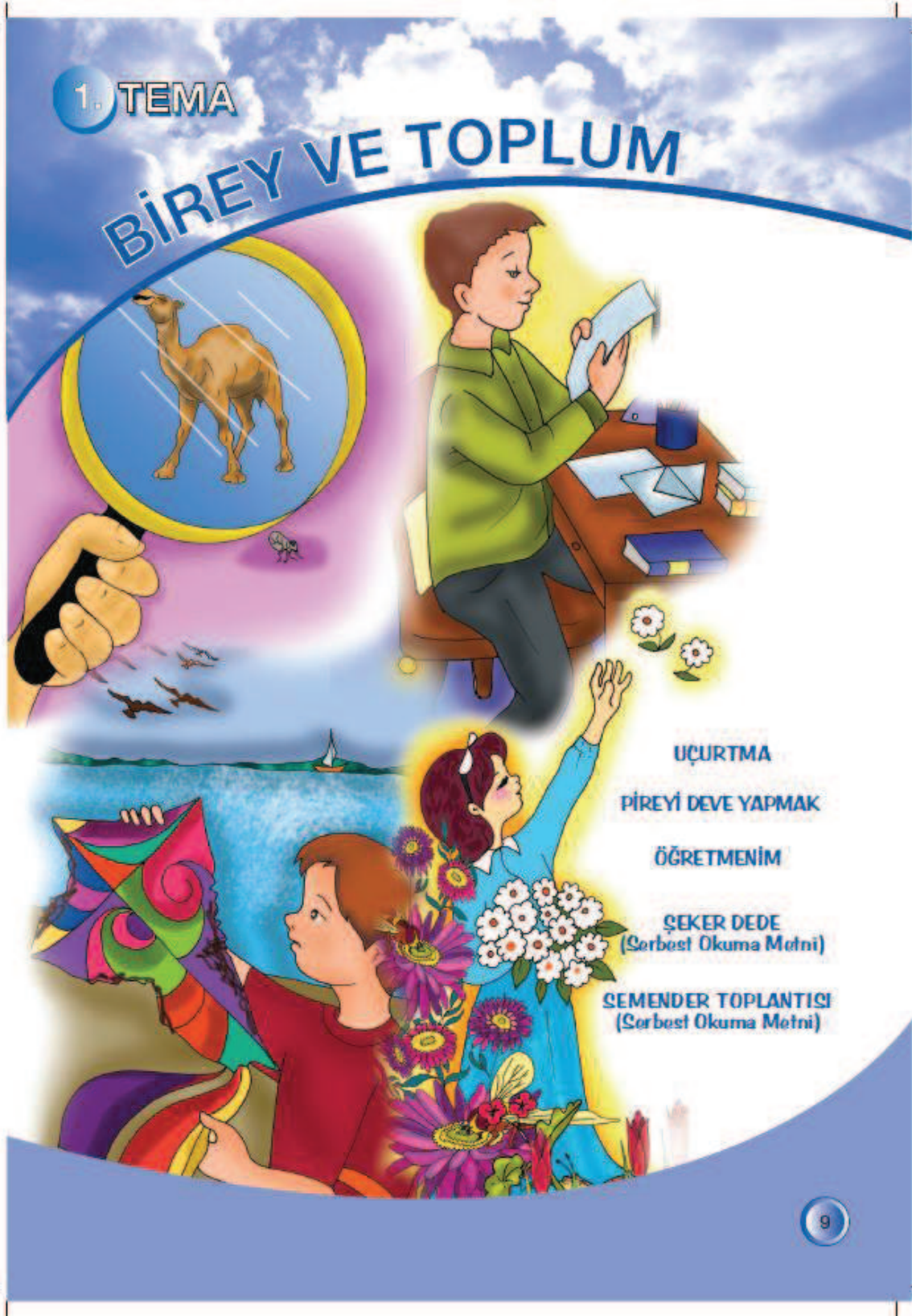
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., & Rideout, V. J. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds*. Henry J. Kaiser Family Foundation.
- RTÜK. (2007). *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması*. Ankara: RTÜK.
- Scherff, L. (2011). Using young adult literature to promote comprehension with struggling readers. In L.A. Hall, L.D.
- Schudson, M. (1987). The new validation of popular culture: sense and sentimentality in academia. *Critical Studies in Media Communication*, 4(1), 51-68.
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Shanahan, L. E. (2013a). Lessons in multimodal composition from a fifth grade classroom. *Multimodal composing in classrooms: Learning and teaching in the digital world*, 97-113.
- Shanahan, L. E. (2013b). Composing “Kid-Friendly” Multimodal Text When Conversations, Instruction, and Signs Come Together. *Written Communication*, 30(2), 194-227.
- Sipe, L. R., & Pantaleo, S. (2008). *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. Routledge.
- Street, B. (2012, Mart). Literacy and multimodality. *In Inter-Disciplinary Seminars o Laboratório SEMIOTEC, Belo Horizonte, Brazil*. Retrieved May (Vol. 6, p. 2013).
- Sturken, M., & Cartwright, L., (2001). *Practices of looking: An introduction to visual culture* (p. 385). Oxford: Oxford University Press.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. Guilford Publications.

- Titon, J. T. (1995). *Text*. The Journal Of American Folklore, 108, 58-69.
- TÜİK. (2011). *Kültür İstatistikleri / Cultural Statistics 2009*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (2013). *06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya*. 6 Kasım, 2013 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresinden alındı.
- 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. (2013a). Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(2), 133-151.
- Tüzel, S. (2013b). Integrating Multimodal Literacy Instruction into Turkish Language Teacher Education: An Action Research Study. *The Anthropologist*. 16(3), 619-630.
- Unsworth, L. (2002). Changing dimensions of school literacies. *Australian Journal of Language and Literacy*, 25(1), 62.
- Unsworth, L. (2006). Towards a Metalanguage for Multiliteracies Education: Describing the Meaning-Making Resources of Language-Image Interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76.
- Unsworth, L., & Wheeler, J. (2002). Re-valuing the role of images in reviewing picture books. *Reading*, 36(2), 68-74.
- Van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. London: Macmillan

Walsh, M., Asha, J., & Spranger, N. (2007). Reading digital texts. *Australian Journal of Language & Literacy*, 30(1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Ekler



## UÇURTMA

Selçuk günlerdir hazırlanıyordu. Şenlik süresi içinde çocuklar için ödüllü bir yarış vardı: Uçurtma yarışı.

Selçuk, bu haberi arkadaşlarından almıştı. Önce dudak bükmüştü. Ama üç bin liralık ödül ona çekici gelmişti. Bunu arkadaşlarından saklayacaktı. Oyle yaptı. Çarşıdan el işi kâğıtlarını alırken kimse görmesin istemişti. Akşam üzeri gizlice kâğıtları bir dosya arasına gizlemiş, eve öyle gelmişti. İş kâğıtla bitmiyordu. Şenliği yönetenlere işin aslını sormalıydı.

Belediyenin girişindeki oda, şenlik yöneticilerine ayrılmıştı. Kapı açıktı. Girdi:

- Bana uçurtma yarışı hakkında bilgi verebilir misiniz?

- Neden olmasın?

- Uçurtman var mı? Senin yapmış olman gerekiyor. Çarşıdan hazır alınan uçurtma ile yarışamazsın. Bunu bir genç kız söylüyordu. Şenlik komitesinin sekreteri idi.

- Uçurtmanın boyutları belli mi? Yoksa herkes istediği büyüklükte ve renkte uçurtma yaparak yarışmaya katılabilir mi?

Kız güldü:

- İstediyin şekil ve renkte. İstediyin boyda bir uçurtma ile yarışmaya katılabilirsin. Ancak yarışma saatinden yarım saat önce rihimde hazır olmalısın.

- Saat kaçta?

- Saat tam on dört otuzda. Rihimde. Yanında da uçurtman. Anladın mı?

Selçuk istediğini öğrenmişti. Teşekkür etti. Sekreter arkasından bağırdı.

- Hey küçük biraz gelir misin?

Selçuk kapıdan geri döndü.

- Başvurunu yazmalıyım. Adın ve soyadın ne?

- Selçuk Akça.

- Tamam artık gidebilirsin. Umutma. Perşembe günü saat on dört otuzda, rihimde.

- Tamam.



Selçuk koşarak çarşığı geçti. Rihtıma döndü. Deniz kenarı boyunca uzayan bu beton yolda durdu. Burada uçurtmasını uçuracaktı. Kalbi çarpmaya başladı. Başını gökyüzüne çevirdi. Masmavi idi. Kendi eliyle yapacağı uçurtma işte orada yükselecekti. Bütün uçurtmaların üstünde ve hepsinden alımlı.

Tam o sırada bir sürü karga geçti. Selçuk birden bağırdı:

– Ne yaptınız? Uçurtmamı parçaladınız! Sonra etrafına baktı. İyi ki kimse yoktu. Kendi kendine ilk kez konuşuyordu. Gerçekten tam yarışma sırasında böyle birşey olsaydı ne yapardı? Bunu iyi düşünmeliydi. Belki de kargaları kaçırarak bir resim gerekecekti. Bu ne olabilirdi? Tamam, bulmuştu: Kedi resmi. Neden olmasın? Üstlerine atlayan bir kedi resmini gören kargaları izleyecektiniz.

Selçuk bu düşünce ile eve geldi. Küçük odadaki masanın başına geçti. El işi kâğıtlarına baktı. Her renkte el işi kâğıdı vardı. Şimdi tek eksiği çita idi. Bunu da ancak marangozlardan sağlayabilirdi. Tanıdığı bir marangoz vardı. Babası ondan çok söz ederdi. Servet Amca. Ona gider, parasıyla değil mi, isterdi. Bir yaz, babası Selçuk'u onun yanına çirak vermeyi düşünmüştü. Annesinin yanına koştı:



– Anne bana para verir misin?

– Para mı? Ne Kadar? Sonra ne yapacağını söylemedin ki...

–Biliyorsun, şenlik içinde uçurtma yarışması var. Bu yarışmaya gireceğim. Onun için uçurtma yapmam gerekiyor.

– Eeeee?

– Uçurtma yapabilmem için de çita almam gerek. Paramla el işi kâğıdı aldım. Şimdi çita alıp uçurtma yapacağım.

– İyi ama sen uçurtma yapmasını biliyor musun? En iyisi bunu babanla yapmak.

– Anne, ha dükkandan almışsın ha babanla yapmışsın. Bu yarışma çocukların yarışması, babaların değil.

- Annesi gülümsedi. Ođlu haklıydı. Çantasından çıkardığı parayı uzattı.

Selçuk koşarak evden çıktı. Tam köşeyi dönerken babasıyla karşılaştı.

- Baba uçurtma yarışına katılmaya karar verdim. Servet Amca'dan çita almaya gidiyorum.

- Benim yardımına ihtiyacın var mı?

- Hayır baba. Bunu kendim yapmalıyım. Baba gülümsedi:

- Kendine güveniyorsun o hâlde. Servet Amca'na benden selam söyle.

Baba, oğlunun böyle bir işe girişmesinden memnun olmuştu. Kendi başına işe girişmişti. Bir çocuk için bundan daha güzel davranış olur muydu? Eve doğru yürüdü.

Selçuk koşarak marangoz Servet Amca'nın dükkânına gitti, sevinerek çitaları aldı, arka sokaklardan eve geldi. Malzeme tamamdı. Bir yumak ipi evde vardı. Onu vaktiyle babası almıştı. Masanın başına geçti. Çitaları orta yerlerinden üst üste koydu. Eşit aralıklarla açtı. Bağladı. Sonra çitanın uçlarına yakın yerden kertikler açtı. İp kaymamalıydı. Ortalarından bağlayarak çitaların aynı aralıkta kalmasını sağladı. Sonra orta yerine bir ip bağlayarak askıya aldı. Çita yere paralel duruyordu:

- Tamam.

Selçuk heyecanlanmıştı. Sıra el işi kâğıtlarına gelmişti. Ama önce yapışkan yerine kullanacağı hamuru yapmalıydı.

- Görün bakın uçurtma nasıl uçarmış?

Kendi kendine konuşuyordu.

Biraz sonra uçurtma hazırды. Sıra, ağzını açmış bir kedi resmine gelmişti. Onu kara kalemle beyaz resim kağıdına çizdi. Sonra uçurtmanın ön tarafına yapıştırdı. Uçurtma hazırды.

Onu ve upuzun kuyruğunu topladı. Dolabın üzerine koydu. Ama yarışmadan önce uçurtmasını uçurması gerekiyordu. İş şansla bırakmazdı. Şimdi nerede uçuracaktı? Birden aklına arka taraftaki kır yamaç geldi. Şu anda orası ıssızdı.





Pencereden dışarı baktı. Evet orada uçurtmayı denemek akıllılık olacaktı. Kapıyı açtı. Elinde uçurtma, kıra doğru koştu. Yamacı tırmandığında kimseler görünmüyordu. Elindeki uçurtmayı denedi. Uçurtma birden havalandı. İp bırakıldıkça yükseldi. Havada hiç yalpa yapmadan süzülüyordu. Selçuk başarmıştı. Tam dengeli bir uçurtma yapmıştı.

Hemen ipi sardı. Yaklaşan uçurtmayı dikkatle topladı. Eve geldi.

Selçuk o geceyi rahat uyuyarak geçirdi. Yarışma sabahı erkenden kalktı. Öğleyi zor etti. Saatler bir türlü ilerlemiyordu. Annesi ile babası da heyecanlıydı. Uçu birlikte rihtime geldikleri zaman saat biri gösteriyordu. Henüz kimse gelmemişti.

- Bak Selçuk, istersen uçurtmanı uçurmaya başla. Nasıl olsa uçuracaksın.

Annesi söze karıştı:

- Ya bir şey derlerse?

Ne diyeceklerdi? Onların istedikleri şey uçurtmanın uçması değil miydi?

Selçuk bir sakınca görmedi. Bir an önce uçurtmasını uçurmak istiyordu. Görsünler bakalım. Uçurtma nasıl uçarmış? Hemen ipi çözüp ilerledi. Sonra koşmaya başladı. Uçurtma birden yükseldi. Gittikçe yükseldi. Gökyüzünde süzülerek duruyordu. Rihtime gelenler onu gösteriyor ve beğendiklerini söylüyorlardı.

Tam o sırada, nereden geldiği belli olmayan bir sürü karga belirdi. Doğruca uçurtmanın üzerine geldiler. Uçurtmayı, daha doğrusu kedi resmini gagalamaya başladılar. Selçuk'un korktuğu başına gelmişti.

- Olamaz... Baba şunlara baksana... Uçurtmamı deliyorlar.

Babası şaşkın bakıyordu. Uçurtma birden baş aşağı geldi. Hızla denize indi. Selçuk ipi umutsuzca çekmeye başladı. O sırada bir düdük çaldı. Jüri başkanı çocukları yarışmaya çağırıyordu.

Adnan ÇAKMAKÇIOĞLU  
(Kısaltılmıştır.)



## PİREYİ DEVE YAPMAK



Sevgili Oğlum,

Her toplumun deneyimlerinden süzüp çıkardığı çok güzel sözler vardır. Bizim "pireyi deve yapmak" deyimimiz de bunlardan biridir. Pire deve olur mu hiç? Olmaz elbette. Küçük, önemsiz şeyleri "abartmak" anlamında kullanıyoruz bu sözü. Bir ders dışında tüm derslerden zayıf alan öğrencinin başarılı olduğu ders için övünmesi karşısında demiyoruz da, yalnızca bir dersi zayıf öğrencinin hayıflanması karşısında "Pireyi deve yapıyorsun." diyebiliyoruz. Kısacası bu sözü, kolayca çözülecek bir sorunu içinden çıkılmaz hâle getirmek karşılığında kullanıyoruz.

Her ne kadar pireye de deveye de haksızlık etmiş olsak da, bazılarının pireyi deve yapmakta çok usta oldukları su götürmez bir gerçektir.

Adamın eline iğne batar; alır bir telaş, "Ah yandım, tetanoz olacağım." diye tutturur. Çocuk birazcık üşütmüştür; annenin eli ayağı dolaşır. Doktorlara koşular, torba torba ilaçlar alınır hemen... Öğrenci bir dersten kırık not alır; anne baba başlar, "Bu çocuk okumayacak. Sınıfta kalacak. Emeklere yazık." diye söylenmeye...

Bazıları, "Nesi yanlış bu davranışların? Elbette duyarlı olmalı kişi." diyecektir. Bazıları da "Üç günlük ömrümü bu tür vesveselerle geçiremem." görüşünü dile getirecektir.

Ben de ikisinin arasında bir yerlerde dururum ve şöyle derim:

"Olan olduktan sonra telaşlanmak değil, önceden önlem alabilmektir marifet. Hastalanmadan gerekli aşıları olabiliyor musun? Kaza olmadan arabanın bakımını yaptırabiliyor musun? İşte o zaman pireyle, deveyle işin olmaz."

Öğrenci dersten kırk not almış. Alır elbette. Öğrencilik yaşamını kırk not almadan bitiren kaç yetişkin var acaba dünyada? Önemli olan öğrencinin belirli bir çalışma düzenini geliştirerek önceden zayıf almamaya çalışmasıdır. Eğer öğrenci, buna rağmen zayıf alıyorsa bunun nedenlerini ana-baba, öğrenci ve eğitimciler bir araya gelerek araştırmalıdır.

Öğrendiğime göre dersler iyi gitmiyormuş. Zayıf alıyormuşsun sınavlardan. Olabilir. Bu durumu pire gibi görmek, yani önemsememek mümkün mü? Bence hayır. Çünkü başarısızlığımızın devam etmesi geleceğimizi olumsuz biçimde etkileyebilir. Peki bu durumu deve yapmak gerekir mi? Ona da hayır, diyorum ben. Çünkü başarısızlık nedenlerimizi değerlendirip önlem alma şansımız hâlâ var. Sana bu konuda birkaç öneride bulunabilirim. Eline kâğıdı kalemi al, sınavda başarısızlıklarının gerekçeleri neler olabilir tek tek belirlemeye çalış. Bu nedenlerin kendinden, okulundan ve bizlerden kaynaklananlarını tek tek ayır. Sonra bu nedenleri aşmak için izlenebilecek yolları sapt.

Başarı ve başarısızlığımızın nedeni de sonucu da genellikle kendimizdedir. Öyleyse yüzünü kendine döndür. Pireleri deve yapmaya da gerek olmadığı açıktır. Ancak pireleri görmezden gelmenin de doğru olmadığı açıktır. Unutma ki önemsemediğimiz, görmezden geldiğimiz küçük sorunlar büyüye büyüye yaşam akışımızı değiştirebilecek nitelik kazanabilir.

Okul başarıyla ilgili değerlendirmeyi en doğru ve en etkili kendin yapabilirsin. Gerek değerlendirme, gerek çözümleme aşamasında benden istediğin destek olursa bunu seve seve yapmaya çalışacağımı bil.

Gözlerinden öpüyorum. Baban.

Hamdi TOPÇU  
(Düzenlenmiştir.)





## ÖĞRETMENİM

Mavi önlüğüm ve küçük çantamla,  
Okulun ilk günü koşmuştum sana.  
Dilim tutulmuştu o heyecanla,  
Göz kırmış, adın ne demiştin bana.

Ben Akın, Ayşe, Fatih, Aysel, Nedim,  
Ben seninle "öğretmenim" okulu sevdim.

Düşmüştüm bahçede dizim kanamış,  
Gözlerim yaş dolmuş, canım çok yanmış.  
Tüm sevgini vermiş, merhemim olmuş,  
Ağlama yüreğim, demiştin bana.

Ben Ali, Sinan, Fatma, Nursel, Gülbin,  
Ben seninle "öğretmenim," insanı sevdim.

Elimde tebeşir kara tahtada,  
Bomboş büyük halka çizmiştim sana.  
Elimi tutarak dünya yaptırmış,  
Sevgi ve kardeşlik yazmıştın ona.

Ben Fuat, Kasım, Nihat, Arda, Ekin,  
Ben seninle "öğretmenim," dünyayı sevdim.

Sendin yol gösteren, sendin ışığım,  
Sendin annem, babam, can arkadaşım,  
Dünyayı dolaşsam bulunmaz eşin,  
Sen oldun hem dost, hem kardeş bana.

Ben Emre, Mümin, Esra, Lütfü, Yeşim,  
Ben seninle öğretmenim, banşı sevdim.  
Ben Cem, Kadriye, Saliha, Emre, Tülin,  
Ben seninle "öğretmenim," her şeyi sevdim.

Ağacı, yağmuru, doğan güneşi  
Yerde karıncayı, yanan ateşi  
Toprağı, bayrağı ve memleketi  
Vatanı sevmeyi öğrettin bana.

Ben Aslı, Doğan, Beyza, Seval, Erkin,  
Ben seninle "öğretmenim," yurdumu sevdim.

Ben de öğretmenim, sensin önderim  
Bilmem ki hakkını nasıl ederim?  
İki şey; biri annem, biri sen derim  
Kalbimdeki bütün sevgiler sana.

Ben Mahmut, Fatma, Hakan, Elsem, Selin,  
Ben seninle "öğretmenim," yaşamı sevdim.

Kucağımda çiçekler, yüreğimde sen,  
Önümde öğrenciler, önde giden sen,  
Önderimsin benim izindeyim ben,  
İçimdeki en güzel duygular sana.

Ben Murat, Betül, Burak, Dilan, Rengin,  
Ben seninle "öğretmenim," yaşamı sevdim.

Ben Can, Sümeyra, Oğuz, Nazlı, Engin,  
Ben seninle "öğretmenim," dostluğu sevdim.  
Ben seninle "öğretmenim," her şeyi sevdim.

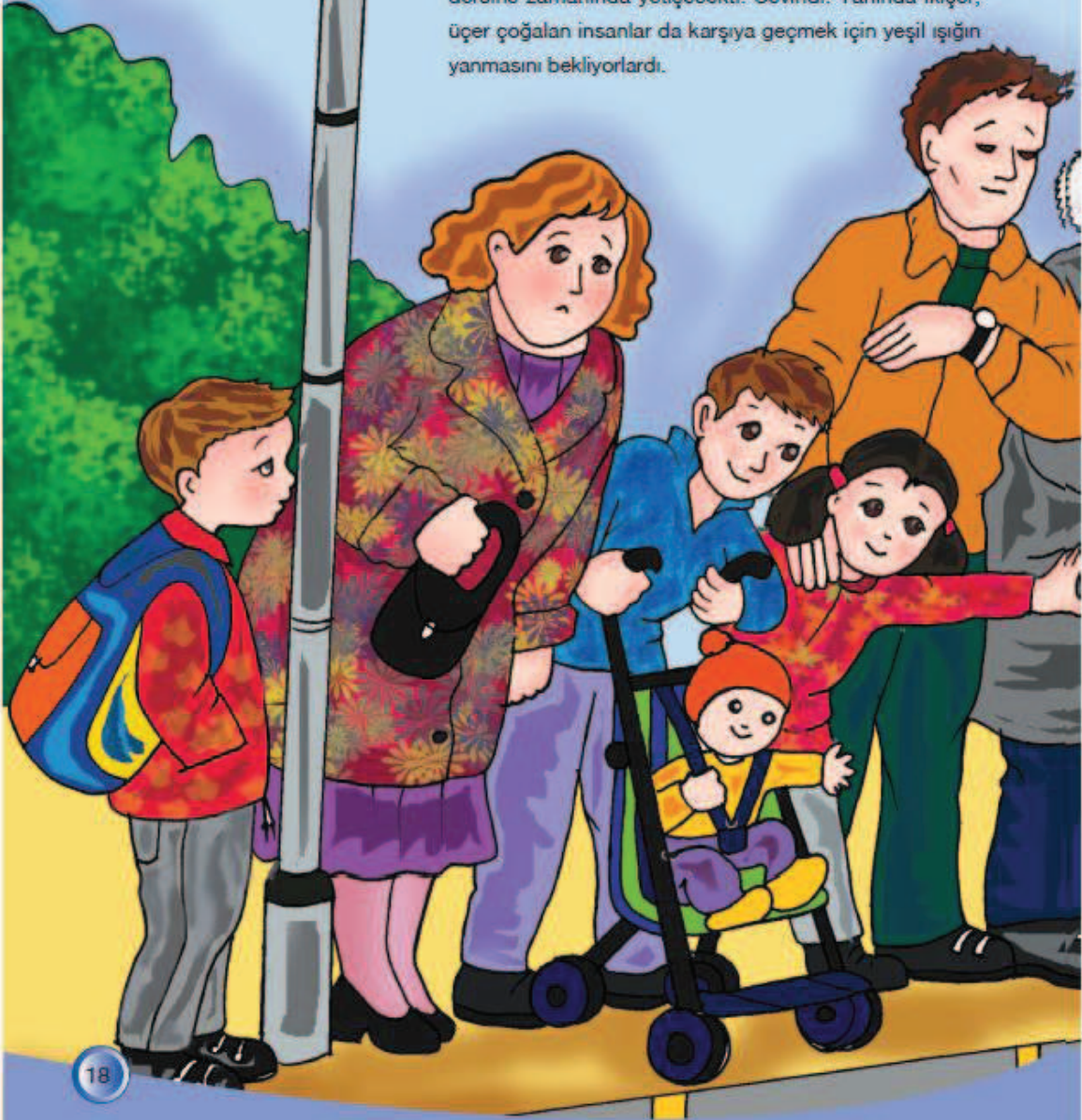
Selma ERDEM  
(Kısaltılmıştır.)



SERBEST OKUMA METNİ

## ŞEKER DEDE

Ogün, kırmızı ışık yanınca yaya geçidinin önünde beklemek zorunda kaldı. Sırtındaki okul çantası gittikçe ağırlaşmaya başlamıştı. Saatine baktı. Her zamanki gibi dersine zamanında yetişecekti. Sevindi. Yanında ikişer, üçer çoğalan insanlar da karşıya geçmek için yeşil ışığın yanmasını bekliyorlardı.





Ogün, uzun bir "offff!.." çekti. Bu ışıkların yanıp sönmeye sürelerini uzatmışlar mıydı? Sabırsızlandı. Yeşil ışığın yanacağı yoktu. Bu sürede yanındaki insanlara baktı. Kadın, çocuk, yaşlı genç demeden kalabalık gittikçe büyüyordu. Yaşlı, tonton bir dedenin elindeki baston dikkatini çekti. Bildiği bastonlara pek benzemiyordu bu. Beyazdı. Dümdüz bir boru gibiydi. Kafasını kaldırıp da dedeye bakınca onun görme engelli olduğunu fark etti. Üzüldü. Kim bilir yaşam onun için ne kadar zordu. İçinde bir şeylerin ezilir gibi olduğunu hissetti. Yeşil ışık yanmamakta inat etmiş gibiydi. Tıpkı bir insana seslenir gibi trafik lambasına seslendi:

"Haydi yan artık!"

Yeşil ışık kendinden buyruk almış gibi yanıverdi. İnsan selinin içinden kayarak hızlıca karşıya geçti. Yoluna devam edecekti ki kendileriyle birlikte bekleyen görme engelli dedeyi hatırladı. Bu karmaşada karşıya geçebilmiş miydi? Dönüp baktı. Hayır, geçememişti. Tek başına bekliyordu orada. Demir çubuğa benzeyen bastonunu sağa sola sallıyor, atacağı adımın yerini bulmaya çalışıyordu.

Ogün, ne yapacağına bir anda karar veremedi. Dönüp dedeye yardım etse okuluna geç kalabilirdi. Yardım etmese, içi rahat etmeyecekti. Trafik ışıklarına baktı. Yeşil ışık hâlâ yanıyordu. Ani bir kararla gerisin geri döndü. Yaya geçidinden koşar gibi geçti karşı tarafa. Gözleri görmeyen adamı elinden tutup karşıya geçirecekti ki kırmızı ışık yanıverdi.

"Yetişemeyeceğiz artık, yeşilin tekrar yanmasını bekleyeceğiz." dedi.



Ogün'ün içini okula geç kalma korkusu sardı. Işıkların hangi renkte yandığına bakmadan kendini karşıya atacaktı ki kendi elinin o yaşlı dedenin elinin içinde olduğunu farkına vardı. Yaşlı adamın eli kocamandı. Derisi buruşuk ve çilli. Kendisinin küçücük eli onun elinin içinde kaybolup gitmişti. Bir an okulu unutup adamı düşündü. Kendi de bu adamın yaşına gelince eli böyle kocaman, buruşuk ve çilli mi olacaktı? Kendini birden yaşlanmış, bastona dayanmış gibi gördü. Tıpkı onun gibi dizleri titriyordu. Evet evet, tıpkı onun gibi her iki gözü de görmüyordu.

"Olamaz." dedi Ogün, "Bu kadar çabuk yaşlanamam!"

"Bana bir şey mi dedin evlat?"

Dönüp dedeye baktı:

"Hayır." dedi, "Size bir şey söylemedim!"

Görme engelli dedenin pamuk gibi bembeyaz saçları, sakalı vardı. Oldukça sevimliydi yüzü. Ressamlar, masal kitaplarına böyle güzel yüzler çizerlerdi. Kış gecelerinde torunlarına dünyanın en heyecanlı masallarını anlatırlardı. Doğrusu böyle bir dedesi hiç olmamıştı. Daha kendisi doğmadan her iki dedesi de bu dünyadan göçüp gitmişlerdi.

Yeşil ışıklar yanınca arabalar durdu.

"Elimi bırakma." dedi dedeye, "Karşıya geçiyoruz."

İleriye doğru birlikte adım attılar. Kaldırımın ana yola inerken adam sendeledi, düşecek gibi oldu. Ogün koluna girip yardım etti.



"Acele etme dede, düşebilirsin." dedi. "Az sonra iki yol arasındaki kaldırma çıkacağız. Dikkat et!"

Yaşlı adam bastonuyla yolu tıklattı, kontrol ede ede yürüdü.

Az önce okula geç kalacağım diye telaşlanan Oğün, nedense içindeki bu korkuyu atmış gibiydi.

Emin adımlarla tam karşıya geçmişlerdi ki yeşil ışık yerini sarıya, hemen ardından da kırmızıya bıraktı. Yolun her iki yakasında biriken arabalar, kapağı çekilmiş baraj suları gibi akmaya başladı. "Benim okuluma yetişmem gerekiyor." dedi Oğün. "Bundan sonrasını yalnız başına gidebilir misin dede?"

"Gidebilirim." dedi yaşlı adam, "Sağ ol! Dur, sana bir şey vereyim de öyle git evlat."

Yaşlı adam elini paltosunun cebine attı.

Oğün'ün küçük elinin içine bir şey sıkıştırdı. Oğün, telaşlı adımlarla yürürken bir süre avucunun içindekine bakamadı. Caddedeki kalabalıktan sınınlınca sıkılı elini açtı. Dedenin eline sıkıştırdığı kâğıt kaplı ucuz bir şekerdi.

Vermek için bula bula bunu mu bulmuştu?

Sinirlendi. Avucundaki şekeri yol boyunca uzanan parkın içine fırlatacağı ki vazgeçti. Kâğıdını soyup ağzına attı. Hiç beklemediği kadar güzel bir tat alarak çiğnemeye başladı. Kokulu şeker tüm ağzına yayıldı. Hoş bir lezzet bıraktı. Oğün şaşırdı. "Hayret!" dedi kendi kendine. Anlattıkları masallara gizli bir tat katmasını bilen dedeler, kim bilir verdikleri şekerlere de böylesi bir tat katıyorlardır belki.

Tam bu sırada ağacın birisine konmuş kara karga "Gaaak, gaaak!.." diye ötmeye başladı. Dönüp ona baktı. "Şekerimin lezzetli olduğunu sen de anladın değil mi?" dedi gülümseyerek, "Eğer istiyorsan git, o dedeye yardım et. Kesin sana da verir. Benim gibi okulun da yok üstelik."





Ogün, sınıfa vardığı zaman öğretmeni derse girmiş, yoklamayı yapmıştı bile.

"Nerede kaldın evladım?" dedi, "Sen kolay kolay geç kalmazdın."

"Özür dilerim." dedi Ogün.

Mazeretini söylese miydi? Şeker veren dedenin sevimli yüzü gözlerinin önünde belirdi. O karganın sesi de kulaklarında yankılandı. Her ikisi de söyle der gibiydi!

"Yaşlı, görme engelli bir dede ışıklarda karşıya geçemeyince ona yardım ettim." dedi, "Bu nedenle de geç kaldım öğretmenim."

Öğretmeni kızmadı. Tersine, sesini daha bir yumuşattı:

"Şeker Dede olmalı." dedi, "Yakın bir yerde küçük bir tezgâhı vardır onun. Sakız satar. Her sabah da işine gider. Demek bu gün sana denk geldi."

Öğretmeni hemen ardından şu soruyu sordu:

"Peki, şeker verdi mi sana?"

Ogün şaşırıldı. Öğretmeni bunu nereden biliyor olabilirdi?

"Verdi." dedi gülümseyerek.

Öğretmeni de gülümsedi:

"Peki, yerine geç otur bakalım."

Ogün yerine geçip oturdu. Öğretmeni de Şeker Dede'den böyle bir şeker almış olabilir miydi? Dersin bitiminde bunu öğretmenine sormak için birkaç kez niyetlendi. Ama cesaret edip de bir türlü sormadı.

Mehmet GÜLER  
(Düzenlenmiştir.)



## SEMENDER TOPLANTISI

Babam, şirketin bahar toplantısına annemi de götürmek istedi. Annem, durmadan benim bulunduğum yöne göz atıp bir şeyler söylüyor, babamsa kaşlarını oynatıp duruyordu. Konunun beni de ilgilendirdiğini anlayıp sevinçle yanlarına gittim.

- Beni de mi alacaksınız?

- Yok, deyip kem küm ettiler. Seni anneannende bırakacağız da... Yalnız başına... Üç gün... Idare edebilir misiniz diye endişeleniyoruz.

- Ne var bunda? Siz işe gidince ben zaten her zaman anneannemle kalıyorum, dedim.

- Evet ama her akşam iş dönüşü uğrayıp seni alıyoruz. Bu kez tam üç günden söz ediyoruz.

Annem, parmaklarıyla göstere göstere üçe kadar sayıp bana sürenin ne kadar uzun olduğunu anlatmaya çalıştı. Oysa ben istesem üçer üçer yüze kadar sayıp geri dönerdim ama bunu bildiğimi onlara fark ettirsem, sabah akşam önüme matematik problemi yığarlardı diye ses etmedim.



Bu kez annemle anneannem arasında telefon trafiği başladı:

- Anne, emin misin? Bak, sana zor olacaksa... Yok yok, yanımıza alamayız. Çocuk yok, dediler. Evet, üç günlük bir seminer... Hayır, yumurtadan yeni çıkmadı. Semender değil anne, seminer seminer!..

Elimde olmadan kaçıttım:

- Semender nedir anne?

- Git baban yanıtlasın, ben telefondaım şimdi.

Babama sordum:

- Semender ne?

- Semender, semender...

Babam hemen ansiklopediye uzandı.

- Kertenkeleye benzeyen bir çeşit sürüngen... Akvaryumda da yaşayabilen...

- Aaa, biz de alalım, diye bağırdım. Akvaryuma koyarız.  
Babam ters ters baktı.



- Evet anne, gitmek zorundayız. İş toplantısı. Tatile gitmiyoruz... Evet, güneyde ama... Evet, her olasılığa karşı mayomuzu da alacağız ama...

Ben ansiklopedideki resimlere bakarak akvaryuma hangi semenderi alacağıma karar vermeye çalışıyordum ki annem telefonu kapayıp, "Ohhh, tamam!" dedi.

- Her ikisinde de kalmayacaklar; İzmir'e gidiyorlar!

- Ne? Nereden çıktı İzmir?

- Madem öyle, ben de torunumu alıp İzmir'deki kızıma gideyim, dedi.

Yaz gelmiş, biraz deniz havası alsınlar mış.  
Haksız da sayılmaz. Bu yıl doğru dürüst bahar bile görmedik bu kentte...

Ben sevinçten çığlıklar atıyordum.  
Babamın ağzından tek sözcük çıkmadı; çıktıysa da, ben kendi gürültümden duymadım...



Annem, kendisi ve babam için tek valiz, benim için de bir sırt çantası hazırladı. Nasılsa gerektiğinde, kuzenimin giysilerini kullanabilirdim, fazla eşya taşımam gerekmiyordu. Biletler, valizler, her şey tamamdı. Anneanneme uğrayıp onu ve valizini alacak, oradan otobüs terminaline gidecektik. Biz yola çıkınca, ardımızdan onlar da arabayla devam edip güneye ineceklerdi.

Annem evden çıkmadan önce son bir kez anneannemi aradı:

- Anne, gerekli her şeyi aldın mı yanına? İlaçlarını unutmadın, değil mi? Göz damlan? Tansiyon hapların? Hangi valizi aldın? Taşıyamazsın sen, inince zor olur. Tekerlekli olanı al. Hem sapına kurdele bağlamayı sakın unutma, otobüste başkasının valiziyle karışır falan...

Sonunda yola çıktık. Anneannem bizi kapıda bekliyordu. Uslu bir çocuk gibi annemin sözünü dinlemiş, tekerlekli valizini almıştı. Sapına da kırmızı kurdele bağlamıştı.

Otobüse ne zaman bindim, ne zaman uyudum hatırlamıyorum. Sabah gözümü açtığımda, İzmir'deydik. Eniştem ve kuzenim bizi karşılamaya gelmişti. Biz kuzenimle sarılıp sevinçle zıplarken anneannem valizi almak için görevliyi bekleyen enişteme seslendi:

- Sanırım şuradaki kırmızı kurdeleli benim valiz olacak...

Teyzemde neşeli bir kahvaltı ettik. Sonunda herkesin gizliden gizliye beklediği an geldi. Anneannem ne armağanlar getirmişti acaba?



Doğrusu ben bile bir armağandan pay alırım umuduyla ara sıra valize göz atmıyor değilim. Teyzem valizi yüklenip fermuan üst kısma gelecek şekilde sehpanın üzerine devirdi. Hepimiz hazine sandığı açılıyormuş gibi valizin çevresine toplanmıştık. Anneannem fermuan özenle açtı... O da ne?

En üstte, bir kravat ve erkek ceketi vardı. Hepimiz şaşkınlıkla anneanneme baktık. Anneannem kıpkırmızı kesildi.

– Bu valiz benim değil, diyebildi sadece.

Ben bile valizin anneannemin valizi olduğunu görebiliyordum: Lacivert kareli kumaşlı, fermuarlı, tekerlekli... Üstelik kırmızı kurdeleli!..

Teyzem işi şakaya vurmaya çalıştı:

Kuzenimle ben armağan hayalinin suya düştüğünü falan unutup kahkahalarla gülmeye başladık.

Eniştem otobüs şirketini arayıp görevlileri iyice azarladi.

– Utanmıyor musunuz, yaşlı kadına yanlış valiz vermeye? İnsan biraz dikkat eder. Ne yapalım gözleri iyi görmüyorsa, kendi valizini iyi seçemiyorsa? Doğru valizi teslim etmek sizin görevinizdi!



Otobüs şirketi, anneannemin valizi bulunduğu bize haber verecekti. Bekledik, bekledik, haber gelmedi.

Bir iki saat sonra telefon çaldı. Hepimiz telefona saldırdık. Oylesine hazırlamıştık ki kendimizi, otobüs şirketinden arayacaklar diye, ahizeden annemin sesi gelince neredeyse hep birlikte düş kırıklığına uğradık.

Annem, şaşkın bir ses tonuyla,

– Annemin valizi... dedi.

Hayret bir şey! Demek bir kaç saat içinde olay bütün Türkiye’de duyulmuştu. Medyanın gücü dedikleri bu olsa gerek.

– Seminerdeydik, arayamadım, dedi annem, anneanneme.

Anneannem bize dönüp annemin sözcüklerini tekrarladı:

– Semender aramıyorlarmış.

– Arasınlar, bulsunlar, ben semender istiyorum, dedim şımarık bir tavırla.

Annemin sesi neredeyse bütün odaya yayılıyordu:

– Senin valizin bizde anne, merak etme. Bizim valiz kayıp. Çaresiz yol için giydiğimiz şortla katıldık seminere, rezil olduk.

Hepimiz şaşkın şaşkın birbirimize baktık. Teyzem, telefonu anneannemin elinden aldı:

– Valiziniz burda, dedi. Lacivert kareli, tekerlekli, değil mi?

Annem sevinçle çığlık attı:

– Orada mı? Nasıl olur?

– Annemle senin valizleriniz aynı mıydı?

– Evet, dedi annem. Aynı yerden almıştık.

Ama ben karışmasın diye kurdele bağlamıştım. Arabadan otobüse verirken valizler karışmış olmalı.

– Karışmasın diye ne renk kurdele bağladın abla? Kırmızı mı?

Tezemin bu alaylı sorusu üzerine anneannemle eniştem de dayanamadı, biri koltuğa, öteki kanepeye savrulurken, katıla katıla gülmeye başladılar. Tezsem de güldüğü için annemin yanıtını duymadık.

Karar verdim, semenderimin boynuna mavi kurdele bağlayacağım...

Aytül AKAL  
(Düzenlenmiştir.)

