



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 213-238, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOK KATMANLI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Yasemin BAKI\***

*Geliş Tarihi: 5 Ekim 2023*

*Kabul Tarihi: 21 Aralık 2023*

### Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcılar; Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitenin eğitim fakültesi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 215 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanan veriler; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarı, günlük internet kullanım süresi, günlük okuma süresi, sevilen metin türü, yıllık okunan kitap sayısı ve katıldıkları sanatsal faaliyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılmıştır. Araştırmadan sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri ve çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme becerileri dışında ölçeğin tüm boyutlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin; cinsiyet, akademik başarı, günlük internet kullanım süresi, günlük okuma süresi, sevilen metin türü, yıllık okunan kitap sayısı ve katıldıkları sanatsal faaliyetler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sadece çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri sınıf seviyelerine göre manidar farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar incelendiğinde ise çok katmanlı okuryazarlık becerileri ile çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda ortalamaların sınıf düzeyine bağlı olarak arttığı söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Çok katmanlı okuryazarlık, Türkçe öğretmeni adayı, cinsiyet, sınıf, akademik başarı.

### AN INVESTIGATION ON PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS' MULTIMODAL LITERACY LEVELS

#### Abstract

This study aimed to explore the multimodal literacy skills of pre-service Turkish teachers. Employing a quantitative research method, this study utilized a descriptive screening model. The research group, consisting of 215 pre-service teachers from the Department of Turkish Language Teaching at a university in northern Turkey, was selected through simple random sampling,

\* Doç. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, [ysmnbaki@gmail.com](mailto:ysmnbaki@gmail.com).

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 09.08.2020 tarih ve 2020/71 sayılı karar.

one of the random sampling methods. Data collected through the Multimodal Literacy Scale and Personal Information Form were analyzed based on various factors, such as gender, grade level, parental education, academic achievement, daily Internet usage time, daily reading time, preferred text types, number of books read per year, and participation in artistic activities. Descriptive statistics, independent t-tests, and one-way analysis of variance (One-way ANOVA) were used for data analysis. As a result of the research, it was determined that all dimensions of the scale were above average, except for Turkish teacher candidates' multi-layered literacy skills and self-expression skills using the multi-layered structure. Teacher candidates' multi-layered literacy skills; It was determined that they had similar characteristics in terms of gender, academic success, daily internet usage time, daily reading time, favorite text type, number of books read annually and artistic activities they participated in. Only the multi-layered literacy levels of teacher candidates differ significantly according to their grade levels. When these differences are examined, it can be said that the averages in the dimension of multi-layered literacy skills and making sense of the content used in the multi-layered structure increase depending on the grade level.

**Keywords:** Multimodal literacy, pre-service Turkish teacher, gender, grade, academic achievement.

## Giriş

Okuryazarlık becerileri yirminci yüzyılın sonuna kadar anlam yaratmanın diğer biçimlerinin yanı sıra büyük oranda dile bağlıydı. Ancak teknolojide meydana gelen köklü değişiklikler iletişim alanının yeniden tanımlanmasını ve okuryazarlığın sınırlarının genişlemesini sağlamıştır (Jewitt, 2011). Bu yenileşmenin etkisiyle yazı birincil anlam iletilici olmaktan çıkmış böylelikle anlam oluşturma yalnızca dile değil iletişimin çok katmanlı yapısıyla görünür olmaya başlamıştır. Bu değişimin ortaya çıkardığı yeni iletişim biçimleriyle dil (söz/yazı), iletişimsel yükün dağılımında ve metnin yorumlanmasında daha ilişkisel bir role sahip olsa da (Karatza, 2020) sadece dil (yazı/söz) aracılığıyla anlam oluşturma günümüzde kullanılan metinlerin anlamlandırılması için yeterli olmaktan çıkmıştır. Bu durum dilin (yazı/söz) değerinde bir azalma anlamına gelmeyip aksine iletişim sürecinde mesajın aktarılmasındaki yükün dağılımında ve metnin anlamının yorumlanmasında dile (yazı/söz) daha ilişkisel bir rol yüklemiştir (Karatza, 2020). Ancak burada anlamın aktarılması ya da oluşturulmasında dilin gücü diğer duyuyla desteklenmekte ve diğer duyu duruma göre daha ön plana çıkabilmektedir. Böylece yazı ya da sesin yanında diğer duyu organlarına da hitap eden anlam katmanları da görünür kılınarak mesajı sadece beş duyunun herhangi biriyle değil duyu arası geçişleri de sağlayıp beş duyuyla bütün olarak algılamayı ve dahası beş duyunun ötesi olan üstbilişsel seviyeye erişimin hedeflendiği söylenebilir. Yeni iletişim biçimleriyle anlam oluşturma potansiyelini genişletme çabasının ortaya çıkardığı bu değişim (Unsworth, 2006) günümüzde bilginin yapılandırılması ve anlamın oluşturulmasını statik basılı metinlerden; ses, görüntü ve hareketle desteklenen dinamik metinlere kaydırmıştır (Sewell ve Denton, 2011). Özellikle akıllı telefon, tablet ve dizüstü bilgisayar gibi dijital teknolojilerdeki hızlı değişim ve bu teknolojilere artan erişim, çok çeşitli göstergebilimsel fırsatlara erişiminin kolaylaşmasıyla (Jones, Turney, Georgiou ve Nielsen, 2020) yeni anlam katmanlarının görünür kılınmasına olanak sunarak dinamik metinler olan çok katmanlı metinlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Papadopoulou vd., 2018).

İngilizce multi (çok) ve modal (tabaka, katman, yapı) kelimelerinin birleşimiyle oluşan “multimodal” kelimesine karşılık gelen çok katmanlı metinler; yazı, söz ve görüntünün çeşitli

versiyonlarının tek bir metin düzleminde birleşiminden oluşan yapılarıdır (Tüzel, 2013). Bu metinler, iç içe geçmiş iletişimsel hedeflerin (ses, görüntü, hareket, jest, mimik vb.) bilinçli ve düzenli bir koleksiyonu olup aynı düzlemde birleşen bir dizi katmandan oluşmaktadır (Bateman, 2008). Bearne ve Wolstencroft (2009)'a göre çok katmanlı metinler; metnin katmanlarını oluşturan ses ve yazı, jest ve mimik ile görüntü olmak üzere dört unsurun en az ikisinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu tanım detaylandırıldığında çok katmanlı metinlerin; dil bilimsel (gramer, söz varlığı, yazı dili özellikleri vb.), jestsel (vücut dili, mimikler vb.), uzamsal (yakınlık, konum, yön, boyut, düzen vb.), görsel (çizim, renk, hareketli ve durağan görüntüler vb.) ve işitsel (ses, ritim, müzik efektleri vb.) unsurlardan iki ya da daha fazla katmanın birleşiminden meydana geldiği söylenebilir (Shanahan, 2013'ten akt. Koparan, 2022). Günümüzde farklı unsurların kullanıldığı (ses, görsel, yazı, hareket, animasyon vb.) çoğunlukla ekran bazlı olan bu metinler; yalnızca yazılı, yalnızca sözlü ya da yalnızca görsellerin yer aldığı tek katmanlı metinlere yani basılı (kâğıt bazlı) metinlere göre daha yaygınlaşmıştır (Tüzel, 2013; Ulu vd., 2017). Basılı metinlerin okunması ve yazılması yoluyla oluşturulan iletişimin ötesine geçerek mesajların aktarılmasının çok katmanlı yöntemlerle gerçekleştirildiği günümüzde (Sanders ve Albers, 2010) metin ve okuryazarlık kavramında yaşanan dönüşümle okuma ve yazma becerilerini karşılayan geleneksel okuryazarlık yerini çok katmanlı okuryazarlığa bırakmıştır (Gregori-Signes, 2014). Çünkü dil merkezli anlayışlara (yazı/ses) dayalı geleneksel okuryazarlık becerileri, çok katmanlı metinlerde anlam oluşturabilmek için yeterli olmayıp çok katmanlı okuryazarlığı mecburi hale getirmiştir (Adami, 2016; Papadopoulou vd., 2018).

Çok katmanlı okuryazarlık; yazı, görsel, ses, grafik, müzik, animasyon, jest, mimik gibi çeşitli unsurların en az ikisinin birlikte yorumlanmasıyla anlam oluşturulmasını sağlayan okuryazarlık türüdür (Kress, 2010). Bu okuryazarlık türünde bilginin yapılandırılması ve anlam oluşturmanın farklı yollarını anlamak; dil, görüntü, ses, jest, mimik gibi anlam katmanlarının tutarlı bir metin oluşturmak için birlikte nasıl çalıştığını kavramak ve bunların anlamı oluşturmaya katkısını çözümleyebilmektir (Ekşi ve Yılmaz Yakışık, 2015). Bu okuryazarlık, çok katmanlı metinlerin anlaşılması için kullanılan bir dizi yeteneğin esnek ve sürdürülebilir kontrolüyle (Karatza, 2020) iki ya da daha fazla anlam katmanını kullanan iletişim uygulamalarının çözümlenmesi ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır (Mills, 2016). Çünkü tek katmanlı (basılı) metinlerde, metnin anlamının oluşturulması tek bir dilsel odakla (söz/yazı/görsel) sağlanırken bu yeni metinlerde anlamın oluşturulması çok katmanlı odağa doğru geçmiş ve bu durumda metnin tasarımını değiştirmiştir. Bu geçiş okuyucunun farklı katmanlarda gezinmesini sağlarken metnin analizi, değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasında yeni yollar açığa çıkarmıştır. Çünkü çok katmanlı metinlerde anlam oluşturulma sürecinde okuyucunun ya da yazarın metinle etkileşime girdiğinde metindeki katmanları oluşturan unsurları tamamlayıcı olarak algılaması, her unsur için ayrı ayrı anlamlar oluşturması yerine metni oluşturan parçaların tümünü bir arada yorumlayarak ortak üst bir anlam açığa çıkarması beklenmektedir (Kress, 2010; Royce, 2002; Ulu vd., 2017). Bilginin yapılandırmasını statik, basılı metinlerden; ses, resim, müzik vb. unsurlarla desteklenen dinamik metinlere doğru kaydığını savunan bu okuryazarlıkta (Sewell ve Denton, 2011) anlam oluşturma sürecinde diğer anlam katmanlarını dile yardımcı kaynaklar olarak görülmez metnin tüm katmanları eşit statü ve etkide görülür (Mills ve Unsworth, 2017; Shanahan, 2013). Çünkü çok katmanlı okuryazarlık, anlam oluşturma sürecinde beş duyu arasında bağlantılar kurulması ve bu bağlantıların düzenlenmesini de sağlamakta (Haggerty, 2010) farklı unsurları barındıran (yazı, görsel, ses vb.) metinlerdeki mesajları sorgulama, analiz ve sentez gibi becerileri kullanarak metinden daha derin anlamlar oluşturabilmesini sağlamaktadır (Ulu vd., 2017).

Çağımızın bu zengin dijital araçları sadece anlam oluşturmak için değil aynı zamanda iletişim kurmak ve iletişim ortamlarına katılmak için de kullanılmaktadır (O'Byrne ve Murrell, 2014). Günümüzde bireyler katıldıkları sosyal medya iletişim platformlarında dijital araçların sunduğu çeşitli olanaklar (resim, yazı, animasyon, ses vb.) aracılığıyla oyun, video, dijital hikâye, metin vb. üreterek de kendilerini ifade etmektedir (Ulu vd., 2017). Bu platformlarda çok katmanlı metin üretimi, erişkinlerden küçük çocuklara kadar yaşamın her alanındaki insanlar için günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir (Mills ve Unsworth, 2017).

Dijital teknolojilerin sunduğu olanaklarla çeşitlenen çok katmanlı metinlerin sosyal yaşamda artan etkisi, öğrenme-öğretme sürecinde bu metinlerin kullanımının yolunu açmış, bu metinlerin derslerde kullanımını müfredat için bir mecburiyete dönüştürmüştür (Bennett, 2016). Çünkü dijital ortamlardaki varlıkları her geçen gün artan bu metinler, okuryazarlık becerilerini ve öğrenmeyi yeniden şekillendirerek (O'Byrne ve Murrell, 2014) öğrenmenin doğasını yeniden yapılandırmıştır (Walsh, 2009). Bilgi ve iletişim teknolojileri sunduğu zengin olanaklarla eskisinden daha gelişmiş öğrenme fırsatları sunarak günümüz neslinin bilgi edinme ve öğrenme şekillerini değiştirmekle kalmamış ve yeni öğrenme şekillerini de ortaya çıkarmıştır (Nouri, 2019). Bu durum tek katmanlı öğrenme uygulamalarından çok katmanlı öğrenme uygulamalarına dönüşümü sağlamıştır (Nouri, 2019). Çünkü dijital araçların ve iletişim yollarının çeşitlenmesiyle öğrenciler de dijital ortamlardaki araçların sunduğu durağan (resim, şekil, grafik) ve hareketli görüntüler, (video, gif), çok çeşitli biçim ve renklerdeki yazı, ses efektleri ve müziklerle karşı karşıya kalmaktadır (Tüzel, 2013). Ayrıca zamanının çoğunu çevrim içi tarzda sosyal ağlardaki iletişimle (YouTube, Facebook, Instagram, Twitter vb.), bloglarda, wikilerde, bilgisayar oyunları ya da televizyon karşısında geçiren öğrenciler; dinamik, doğrusal olmayan ve etkileşimli ortamlarda birçok deneyim elde etmektedir (Koparan, 2022).

Toplumun her katmanında dijital iletişimin yaygınlaşmasına bu teknolojilere dayalı iletişim becerilerinin toplumun iletişim şekline derinlemesine yerleşmesine karşın öğrenciler çok katmanlı okuryazarlık becerilerine sahiplik açısından yeterli seviyede değildir (Sewell ve Denton, 2011). Buna rağmen genel olarak eğitim kurumları hala ağırlıklı olarak sözlü ve yazılı dil biçimlerine odaklanmaktadır (Tüzel, 2013; Wawra, 2018). Oysaki öğrencilerin sosyal yaşamlarında çok katmanlı metinlerle etkileşimin artması eğitim ortamlarının ders kitapları gibi basılı metinlerle sınırlı kalamayacağını bir göstergesidir (Damayanti ve Febrianti, 2020). Çünkü basılı metin odaklı öğrenme tasarımları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olup çok katmanlı uygulamalara dönük eksiklikler öğrencilerin derslerden kopmasına neden olmaktadır (Gee, 2004). Ayrıca öğrencilerin eğitim ortamlarında sadece basılı metinlerle yani dil (yazı/söz) odaklı geleneksel metinlerle karşı karşıya kalmaları dijital bölünme olarak tanımlanan okul ve yaşam arasında kopukluğa sebep olmaktadır (Kellner, 2000). Oysaki çok katmanlı okuryazarlık becerileri, yaşam ve okul arasındaki uyumu sağlayarak öğrenilenlerin yaşamla bütünleştirilmesini destekleyip dijital bölünmüşlüğün ortadan kaldırılmasına katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2016). Sosyo-bilişsel bir öğretim yöntemini teşvik eden bu becerilerin geliştirilmesi (Gregori-Signes, 2014) ve derslerde bu metinlerin kullanılması, öğrenmeyi günümüz şartlarına uygun şekle getirerek öğrencileri yarının dünyasına hazırlamakta ve öğrencilerin gelecekte daha stratejik hareket etme yeteneklerini de geliştirmektedir (Wolfe ve Flewitt, 2010). Çünkü bu metinlerin derslerde kullanımı, onlara çoklu bilme yollarını açarak müfredatı arka plan bilgi ve deneyimlerine hitap edecek şekilde uyarlamaları için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Bennett, 2016). Öğrencilerin ilgisini çekmenin bir yolu olarak hizmet etmelerinin yanı sıra öğrenciler tarafından daha çok sevilen ve eğlenceli olarak tanımlanan (Sewell ve Denton, 2011; Tüzel, 2012) bu

metinlerin derslerde kullanımı, metin algılarını (Bennett, 2016) ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Si vd., 2022; Yawiloeng, 2022). Bu metinlerin çözümlenmesini amaçlayan çok katmanlı okuryazarlık uygulamaları; öğrenme ortamını destekleyici zengin fırsatlar sunmaktadır. Anlama ve içerik öğretimini teşvik eden bu yapılar, farklı içerik alanlarında kolaylık sağlayıp genel öğrenme stratejilerini destekleyerek çeşitli becerilerinin gelişimine olanak sunmaktadır (Si vd., 2022). Bu sebeple mevcut eğitim sistemi, hayatı yansıtan bu çoklu öğrenme araçlarıyla zenginleştirilmiş öğretim programlarıyla desteklenmeli (Koparan, 2022), öğrenme ortamları öğrencilerin kendilerini dünyada konumlandırma biçimlerini tanıma ve bunları sürekli yenileme konusunda güçlendiren deneyimlerle buluşturmalıdır (Binder ve Kotsopoulos, 2011). Bu değişimle öğrenme-öğretme sürecinde sadece ders kitapları gibi basılı metinlerin okunup yazılmasıyla sınırlı kalmasının önüne geçilerek (Damayanti ve Febrianti, 2020) bu süreçleri öğrencilerin bilgiye erişimleri, yapılandırmalarındaki değişimi ve beraberinde öğrenme şekillerindeki bu yenilikleri karşılayacak nitelikte düzenlenmesi sağlanmış olacaktır.

Çok katmanlı metinler ve bu metinlerin yorumlanması olarak tanımlanan çok katmanlı okuryazarlık becerileri iletişim becerilerinin temeli olan dil becerilerinin gelişimini açısından önemli yenilikleri açığa çıkararak (Siegel, 2006) temel dil becerilerinin de doğasını değiştirmiştir (Walsh, 2010). Eğitimsel hedef ve ihtiyaçlar çerçevesinde öğrenme-öğretme sürecine bu metinlerin anlamlandırılmasını sağlayan çok katmanlı okuryazarlık uygulamalarının dahil edilmesiyle dil, okuma ve yazma ile ilgili geleneksel görüntüleme ve etkileşim yöntemleri de yeniden tanımlamıştır (Taylor ve Leung, 2020). Bu durum ana malzemesi metin olan Türkçe dersi açısından değerlendirildiğinde bu derste kullanılan metinlerin günümüz öğrencilerine hitap edecek görsel, işitsel ve teknolojik içerikleri birleştirebilen çok katmanlı metinlerle zenginleştirilmesi beklenmektedir (Koparan, 2022). Nitekim bu değişiklik; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019), Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine (TYÇ) göre belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten biri olan dijital yetkinlik ile ortaya konulmuştur. Bu yetkinlikle dil öğretiminde; bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılımın sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Ancak Koparan (2022)'ın araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın çoklu okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Çağın becerileriyle donanmış bireylerin yetiştirilebilmesi için değişen metin yapısına uyum sağlamalı, derslerde öğrencilerin çok katmanlı metinleri anlamlandırma ve üretebilmelerini sağlayacak şekilde ders içerikleri yapılandırılmalı (Günay ve Özden, 2022; Koparan, 2022), öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini bu yeniliklere göre tasarlamalıdır (Tüzel, 2013). Çünkü çok katmanlı metinlerin insan yaşamında yerini alması sadece öğrenme eğilimlerini değiştirmemiş (Nouri, 2019) beraberinde öğretmen ve öğrenci rolleri, öğretim programları, ders içerikleri, ölçme ve değerlendirme gibi birçok unsuru yeniden yapılandırmıştır (Walsh, 2010). Ayrıca bu metinler öğrenme şekillerini yeniden yapılandırarak öğretim kaynakları, araçları, öğrenme sürecindeki rolleri değiştirmekle birlikte öğretmen yeterlilikleri konusunda da ciddi değişiklikler meydana getirmiştir (Gürültü vd., 2020; Hutchison ve Colwell, 2015). Çünkü bu metinler sunduğu olanaklarla öğrenme sürecini zenginleştirmekle birlikte birden fazla odağa sahip olmaları sebebiyle de bilginin entegrasyonu ve anlamın oluşturulmasını karmaşıklaştırmış ve zorlaştırmıştır (Unsworth ve Chan, 2009).

Öğretmenlerin derslerinde bu metinleri etkin bir şekilde kullanabilmeleri (Yawiloeng, 2022) öğrenme-öğretme sürecini bu uygulamalarla destekleyerek bu becerileri öğrencilerine aktarabilmeleri için (Ekşi ve Yılmaz Yakışık, 2015) öncelikle kendilerinin bu metin yapılarını

tanımları ve çok katmanlı okuryazarlık becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Sewell ve Denton, 2011). Yapılan araştırmalarda ise öğretmenler, çok katmanlı metinleri derslerde kullanımına ilişkin beceri eksiklikleri ve bu metinlerin çözümlenmesine dair bilgi eksiklikleri sebebiyle bu metinleri kullanmaktan endişe duymakta (Yi ve Choi, 2015) ve derslerde bu metinleri kullanmaktan kaçınmaktadır (Hutchison ve Reinking, 2011; Leu vd., 2004; O'Brien ve Bauer, 2005). Bu sonuçlar öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliklerinin giderilmesinin gerekliliğinin yanı sıra (Shanahan, 2013; Mills, 2010) lisans eğitimlerinin niteliğine de vurgu yapmakta olup ana dili öğretmenlerinin bu metinlerin kullanımı, üretimi ve öğretimine dayalı bir eğitim almalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sewell ve Denton, 2011; Tüzel, 2013; Ulu vd., 2017). Bu sebeple öğretmen eğitimi lisans programları çok katmanlı okuryazarlık becerilerini kazanma ve bunları öğretebilme yeterliliklerini kazandıracak şekilde yapılandırılmalıdır (Lankshear ve Knobel, 2003). Nitekim Tüzel (2013)'in araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yapılarına ilişkin farkındalık sahibi olmadıkları belirlenmiş, çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin öğretimine ilişkin hiçbir ders almadıkları, bu konudaki eğitimlerinin yetersiz olduğu ve fakültedeki derslerinin yalnızca basılı materyallerin kullanımına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki üniversite öğrencilerinin de anlam ve bilgiyi yapılandırma biçimleri değişmiştir (Nouri, 2019). Üniversite eğitiminin de bu değişime ayak uydurması ve bu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için derslerde çok katmanlı metinlere ilişkin uygulamalı çalışmalara ihtiyaç olduğu ve lisans programlarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesine olanak sunacak şekilde yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Yüksek öğretimde derslerin çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine olanak sunacak şekilde yapılandırılması öğretmen adaylarının sadece mesleki yaşamlarında öğrencilerine bu becerileri kazandırmaları amacıyla değil aynı zamanda çağdaş anlayışa dayalı mesleki bilgilerinin geliştirilerek kişisel ihtiyaçlarının ve öğretmen eğitiminin ihtiyaçlarının karşılanmasıyla da bağlantılıdır (Papadopoulou vd., 2018). Nouri (2019)'nin üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada medyaya erişimle zenginleştirilen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanan yeni katmanların kullanımının öğrencileri öğrenmenin aktif tasarımcıları haline getirdiği ve kişisel becerilerinin gelişimine de olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca bu konuda yapılan uygulamalı çalışmalar üniversite öğrencilerinin çok katmanlı okuryazarlık çalışmalarının önemine ilişkin farkındalıklarını da artırmıştır (Papadopoulou vd., 2018). Bu çalışmalardan hareketle öğretmen eğitimi lisans programları çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimini hedefleyen uygulamalı çalışmalarla kişisel becerilerinin gelişimi yanında ve bunları mesleki yaşamlarında da etkin bir şekilde kullanımlarına dair gerekli bilgi ve becerileri edinebilmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalı ve sürekli güncellenmelidir (Unsworth, 2013). Nitekim dijital öyküler (Gregori-Signes, 2014), karikatürler (Wawra, 2018), resimli çocuk kitapları (Damayanti ve Febrianti, 2020), grafik romanlar (Cook ve Kirchoff, 2017), resimli kitapların animasyon filmlere dönüştürülmesi (Unsworth, 2013) gibi çok katmanlı metinlerle yapılan çalışmalar, katılımcıların çok katmanlı okuryazarlık becerilerini geliştirmiştir. Türkçe öğretimiyle ilgili bu konuda yapılan çalışmalar arasında; çok katmanlı okuryazarlık ve Türkçe Dersi Öğretim Programı ilişkisinin incelenmesi (Koparan, 2022), çok katmanlı okuryazarlık çerçevesinde oyunlaştırmanın Türkçe öğretimine etkisi (Bal, 2018), çok katmanlı okuryazarlık ile eleştirel okuma öz yeterlilik algısının ilişkisi (Ulu vd., 2017), çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi (Tüzel, 2013), öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi (Ekşi ve Yılmaz Yakışık,

2015; Ulu ve Tuncay, 2017) sayılabilir. Bu çalışmalar incelendiğinde çok katmanlı okuryazarlığa ilişkin sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Oysaki eğitimin hayatla bütünleştirilmesi ve öğretmen adaylarına yaşamsal becerilerin kazandırılması için çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin edinilmesiyle ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırmayla çok katmanlı okuryazarlık ile ilgili farkındalık oluşturulmasının yanı sıra Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerine ilişkin mevcut durumlarının betimlenmesi ve öğretmen eğitimine ilişkin çeşitli öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin dağılımı nasıldır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlıkları cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve baba eğitim düzeyine, akademik başarılarına, günlük internet kullanım süresine, günlük okuma süresine, sevilen metin türüne, yıllık okunan kitap sayısına ve katıldıkları sanatsal faaliyetlere göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlemesi amaçlanır (Karasar, 2011). Bu model aracılığıyla Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek mevcut durumun betimlenmesi amaçlandığı için bu desen kullanılmıştır.

### 1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubu; Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitenin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 215 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 59'u (%27.40) erkek, 156'sı (%72.60) kadın olmakla birlikte; 35'i (%16.30) 1. sınıfta, 98'i (%45.60) 2. sınıfta, 41'i (19.10) 3. sınıfta, 41'i (%19.10) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

### 1.3. Verilerin Toplanması

Verilerinin toplanması için Karadeniz'in kuzeyindeki bir üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (09.07.2020 tarihli ve 2020/72 sayılı karar) araştırma izni alınmış ve ardından ilgili fakültenin dekanlığıyla görüşülmüştür. Uygulama yapılacak fakültenin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yapılan inceleme sonrasında her sınıf düzeyine aynı ders saatinde ölçme aracı uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre yapılan uygulama sürecinde katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılara Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aynı anda uygulanmış ve uygulama 25 dakika sürmüştür.

### 1.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### 1.4.1. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği

Bulut, Ulu ve Kan (2015) tarafından geliştirilen bu ölçme aracına ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda sunulan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. 5'li Likert tipi tipinde hazırlanan ölçeğin toplamının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının geçerliğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ise ölçme aracının üç alt boyuttan meydana gelen yapısıyla oluşturulan modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinin ( $\chi^2/df=1.51$ , RMSEA=.036, GFI=.95, AGFI=0.93, NFI=.97, CFI=.99) yeterli olduğu görülmüştür.

#### 1.4.2. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarılarına, günlük internet kullanım süresine, günlük okuma süresine, sevilen metin türüne, yıllık okunan kitap sayısına ve katıldıkları sanatsal faaliyetlerine ilişkin bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

#### 1.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle veri temizleme işlemi yapılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2007). Yapılan frekans analiz çerçevesinde hatalı kodlamalar ve veri değerleri katılımcıların doldurdukları formlardan kontrol edilip düzenlenmiştir. Ön analizler çerçevesinde öncelikle veri setindeki kayıp veri oranı incelenmiş ve gözlenen kayıp değerler için serilerin ortalamasını yansıtan değerler atanmıştır. Ardından verilerdeki uç değerlerin (outlier) belirlenmesi amacıyla puanlar standartlaştırılmış z-puanına dönüştürülmüş ve uç değerlerin olmadığı tespit edilmiştir. Bu işlemlerin ardından verilere ilişkin tek değişkenli normallik varsayımının incelenmesi için değişkenlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır (Chou ve Bentler, 1995). Tek değişkenli normallüğün varsayılabilmesi değişkenlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin sırasıyla |3.0|'ten ve |10.0|'dan büyük olmaması gereklidir (Kline, 2011). Buna göre değişkenlere ilişkin çarpıklık değerlerinin .07 ile 1.66; basıklık değerlerinin ise -.46 ile 1.84 aralığında değiştiği ve verilere ilişkin tek değişkenli normallüğün sağlandığı belirlenmiştir. Bu işlemin ardından kategorik değişkenler için betimleyici istatistikler; varyansların homojenliği için Levene testi, cinsiyet değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi; sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, akademik başarı, günlük internet kullanım süresi, günlük okuma süresi, sevilen metin türü, yıllık okunan kitap sayısı ve katıldıkları sanatsal faaliyet değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülen gruplar arasındaki farkların belirlenmesinde LSD Post Hoc Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının analizinde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi  $p<.05$ ) olarak belirlenmiştir.

## 2. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



## 2.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Çok Katmanlı Okuryazarlık	n	$\bar{X}$	SS
Çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme	215	4.01	.75
Çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma	215	3.99	.63
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	215	2.19	.87
Ölçeğin toplamı	215	3.47	.46

Tablo 1’e göre Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanlar büyükten küçüğe doğru; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, ölçeğin toplamı ve çok katmanlı yapıyı tercih etme olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerine ilişkin en yüksek ortalama çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme en düşük ortalaması ise çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin toplamı ve boyutlarında sadece çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunun ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir.

## 2.2. Cinsiyet Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testine ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Çok Katmanlı Okuryazarlık	Cinsiyet	n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	$\bar{X}$	SS	F	p	t	SD	p
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Kadın	156	20.15	3.84	.05	.81	-.38	213	.70
	Erkek	59	19.93	3.60					
Çok katmanlı yapıdaki içeriği anlamlandırma	Kadın	156	27.82	4.69	1.17	.28	.61	213	.54
	Erkek	59	28.24	3.76					
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Kadın	156	10.87	4.47	.40	.52	.60	213	.54
	Erkek	59	11.27	4.14					
Ölçeğin toplamı	Kadın	156	58.84	6.47	2.63	.10	.49	213	.62
	Erkek	59	59.44	8.39					

Tablo 2’ye göre ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında varyanslar homojendir. Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri ölçeğin toplamının [ $t_{(213)}=.49$ ;  $p>.05$ ] yanı sıra çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $t_{(213)}=-.38$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [ $t_{(213)}=.61$ ;  $p>.05$ ] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $t_{(213)}=.60$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir.

## 2.3. Sınıf Düzeyi Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı tercih etme

[ $t_{(211)}=3.38$ ;  $p<.05$ ] boyutunda varyans homojen olmadığı; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $t_{(211)}=.59$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [ $t_{(211)}=.32$ ;  $p>.05$ ] boyutlarıyla ölçeğin toplamında [ $t_{(211)}=.38$ ;  $p>.05$ ] varyansların homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	36.62	3	12.20	.85	.46	-
	Gruplar içi	3011.51	211	14.27			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıdaki içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	193.45	3	64.48	3.35	.02	4>3
	Gruplar içi	4055.63	211	19.22			
	Toplam	4249.08	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	513.47	3	171.15	2.80	.04	4>1
	Gruplar içi	12867.51	211	60.98			
	Toplam	13380.99	214				
Kruskal Wallis Testi							
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Sınıf düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	SD	p	Fark
	1	35	105.30	.74	3	.86	-
	2	98	106.71				
	3	41	115.45				
	4	41	105.94				

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $F_{(211)}=.85$ ;  $p>.05$ ] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $X^2_{(3)}=.74$ ;  $p>.05$ ] boyutunda manidar farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamı [ $F_{(211)}=2.80$ ;  $p<.05$ ] ile çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda [ $F_{(211)}=2.80$ ;  $p<.05$ ] manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Manidar farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında 4. sınıftakilerin ortalamaları [ $\bar{X}=61.68$ ], 1. sınıf [ $\bar{X}=56.74$ ] ve 3. sınıftaki [ $\bar{X}=58.02$ ] öğretmen adaylarının ortalamalarına göre daha yüksektir. Çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda ise 4. sınıftakilerin ortalamaları [ $\bar{X}=29.66$ ], 3. sınıf [ $\bar{X}=19.67$ ], 2. sınıf [ $\bar{X}=19.67$ ] ve 1. sınıftaki [ $\bar{X}=20.03$ ] öğretmen adaylarının ortalamalarına göre daha yüksektir.

#### 2.4. Akademik Başarı Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin akademik başarı değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $t_{(211)}=.03$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [ $t_{(211)}=2.21$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $t_{(211)}=3.38$ ;  $p>.05$ ] boyutları ile ölçeğin toplamında [ $t_{(211)}=.30$ ;  $p>.05$ ] varyansların homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin akademik başarı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Akademik Başarı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	1.79	2	.89	.06	.93	-
	Gruplar içi	3046.34	212	14.37			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıyla içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	49.05	2	24.53	1.23	.29	-
	Gruplar içi	4200.02	212	19.81			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	47.58	2	23.79	1.24	.29	-
	Gruplar içi	4067.29	212	19.18			
	Toplam	4114.88	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	6.20	2	3.10	.49	.95	-
	Gruplar içi	13374.78	212	63.08			
	Toplam	13380.99	214				

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri akademik başarı değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $F_{(212)}=.06$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda [ $F_{(212)}=1.23$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $F_{(212)}=1.24$ ;  $p<.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $F_{(212)}=2.80$ ;  $p>.05$ ] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

## 2.5. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $t_{(211)}=.43$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [ $t_{(211)}=.46$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $t_{(211)}=.87$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında varyansların homojen olduğu ölçeğin toplamında [ $t_{(211)}=2.71$ ;  $p<.05$ ] ise varyansın homojen olmadığı görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	24.23	3	8.07	.56	.64	-
	Gruplar içi	3023.90	211	14.33			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıdaki içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	42.15	3	14.05	.70	.55	-
	Gruplar içi	4206.93	211	19.93			
	Toplam	4249.08	214				
	Gruplar arası	33.59	3	11.19	.57	.62	-
	Gruplar içi	4081.28	211	19.34			

Çok katmanlı yapıyı tercih etme		Toplam	4114.88	214			
Kruskal Wallis Testi							
	Sınıf düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	SD	p	Fark
Ölçeğin toplamı	İlkokul	154	105.82	1.66	3	.64	-
	Ortaokul	37	108.34				
	Lise	21	124.29				
	Üniversite	3	101.83				

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri anne eğitim düzeyine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $F_{(211)}=.56$ ;  $p>.05$ ] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $F_{(211)}=.70$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [ $F_{(211)}=.57$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $X^2_{(3)}=1.66$ ;  $p>.05$ ] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

## 2.6. Baba Eğitim Düzeyi Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $t_{(211)}=.06$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [ $t_{(211)}=1.10$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $t_{(211)}=.20$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında varyansların homojen olduğu ölçeğin toplamında [ $t_{(211)}=3.18$ ;  $p<.05$ ] ise varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	31.12	3	10.37	.72	.53	-
	Gruplar içi	3017.01	211	14.29			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıdaki içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	12.62	3	4.20	.21	.89	-
	Gruplar içi	4236.46	211	20.07			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	14.71	3	4.90	.25	.86	-
	Gruplar içi	4100.16	211	19.43			
	Toplam	4114.88	214				
Kruskal Wallis Testi							
	Sınıf düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	SD	p	Fark
Ölçeğin toplamı	İlkokul	89	112.88	1.14	3	.76	-
	Ortaokul	63	102.32				
	Lise	40	108.05				
	Üniversite	23	104.59				

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri baba eğitim düzeyine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $F_{(211)}=.72$ ;  $p>.05$ ] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $F_{(211)}=.21$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği

anlamlandırma boyutlarında [ $F_{(211)}=.25$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $X^2_{(3)}=1.14$ ;  $p>.05$ ] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

## 2.7. Günlük İnternet Kullanım Süresi Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $t_{(212)}=3.12$ ;  $p<.05$ ] boyutunda varyansın homojen olmadığı belirlenmiştir. Çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [ $t_{(212)}=.16$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $t_{(211)}=.10$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [ $t_{(211)}=.26$ ;  $p<.05$ ] ise varyansın homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	16.31	2	8.15	.57	.56	-
	Gruplar içi	3031.82	212	14.30			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıdaki içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	64.04	2	32.02	1.62	.20	-
	Gruplar içi	4185.04	212	19.74			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	37.98	2	18.99	.98	.37	-
	Gruplar içi	4076.90	212	19.23			
	Toplam	4114.88	214				
Kruskal Wallis Testi							
Ölçeğin toplamı	Sınıf düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	SD	p	Fark
	1-3 saat	120	105.75	278	2	.24	-
	4-6 saat	86	107.62				
	7-10 saat	9	141.56				
	Hiç kullanmama	-					

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri günlük internet kullanım süresi değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $F_{(212)}=.57$ ;  $p>.05$ ] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $F_{(212)}=1.62$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [ $F_{(211)}=.98$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $X^2_{(3)}=2.78$ ;  $p>.05$ ] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

## 2.8. Günlük Okuma Süresi Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin günlük okuma süresi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $t_{(212)}=1.63$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [ $t_{(212)}=1.69$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $t_{(211)}=.99$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [ $t_{(211)}=.93$ ;  $p<.05$ ] varyansın homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin günlük okuma süresi

değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Okuma Süresi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	58.31	2	29.15	2.06	.12	-
	Gruplar içi	2989.82	212	14.10			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıyla içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	56.86	2	28.43	1.43	.24	-
	Gruplar içi	4192.22	212	19.77			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	7.91	2	3.95	.20	.81	-
	Gruplar içi	4106.96	212	19.37			
	Toplam	4114.88	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	168.47	2	84.23	1.35	.26	-
	Gruplar içi	13212.52	212	62.32			
	Toplam	13380.99	214				

Tablo 8’e göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri günlük okuma süresi değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $F_{(212)}=2.06$ ;  $p>.05$ ] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $F_{(212)}=1.43$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [ $F_{(212)}=.20$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $F_{(212)}=1.35$ ;  $p>.05$ ] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

## 2.9. Sevilen Metin Türü Değişkeni Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin sevilen metin türü (öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir) değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $t_{(212)}=.33$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [ $t_{(212)}=.55$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $t_{(211)}=2.05$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [ $t_{(211)}=.01$ ;  $p<.05$ ] varyansın homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin sevilen metin türü değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Sevilen Metin Türü Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	53.20	2	26.60	1.88	.15	-
	Gruplar içi	2994.93	212	14.12			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıyla içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	46.48	2	23.24	1.17	.31	-
	Gruplar içi	4202.60	212	19.82			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	47.65	2	23.82	1.24	.29	-
	Gruplar içi	4067.22	212	19.18			

	Toplam	4114.88	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	174.14	2	87.07			
	Gruplar içi	13206.85	212	62.29	139	.24	-
	Toplam	13380.99	214				

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri sevilen metin türü değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $F_{(212)}=1.88$ ;  $p>.05$ ] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $F_{(212)}=1.17$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [ $F_{(212)}=1.24$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $F_{(212)}=1.39$ ;  $p>.05$ ] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

## 2.10. Yıllık Okunan Kitap Sayısı Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $t_{(211)}=1.10$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [ $t_{(211)}=.12$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $t_{(211)}=1.35$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [ $t_{(211)}=.21$ ;  $p<.05$ ] varyansların homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	39.53	3	13.17			
	Gruplar içi	3008.60	211	14.25	.92	.43	-
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıyla içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	65.26	3	21.75			
	Gruplar içi	4183.82	211	19.82	1.09	.35	-
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	31.73	3	10.57			
	Gruplar içi	4083.14	211	19.35	.54	.65	-
	Toplam	4114.88	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	61.43	3	20.48			
	Gruplar içi	13319.55	211	63.12	.32	.80	-
	Toplam	13380.99	214				

Tablo 10'a göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri günlük okuma süresi değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $F_{(211)}=.92$ ;  $p>.05$ ] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $F_{(211)}=1.09$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [ $F_{(211)}=.54$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $F_{(211)}=.32$ ;  $p>.05$ ] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

## 2.11. Katıldıkları Sanatsal Faaliyetleri Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin katıldıkları sanatsal faaliyetler değişkenine (sinema, tiyatro, konser, sergi, tarihi ve kültürel gezi) göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme

[ $t_{(210)}=.81$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [ $t_{(210)}=1.85$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $t_{(210)}=.50$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [ $t_{(210)}=.18$ ;  $p<.05$ ] varyansların homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin katıldıkları sanatsal faaliyetlere göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Katıldıkları Sanatsal Faaliyetler Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	53.32	4	13.33	.93	.44	-
	Gruplar içi	2994.81	210	14.26			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıyla içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	57.04	4	14.26	.71	.58	-
	Gruplar içi	4192.04	210	19.96			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	16.58	4	4.14	.21	.93	-
	Gruplar içi	4098.30	210	19.51			
	Toplam	4114.88	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	117.12	4	29.28	.46	.76	-
	Gruplar içi	13263.86	210	63.16			
	Toplam	13380.99	214				

Tablo 11’e göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri katıldıkları sanatsal faaliyetler değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [ $F_{(210)}=.93$ ;  $p>.05$ ] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [ $F_{(210)}=.71$ ;  $p>.05$ ], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [ $F_{(210)}=.21$ ;  $p>.05$ ] ve ölçeğin toplamında [ $F_{(210)}=.46$ ;  $p>.05$ ] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

### 3. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda çok katmanlı okuryazarlık becerileri ölçeğin toplamı ile alt boyutlarından olan çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sadece çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunun ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir (Ekşi ve Yılmaz Yakışık, 2015; Ulu ve Tuncay, 2017). Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamasının çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme en düşük ortalamasının ise çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme becerilerinin en yüksek seviyede olması dijital mecralarda kendilerini ifade etmek için bu becerilerini sıklıkla kullanmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri kullandıkları, bu metinlerin içeriklerini anladıkları ve yaşadıkları tecrübelerle bu becerilerinin gelişiminin desteklediği şeklinde de yorumlanabilir. Çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunun ortalamasının altında olması ise bu konudaki bilgi düzeylerinin gelişmediğine ilişkin bir sonuç olarak düşünülebilir. Çünkü çok katmanlı metinlerin sosyal mecralarda amatörce kullanımı ayrı bu



metinleri profesyonel şekilde öğrenim sürecinde kullanımı ise ayrı bir birikim gerektirmektedir. Yani öğrenmenin yanı sıra çok katmanlı metinleri de öğretmeyi gerektirmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu metin türlerini kullanmaya çekindiklerini çünkü bu metinlerin derslerde kullanımına ilişkin gerekli birikime sahip olmadıklarını (Hutchison ve Reinking, 2011) ve endişelendiklerini (Yi ve Choi, 2015) ortaya koymaktadır. Bu bilgilerden hareketle derslerde bu metinlerin rahatlıkla kullanılabilmesi için öğretmenlerin çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekli olduğu söylenebilir (Shanahan, 2013; Mills, 2010).

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutları cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir. Ekşi ve Yılmaz Yakışık (2015) ile Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında ise sadece çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme boyutunda cinsiyete göre kadınlar lehine manidar farklılık göstermektedir. Tüzel (2013)'in araştırmasına göre de kadın öğretmen adayları günlük hayatta televizyon, internet, bilgisayar oyunları ile daha fazla zaman geçirmektedir. Alan yazınındaki araştırmalardaki sonuçların örtüşmemesi örneklem grupları farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Bunun yanı sıra araştırmaların yapıldığı yıllar dikkate alındığında da teknolojinin hızlı gelişimi ve araçların değişiminin de bu sonuca etki ettiği söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme ve çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda, sınıf düzeyi değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda manidar farklılık göstermektedir. Ölçeğin toplamında 4. sınıftakilerin ortalamaları 1. sınıf ve 2. sınıftakilere göre manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda 4. sınıftakilerin ortalamaları 1., 2. ve 3. sınıftakilere göre manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf düzeyine bağlı olarak çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma düzeylerinin arttığı söylenebilir. Çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri ölçeğin toplamında ise 4. sınıftakilerin ortalamaları 1 ve 2. sınıfa göre farklılık göstermekte ancak 3. sınıfta bu özellikler açısından benzer niteliklere sahiptir. Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında ise çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda 1. sınıf öğrencilerine göre 2. sınıf; çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda ise 3. sınıf öğrencilerine göre 1. ve 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ekşi ve Yılmaz Yakışık (2015)'in araştırmasında ise çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark bulunması bu araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bu bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının sınıf düzeyine bağlı olarak çok katmanlı okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalık kazandıkları söylenebilir. İçeriği anlamlandırmada 4. sınıf düzeyinin diğer tüm sınıflara göre farklılaşması derslerde kullanılan anlamı oluşturmaya dayalı kullanılan dijital araçların yıllara göre gelişim gösterdiği ve bunun da olumlu bir şekilde öğretmen adaylarına yansıdığı şeklinde değerlendirilebilir. Ölçeğin toplamında ise yani çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ise 3. sınıflarda bir farklılığın oluşmaması bu sınıf düzeyinde daha çok alan derslerinin hâkim olması ve bu derslerin içeriklerine ilişkin dijital pedagojik yeterliliklerinin yapılanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında akademik başarı değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Bununla birlikte Si ve diğerlerinin (2022) araştırmasında ise çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmaların sınıfta öğretimi desteklediği, öğrencilerin anlama ve içerik öğrenimini de teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Nouri (2019)'nin araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin dijital teknolojilerin sunduğu anlamsal olanaklarla öğrenme sürecinin aktif tasarımcıları oldukları, bu olanakların onlara daha gelişmiş ve etkili öğrenme fırsatları sunduğu bu yönüyle de genel öğrenme stratejilerini destekleyerek çeşitli yeterliliklerin gelişimine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmalarda çok katmanlı metinlerin alan bilgisini artırdığı (Tan ve Matsuda, 2020), bilişsel becerilerini kullanmalarına katkı sağladığı Callow ve Zammit'in (2012) ve üstbilişsel becerilerin gelişimini desteklediğini (Ajayi, 2015; Wolfe ve Flewitt, 2010) ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar dolaylı yollardan olsa da çok katmanlı okuryazarlığın akademik başarıyı etkileyen değişkenlerle etkileşim içerisinde olduğunu göstermektedir. Akademik başarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte akademik başarının çok katmanlı okuryazarlığı etkilemesi beklenen olası sonuçlardandır. Ancak bu becerinin yeni gelişen bir beceri olması ve bu beceriyi ölçecek araçların yetersiz olmasıyla da açıklanabilir. Nitekim Unsworth ve diğerleri (2019) bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama becerilerinin ve bu becerilere ilişkin akademik başarının değerlendirilmesi için yeni araçların gerekli olduğuna ilişkin beyanı da mevcut durumu gerekçelendirmektedir. Çünkü çok katmanlı metinlerle anlam oluşturma potansiyeli genişlemiş ve mevcut araçların da genişleme/değişme yeteneğine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Kress, 2010; Unsworth, 2006). Bu durumda akademik başarının değerlendirilmesinde farklı anlam katmanlarını ölçecek yeni araçların geliştirilmesine olan ihtiyaçtan hareketle yapılan son çalışmalarda okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için çeşitli araçlar, öneriler ve örnek uygulamalar geliştirilmiştir (Unsworth vd., 2019; Unsworth ve Chan, 2009). Çünkü bu metinlerdeki görüntü, ses, hareket, yazı gibi unsurları bütünleştirerek anlamın açığa çıkarılması daha üst beceri ve yetenekleri gerektirdiği için bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Unsworth ve Chan, 2009). Bu durumda çok katmanlı metinlerin temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) doğasına ilişkin oluşturduğu değişimle açıklanabilir (Walsh, 2010).

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında anne eğitim düzeyi değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda anneleri ilkökul ve üniversite mezunlarıyla karşılaştırıldığında lisansüstü eğitim mezunu olanlar, ilkökul mezunlarıyla karşılaştırıldığında lise mezunu olanlar, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda lise mezunlarına göre ilkökul mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık vardır. Ulu ve Tuncay (2017) bu farklılıkların açığa çıkışı; sıra ortalamaları yüksek öğrencilerin kitap, bilgisayar gibi araçlarla okul öncesi dönemde daha erken tanıştırılması ve bu materyallere dönük okuryazarlığa ilişkin bilinçli bir eğitim verilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Nitekim Wolfe ve Flewitt (2010)'in araştırmasında da erken okuryazarlık döneminde çok katmanlı okuryazarlık becerilerini destekleyici yeni teknolojilerin derslerde kullanımının; çocukların üstbilişsel gelişimlerini desteklediği, okuryazarlık becerilerini gelişimine yeni boyutlar kazandırdığı bunun da çocukların yaşamlarında stratejik olarak hareket

etmelerine katkı sağlayacağı öne sürülmektedir. Bu sonuçların özellikle annelerin eğitim seviyesinin artışının da çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki etkisini ortaya koyduğu ancak Wolfe ve Flewitt (2010)'e göre bunun öneminin erken dönem politika rehberliği, eğitimi ve uygulamalarında henüz tam anlaşılmadığı belirtilmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında baba eğitim düzeyi değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda babası üniversite ve lisansüstü mezunu, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda lise mezunu olanlara göre ortaokul ve üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine ilişkin sonuçların benzer olması, Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında ise ebeveynlere ilişkin sonuçların farklı olmasına karşın anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin sonuçlar benzerdir. Bu durum Ulu ve Tuncay (2017) tarafından ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin okuryazarlık becerilerini etkilediğinin kanıtı olarak da değerlendirilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda günlük internet kullanım süresi değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme boyutunda günlük internet kullanım süresine göre bir saatten az kullananlara göre diğerleri lehine anlamlı farklılık bulunurken çok katmanlı yapıda kullanarak içeriği anlamlandırma ve çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ekşi ve Yılmaz Yakışık (2015)'in araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle internet ortamında geçirilen süreye bağlı olarak çok katmanlı yapıyı kullanarak kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Akıllı telefonlar, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar gibi dijital teknolojilere artan erişim çok çeşitli göstergebilimsel fırsatlara erişimi kolaylaştırmakta (Jones vd., 2020) ve çok katmanlı okuryazarlık becerilerine hazırlık sağlayan becerilerin aktif kullanımını sağlamaktadır. Bu sonuçlar dijital araçlar ve ortamlarla etkileşimin önemini ortaya koymakla birlikte bu çalışmada internette geçirilen sürenin çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen bir değişken olmadığı karşımıza çıkmaktadır. Bu durum internette geçirilen sürenin dışında internette hangi mecralarda ve nasıl zaman geçirildiğinin de önemli olduğunu düşündürmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında günlük okuma süresi değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Bu sonuçlar mevcut basılı eserlerle etkileşim kurma süresinin çok katmanlı okuryazarlık üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Oysaki karikatürlerin (Wawra, 2018) ve resimli çocuk kitaplarının (Damayanti ve Febrianti, 2020) çok katmanlı okuryazarlık becerilerini geliştirici etkisi alan yazınındaki çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bu etkinin açığa çıkışı ve çok katmanlı metinlerin yaygınlaşmasında günümüzde farklı unsurların (ses, görsel, yazı, hareket, animasyon vb.) kullanıldığı ekran temelli metin türlerinin kâğıt üzerindeki metinlere göre daha yaygın hale gelmesinin etkili olduğu söylenebilir. Çünkü çok katmanlı okuryazarlığın gelişiminde dijital teknolojilerin etkisiyle ortaya çıkan farklı

metin türlerinin anlamın görünürlüğüne genişlettiği söylenebilir. Nitekim Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme becerileri basılı metinlerde sevdikleri metin türü değişkenine göre benzer özelliklere sahip olduğuna ilişkin bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Bu araştırmada çok katmanlı okuryazarlık becerileri metin türlerine göre değişiklik göstermese de Bennett (2016)'in lisansüstü öğrencilerle yaptığı çalışmada çok katmanlı metinlerle yapılan sınıf içi uygulamalar, lisansüstü öğrencilerin metin algılarını genişletmiştir. Yawiloeng (2022)'un araştırmasında ise görsel metinler, fotoğraflar, görseller ve resimler gibi çok katmanlı metinlerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur. Danielsson ve Selander (2016)'in yaptığı araştırmada da öğrencilere çok katmanlı metinleri analiz etmek için gerekli şartlar sağlandığında; metinlere, bilgi yapılarına ve bilginin metinsel organizasyonuna ilişkin daha derin bir anlayış geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmalarda; grafik romanların (Cook ve Kirchoff, 2017), dijital öykü kullanımının (Gregori-Signes, 2014), e-portfolyo kullanımının (Bourelle vd., 2017), çok katmanlı blog yazma uygulamalarının (O'Byrne ve Murrell, 2014), edebi resimli kitapların animasyon filmlerinin (Unsworth, 2013) çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimi için rehber metinler ve uygulamalar olarak kullanımı önerilmektedir. Çünkü derslerde çok katmanlı metinlerin kullanımı, üniversite öğrencilerinin çok katmanlı okuryazarlık becerilerini gelişimini sağlamakta ve çok katmanlı okuryazarlığa ilişkin pedagojik farkındalıklarını artırmaktadır (Papadopoulou vd., 2018). Ayrıca bu durum, dil merkezli anlayışları bir kenara bırakarak çok katmanlı metin üreticilerinin seçimlerini oluşturan katmanları anlama, yorumlama ve eleştirel olarak yaklaşmalarına da katkı sağlamaktadır (Ajayi, 2015; Papadopoulou vd., 2018; Tan ve Matsuda, 2020).

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Beklenen sonuç okunan kitap sayısının artışına bağlı olarak çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimidir. Ancak bu bulgular metin tanımının genişlemesiyle anlam üretimi için yeni beceriler ve yeni stratejilerin kullanılması yanında anlam oluşturmak için yeni araçlara sahip olmanın gerekliliğinin (Kress, 2010) bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durumun da kâğıt kalem devrinin sona ermesiyle basılı metinlerin yerini çok katmanlı metinlere bırakmasının doğal bir sonucu olarak söylenebilir. Ayrıca yeni iletişim biçimlerinin ortaya çıkışıyla dil (yazı/söz) iletişimsel yükün dağılımında ve metnin yorumlanmasında daha ilişkisel bir rol üstlenmektedir (Karatza, 2020). Bu durum da bilginin yapılandırılmasının statik basılı metinlerden ses, görüntü ve hareketle desteklenen dinamik metinlere kaymasıyla açıklanabilir (Sewell ve Denton, 2011). Dijital teknolojilerin hızla yaygınlaşmasıyla toplumun her kesiminin çok katmanlı metinlerle etkileşiminin artması, okullardaki eğitim sürecinin sadece ders kitapları gibi basılı metinlerin anlamlandırılmasıyla sınırlı kalamayacağını da göstermektedir (Damayanti ve Febrianti, 2020). Çünkü tek başına yazı dili aracılığıyla anlam oluşturma çabaları, çok katmanlı ve çok biçimli metinlerdeki anlamı çözümlmek için yeterli değildir (Adami, 2016; Kress, 2003). Öğrencilerin bu anlam katmanlarını çözümlayebilmeleri ya da bu katmanlarda anlam oluşturabilmeleri için bakış açıları genişletilmeli (Serafini, 2011) ve çok katmanlı metinlerle ilgili uygulamalı çalışmaları artırılmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği

anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında; katıldıkları sanatsal faaliyetler değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Jensen (2008)'in araştırmasında tiyatro eğitiminin çok katmanlı okuryazarlık becerilerini geliştirici etkisi tartışılarak sanatsal faaliyetlerde bu metinlerin kullanımıyla sağlanan etkileşimin katılımcıların çok katmanlı metinleri anlamaya yönelik kaygılarını azalttığı belirlenmiştir. O'Byrne ve Murrell (2014)'in araştırmasında ise zengin medya araçlarından yararlanarak film yapım projelerini desteklemek için gerçekleştirilen sanatsal faaliyetlerin sadece anlam oluşturma değil aynı zamanda iletişim becerilerini de desteklediği belirlenmiştir. Wunsch-Nagy (2020)'nin araştırmasında sanat eserlerinin, müze ve sergilere yapılan rehberli ziyaretlerin, eğitim potansiyelini keşfetmeye etkisinin incelendiği araştırmada bu etkinliklerin lisans öğrencilerinin çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimine ve keyifli bir sınıf deneyimi yaşamalarına olanak sunduğu belirlenmiştir. Binder ve Kotsopoulos (2011)'un araştırmasında ise çok katmanlı metinler aracılığıyla gerçekleştirilen sanatsal faaliyetler öğrencilerin kişisel dünyasını aydınlatan bağlamsal bir anlayış geliştirilmelerine olanak sağlamıştır. Çünkü çok katmanlı metinler, farklı anlam katmanlarına hitap eden sanat faaliyetleri destekleyici nitelikleriyle de öğrencilere çoklu bilme yollarını açmaktadır (Bennett, 2016). Film, TV programları, müzik gibi yaşam içerisinde kullanılan araçlar, öğretimle ilişkilendirildiğinde hem derslerin daha eğlenceli geçmesi sağlanmakta hem de yaşamla öğretim sürecinin irtibatı sağlanarak (Sewell ve Denton, 2011) dijital bölünmenin önüne geçilmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrenim sürecinin her aşamasında basılı metinlerin yanı sıra çok katmanlı metinlere derslerde yer verilmelidir.
2. Çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için çok katmanlı metinlerin derslerde kullanımı, değerlendirilmesi ve üretilmesine dönük araştırmalar yapılabilir.
3. Çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimi için farklı sosyal platformlardaki uygulamalarla bu metinlerin öğrenim sürecine katkısı incelenebilir.
4. Bu araştırma lisans düzeyinde olup farklı örneklem düzeyleriyle çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki eden başka değişkenler tespit edilerek bu becerilerin gelişimine katkı sağlanabilir.

### Kaynaklar

- Adami, E. (2016). Multimodality. In O. Garc\_I. A, N. Flores & M. Spotti (Eds.), *Oxford handbook of language and society*. Oxford University Press.
- Ajayi, L. (2015). Critical multimodal literacy: How Nigerian female students critique texts and reconstruct unequal social structures. *Journal of Literacy Research*, 47(2), 216-244.
- Bal, M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 183-201.
- Bateman, J. (2008). *Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Palgrave Macmillan.
- Bearne, E. & Wolstencroft, H. (2009). *Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy 5-II*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- Bennett, S. M. (2016). "Where i'm from": Utilizing place-based pedagogy and multimodal literacy in a graduate children's literature Class. *Middle Grades Review*, 2(1), 6.

- Berger, R. & Zezulcova, M. (2018). A remaking pedagogy: Adaptation and archetypes in the child's multimodal reading and writing. *Education 3-13*, 46(1), 64-75.
- Binder, M. & Kotsopoulos, S. (2011). Multimodal literacy narratives: Weaving the threads of young children's identity through the arts. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 339-363.
- Bourelle, T., Bourelle, A., Spong, S. & Hendrickson, B. (2017). Assessing multimodal literacy in the online technical communication classroom. *Journal of Business and Technical Communication*, 31(2), 222-255.
- Bulut, B., Ulu, H. ve Kan, A. (2015). Multimodal literacy scale: A study of validity and reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 45-60.
- Callow, J. & Zammit, K. (2012). "Where lies your text?": (Twelfth Night Act I, Scene V): Engaging high school students from low socio economic backgrounds in reading multimodal texts. *English in Australia*, 47(2), 69-77.
- Cappello, M., Wiseman, A. M. & Turner, J. D. (2019). Framing equitable classroom practices: potentials of critical multimodal literacy research. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 205-225.
- Cook, M. P. & Kirchoff, J. S. (2017). Teaching multimodal literacy through reading and writing graphic novels. *Language and Literacy*, 19(4), 76-95.
- Damayanti, I. L. & Febrianti, Y. (2020). Multimodal literacy: Unfolding reading path in children's picture book and its potential for EFL classrooms. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 616-627.
- Danielsson, K. & Selander, S. (2016). Reading multimodal texts for learning a model for cultivating multimodal literacy. *Designs for Learning*, 8(1), 25-36.
- Ekşi, G. ve Yılmaz Yakışık, B. (2015). An investigation of prospective English language teachers' multimodal literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 464-471.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gregori Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Haggerty, M. & Mitchell, L. (2010). Exploring curriculum implications of multimodal literacy in a New Zealand early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 327-339.
- Hutchison, A. & Colwell, J. (2015). *Bridging technology and literacy: Developing digital reading and writing practices in grades K-6*. Rowman & Littlefield.
- Hutchison, A. & Reinking, D. (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- Jensen, A. P. (2008). Multimodal literacy and theater education. *Arts Education Policy Review*, 109(5), 19-28.
- Jewitt, C. (2011). Introduction. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 1e7). London: Routledge.

- Jones, P., Turney, A., Georgiou, H. & Nielsen, W. (2020). Assessing multimodal literacies in science: semiotic and practical insights from pre-service teacher education. *Language and Education*, 34(2), 153-172.
- Karasar, N. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Koparan, B. (2022). Türkçe dersi öğretim programının (2019) çoklu okuryazarlık becerisi bağlamında incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(3), 1-14.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Karatza, S. (2020). Multimodal literacy and language testing: visual and intersemiotic literacy indicators of reading comprehension texts. *Journal of Visual Literacy*, 39(3-4), 220-255.
- Kellner, D. (2000). New technologies/new literacies: reconstructing education for the new millennium. *Teacher Education*, 11(3), 245-265.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L. & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Leu DJ, Kinzer CK, Coiro JL, Cammack DW. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In: Ruddell RB, Unrau NJ (eds) *Theoretical models and processes of reading*, 5th ed. *International Reading Association, Newark, 1570-1613*.
- Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 35-45.
- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- Mills, K. A. & Unsworth, L. (2017). *Multimodal literacy*. Oxford University Press.
- Nouri, J. (2019). Students multimodal literacy and design of learning during self-studies in higher education. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 683-698.
- O'Brien, D. G. & Bauer, E. B. (2005). New literacies and the institution of old learning. *Reading Research Quarterly*, 40(1), 120-131.
- O'Byrne, B. & Murrell, S. (2014). Evaluating multimodal literacies in student blogs. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 926-940.
- O'Halloran, K. L. & Lim, F. V. (2011). Dimensions of multimodal literacy. *Viden om læsning (Knowledge About Reading)*, 10, 14-21.
- Papadopoulou, M., Goria, S., Manoli, P. & Pagkourelia, E. (2018). Developing multimodal literacy in tertiary education. *Journal of Visual Literacy*, 37(4), 317-329.
- Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy. *Tesol Quarterly*, 36(2), 191-205.
- Sanders, J. & Albers, P. (2010). Multimodal literacies: An introduction. *Literacies, the arts, and multimodality*, 1-26.

- Schwartz, A. & Rubinstein-Avila, E. (2008). Understanding the manga hype: Uncovering the multimodality of comic-book literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(1), 40-49.
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Sewell, W. C. & Denton, S. (2011). Multimodal literacies in the secondary English classroom. *English Journal*, 100(5), 61-65.
- Shanahan, L. E. (2013). Composing “kid-friendly” multimodal text: When conversations, instruction, and signs come together. *Written Communication*, 30(2), 194-227.
- Si, Q., Hodges, T. S. & Coleman, J. M. (2022). Multimodal literacies classroom instruction for K-12 students: a review of research. *Literacy Research and Instruction*, 61(3), 276-297.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tan, X. & Matsuda, P. K. (2020). Teacher beliefs and pedagogical practices of integrating multimodality into first-year composition. *Computers and Composition*, 58(20), 102-614.
- Taylor, S. V. & Leung, C. B. (2020). Multimodal literacy and social interaction: Young children’s literacy learning. *Early Childhood Education Journal*, 48, 1-10.
- Tüzel, S. (2012). Medya okuryazarlığı eğitiminin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 81-96.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüzel, S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 133-151.
- Ulu, H. & Tuncay, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 763-778.
- Ulu, H., Avsar Tuncay, A. & Bas, Ö. (2017). The relationship between multimodal literacy of pre-service teachers and their perception of self-efficacy in critical reading. *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 85-91.
- Unsworth, L. & Chan, E. (2009). Bridging multimodal literacies and national assessment programs in literacy. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 32(3), 245-257.
- Unsworth, L. (2013). Re-configuring image-language relations and interpretive possibilities in picture books as animated movies: A site for developing multimodal literacy pedagogy. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (64), 15-47.
- Unsworth, L., Cope, J. & Nicholls, L. (2019). Multimodal literacy and large-scale literacy tests: Curriculum relevance and responsibility. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 128-139.
- Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. In W. H. Tan & R. Subramanian, *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. US: Science Reference, Hershey.
- Walsh M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.



- Wawra, D. (2018). Multimodal literacy: Meaning negotiations in political cartoons on the refugee crisis. *System*, 77, 10-18.
- Wolfe, S. & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of education*, 40(4), 387-399.
- Wünsch-Nagy, N. (2020). Multimodal literacy development in a higher education English Studies classroom. *Journal of Visual Literacy*, 39(3-4), 167-184.
- Yawiloeng, R. (2022). Using instructional scaffolding and multimodal texts to enhance reading comprehension: Perceptions and attitudes of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(2), 877-894.
- Yılmaz, E. (2015). *Ortaokullarda katılımcı kültürün geliştirilmesi: Çok katmanlı okuryazarlık eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yi, Y. & Choi, J. (2015). Teachers' views of multimodal practices in K-12 classrooms: Voices from teachers in the United States. *TESOL Quarterly*, 49(4), 838-847.

### Extended Abstract

#### Introduction

Multimodal texts, derived from the combination of the English words “multi” (many) and “modal” (layer, structure), are complex compositions comprise a blend of diverse forms of expression, including writing, speech, and visuals, within a single text (Tüzel, 2013). These texts represent a purposeful and organized collection of intertwined communication objectives characterized by a series of interconnected layers that coexist on the same surface (Bateman, 2008). According to Bearne and Wolstencroft (2009), multimodal texts incorporate at least two of the four constituent elements that constitute their layers, namely, language and writing, bodily gestures and facial expressions, and visual imagery. As these texts possess a greater number of layers than conventional texts, they necessitate the utilization of a specific skill set to construct meaning, known as multimodal literacy.

Multimodal literacy, as described by Kress (2010), encompasses the capacity to derive or communicate significance by interpreting multiple elements, including, but not limited to, text, visuals, audio, graphics, music, animation, gestures, and mimicry. This form of literacy involves understanding various methods of organizing information and generating meaning. It entails grasping how different layers of significance, such as language, imagery, sound, gestures, and mimicry, collaborate harmoniously to construct a unified text and analyze their roles in shaping meaning (Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2015).

As the prevalence of multimodal texts in digital environments continues to grow, it causes a transformation in literacy skills and learning (O’Byrne & Murrell, 2014). This transformation is reshaping the nature of learning (Walsh, 2009) and shifting from traditional single-modal learning practices to more complex multimodal learning practices (Nouri, 2019). The development of these multimodal literacy skills, which promote a socio-cognitive teaching approach (Gregori-Signes, 2014), equips students with the necessary tools to thrive in the future, making learning relevant to the demands of today’s world (Wolfe and Flewitt, 2010). This approach bridges the gap between what is learned in educational settings and its real-world application, promoting a harmonious relationship between life and school and contributing to efforts to eliminate digital dividedness (Yılmaz, 2016). Despite the widespread use of digital communication across society, educational institutions are still primarily focused on oral and written language forms (Wawra, 2018; Tüzel, 2013). Nonetheless, educators are encouraged to incorporate multimodal texts into their teaching materials, as these texts, known for their depth in conveying meaning, hold a significant pedagogical value. Teachers should also adopt an educational approach aimed at cultivating multimodal literacy skills that enable both the creation and analysis of texts (Sewell & Denton, 2011). To achieve this, teachers must possess the ability to comprehend and interpret these texts themselves, effectively construct and convey meaning through them, and impart these competencies to their students (Ekşi & Yılmaz Yakışık 2015). Despite the evident benefits, teachers hesitate to integrate multimodal texts into their instructional strategies, primarily because of their knowledge and skill inadequacies in analyzing them (Yi & Choi, 2015; Hutchison & Reinking, 2011; Leu et al., 2004; O’Brien & Bauer, 2005). These findings underscore teacher development (Shanahan, 2013; Mills, 2010) and the need for a thorough

examination of the undergraduate education process. Furthermore, they underscore the significance of equipping mother tongue language teachers with the necessary skills to effectively guide students in working with multimodal texts (Ulu et al., 2017; Tüzel, 2013). Given these considerations, this study aims to provide an overview of the current state of multimodal literacy among pre-service Turkish teachers. The objective was to analyze their development at the undergraduate level. Within the context of this research objective, this study seeks answers to the following subproblems:

1. What is the distribution of multimodal literacy levels among pre-service Turkish teachers?
2. Do the multimodal literacy levels of pre-service Turkish teachers differ significantly according to gender, grade level, parental education level, academic achievement, daily Internet usage time, daily reading time, text preferences, number of books read per year, and the artistic activities in which they participate?

### Method

Employing a quantitative research method, this study utilized a descriptive screening model. This design was preferred because the study aimed to describe the current situation by examining the multimodal literacy levels of pre-service Turkish teachers in terms of various variables.

The study group, consisting of 215 pre-service teachers studying their 1st, 2nd, 3rd and 4th years at the Department of Turkish Language Teaching of a university in northern Turkey, was selected through simple random sampling, one of the random sampling methods. When the demographic characteristics of the participants were analyzed, 59 (27.40%) were male, 156 (72.60%) were female, 35 (16.30%) were studying their 1st years, 98 (45.60%) were 2nd years, 41 (19.10%) were 3rd years, and 41 (19.10%) were 4th years.

The Multimodal Literacy Scale and Personal Information Form developed by Bulut, Ulu, and Kan (2015) were used to collect the research data. In the analysis of the data, descriptive statistics were used for categorical variables, Levene's test for homogeneity of variances, t-test for independent groups to determine whether there was a significant difference in terms of gender, and one-way analysis of variance (one-way ANOVA) to determine whether there was a significant difference in terms of grade level, parental education level, academic achievement, daily internet usage time, daily reading time, favorite text type, number of books read per year, and artistic activities in which they participated.

### Results

Based on the research findings, it was determined that the levels of pre-service Turkish teachers were above average in all dimensions of the scale, except for their ability to express themselves using multimodal structures within the scale's sub-dimensions. Additionally, the study found that multimodal literacy levels were similar in terms of gender, academic achievement, daily internet usage time, daily reading time, text preferences, number of books read per year, and participation in artistic activities. The only significant difference was found among pre-service teachers based on their grade levels. Upon analyzing these differences, it became evident that multimodal literacy levels increased in the dimension related to comprehending content used in a multimodal structure with higher-grade levels. These findings suggest that various factors influence the development of multimodal literacy skills, indicating the need for further research to identify these variables in different studies.