



Dil Öğreniminde Çoklu Okuryazarlık Temelli Bütünleştirici Öğrenme (MULGRANING) Modelinin Geliştirilmesi

Vivi Indriyani ¹, Atmazaki Atmazaki ², Syahrul Ramadhan ³

Öz

Şu anda dünya, eğitim sisteminin de dâhil olduğu tüm alanlarda, dijitalleşmeyi teşvik eden köklü değişimlerle karşı karşıya bulunmaktadır. İnsanların hayatta kalabilmek için rekabet ve karşılaştırmalarda üstünlük sağlayabilmeleri gerekmektedir. Bu da hayatta artık tek disiplinli bir yaklaşımla çözülemeyecek karmaşık sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle eğitime çeşitli bilim alanlarını entegre etmek gereklidir, böylece öğrenciler bu köklü değişim çağıyla yüzleşmek için faydalı bilgi ve becerilere sahip olabilir. Köklü değişimler, eğitim sisteminin dijitalleşmesini teşvik etmektedir. Bu durum, basılı okuryazarlıktan çoklu okuryazarlığa geçişte görülebilmektedir. Bu değişikliklerin eğitim sistemiyle ilgili sonuçlarından biri de öğrencilerin multimedya metinleri okuyabilmelerini ve üretebilmelerini gerektirmesidir. Bundan kaçınılmamalı, aksine, bu durum eğitimin ilerlemesi için kullanılmalıdır. Bu çalışmanın amacı, dil öğreniminde Çoklu Okuryazarlık Temelli Bütünleştirici Öğrenme (MULGRANING) modeli geliştirmektir. Bu tür bir araştırma, ön araştırma aşaması, tasarım aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç aşamadan oluşan Plomp (1997) Modelini kullanan bir geliştirme araştırmasıdır. Bu makale, söz konusu modelin tasarım aşamasını ele almaktadır. Çalışmanın sonuçları, MULGRANING modelinin deneyimleme, kavramsallaştırma, analiz etme, üretme ve yaratma, ağ kurma, uygulama, karşılaştırma, sentezleme olmak üzere sekiz adımdan oluştuğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler

Çoklu okuryazarlık
Bütünleştirici öğrenme
Öğrenme modeli
Dil öğrenimi
Çok modluluk

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.11.2021
Kabul Tarihi: 13.01.2023
Elektronik Yayın Tarihi: 03.05.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11413

¹ Padang Devlet Üniversitesi, Endonezya, vivi.indriyani93@gmail.com

² Padang Devlet Üniversitesi, Endonezya, almazaki@fbs.unp.ac.id

³ Padang Devlet Üniversitesi, Endonezya, syahrul_r@fbs.unp.ac.id

Giriş

Okuryazarlık temel bir insan hakkıdır. Kişinin eğitimini ve hayatını geliştirebilir. Okuryazar bir toplumun oluşması, bir ulusun ilerlemesi veya başarısızlığının ölçüsüdür. Bu, okuryazarlığın okullardaki her eğitim sürecine entegre edilmesinin nedenlerinden biridir. Ancak, okuryazarların sayısı her seferinde farklı bir değerlendirme standardına sahip olacaktır. Bu, okuryazarlığın genel olarak nasıl değerlendirildiği ile ilgilidir. 21. yüzyılda öğrencilerin okuma ve yazma bilmeleri, okuryazar oldukları anlamına gelmemektedir. Dil becerilerinde, ilk bakışta okuryazarlık okuma ve yazma bilmek olarak yorumlanabilir. Şu an için okuma konusunda yetenekli öğrencilerden kastedilen sadece basılı metinleri okuma ve anlama yeteneği ile sınırlı değildir, öte yandan yazma, mürekkebi kâğıda dökme yeteneğidir, ancak bu kavram da daha geniş bir manaya sahiptir. Bu aynı zamanda Endonezyalı öğrencilerin okuryazarlık seviyesinin hâlâ geliştirilmesi gerektiğini gösteren anketle de ilgilidir. PISA sonuçları Endonezyalı öğrencilerin okuma ilgisi ve yazma becerilerinin diğer ülkelere kıyasla hâlâ çok geride olduğunu göstermektedir. Endonezya'nın okuma puanı 77 ülke arasında 72. sırada yer almaktadır (OECD, 2019).

Teknoloji ve iletişim, okuryazarlığın anlamını etkileyen faktörlerden ikisidir. Değişimler öğrenme sürecindeki değişikliklerden kaynaklanmaktadır (Boche, 2014; Swenson, Young, McGrail, Rozema ve Whitin, 2006), böylece günümüz okuryazarlığı karmaşık, uyarlanabilir ve birbirine bağlı hâle gelmektedir (Honan, 2012). Çeşitli medyaların ortaya çıkmasıyla birlikte, eğitimciler, okuma ve yazma becerisinin ötesinde okuryazarlığı oluşturanların ne olduğunu yeniden düşünmeye başlamışlardır (Cope ve Kalantzis, 2009). Öyle olsa bile, bu okuryazarlık okul müfredatındaki yeni bir şey olarak değil, mevcut öğrenmenin iyileştirilmesi olarak düşünülmelidir (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson ve Weigel, 2006).

Basılı okuryazarlıktan 21. yüzyıl çoklu okuryazarlığına doğru yaşanan büyük değişim, iletişim ve multimedya teknolojilerinin metinlerin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin yanı sıra, bu metinlerin tüketimi, üretimi, değerlendirilmesi ve dağıtımına ilgili becerileri ve yetkinlikleri de yansıtmaktadır (Borsheim, Meritt ve Reed, 2008). Bu değişikliklerin eğitim sistemiyle ilgili sonuçlarından biri de öğrencilerin multimedya metinleri okuyabilmelerini ve üretebilmelerini gerektirmesidir. Öğrencilerin çoklu okuryazar olmaları ve eğitimcilerin de öğrencilere çoklu okuryazar insanlar olmayı öğretmeleri beklenmektedir (Schlindwein, 2013). Bu nedenle, çağdaş okuryazarlığı tanımlayan çok modlu, multimedya, çoklu okuryazarlık olguları teknolojiyi ve dijital medyayı içermelidir çünkü okuma ve yazma, geniş anlamda bile, metinlerin oluşturulduğu ve yayıldığı teknolojiye bağlıdır (Sarsar, 2008).

“Bilgi çağı” olarak adlandırılan dönemde okuryazar olmanın ne anlama geldiğinin önemli ölçüde değişken bir doğası olduğunun farkına varılması, eğitim araştırmalarında öğrencilerin “çoklu okuryazarlık” becerileri geliştirmelerinin önemine ilişkin tartışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Brown, Lockyer ve Caputi, 2010; Cope ve Kalantzis, 2000; Haythornthwaite ve Andrews, 2011). Öğretmenler ve öğrenciler 21. yüzyıl demokrasilerine eleştirel ve eşit bir şekilde katılacaklarsa, çoklu okuryazarlığa giderek daha fazla vurgu yapılması gereklidir (Kress, 2010; Luke, 2013; New London Group, 2000). Çoklu okuryazarlık pedagojisi, öğrencilerin deneyimlerini aktarmak ve yeni anlayışları paylaşmak için çeşitli çok modlu kaynakları ve araçları (görsel, işitsel, jestsel, mekânsal ve dilsel) kullanmalarını kolaylaştırır (Loveless, DeVogd ve Bohlin, 2001; New London Group, 2000). Ayrıca, çoklu okuryazarlık pedagojisi sosyal ve kültürel açıdan uyumlu bir müfredatı tanımlar (Jewitt, 2008; Kress, 2010).

Son zamanlarda yapılan birçok çalışma, dil öğretiminde bir perspektif olarak çoklu okuryazarlık yaklaşımını olumlu bir şekilde önermiştir (Crowder, Choi ve Yi, 2013; Drajeti, Tan, Haryati, Rochsantiningasih ve Zainnuri, 2018; Ganapathy ve Seetharam, 2016; Navehebrahim, 2011; Wang, 2015). Öğrenciler, çoklu okuryazarlığı dil sınıflarında kullanmak suretiyle, “kültürel ve dilsel olarak çeşitlilik gösteren ve giderek küreselleşen” dünyaya ve bilgi teknolojileri ve multimedya ile birlikte giderek artan farklı metin biçimlerine ilişkin anlayışlarını genişletebilirler (Cope ve Kalantzis, 2000). Çoklu okuryazarlık yaklaşımı, sadece öğrencilerin dil aracılığıyla diğer kültürlerle bağlantı

kurarak hızla küreselleşen bir toplumda başarılı olmayı öğrenmelerini değil, aynı zamanda sınıf duvarlarının dışında gerçekleşen bir öğrenme topluluğunun varlığını vurgulayan yeni teknolojilerle düşüncelerini ifade etme yetkinliği kazanmalarını da sağlar (Castañeda, 2013). Çoklu okuryazarlığı anlamak, insanların çeşitli iletişim kurma ve anlamlandırma yollarının yanı sıra bunların dil ve okuryazarlık öğretimi için ortaya çıkardığı etkileri de anlamaya yardımcı olur (Perry, 2012). Bu durum temel okuryazarlık becerileri ile gelecekteki ekonomik beklentiler arasında algılanan ilişkiden kaynaklanmaktadır (Dawson ve Siemens, 2014). Sanayi çağında bile, çoklu okuryazarlığın geliştirilmesi demokrasi, ekonomik büyüme ve sosyal istikrarın sağlanması için önemli bir unsur olarak görülmektedir (Kalman, 2008).

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini diğer dersler arasında parçalanmış bir şekilde toparlayarak sunma eğilimi vardır, konuları kesin bir şekilde ayıran öğrenme öğrenciler için öğrenmeyi zorlaştıracaktır çünkü bu tür bir ayırma yapay bir öğrenme deneyimi sunar (Fazriyah, Supriyati ve Rahayu, 2017). Kullanılabilecek yaklaşımlardan biri, “farklı bağlam ve perspektiflerden gelen bilgileri tutarlı bir şekilde ilişkilendirme, uygulama ve/veya sentezleme ve bu yeni anlayışları çeşitli bağlamlarda kullanma becerisi” olan bütünleştirici öğrenmedir (Barber, 2012). Bu, öğrencilere iki veya daha fazla konunun hedeflerini gerçekleştirme fırsatı verir (Elliot, 2010). Bu yaklaşımı kullanan öğretmenler, çeşitli konulara ilişkin özel bilgi ve becerilerin, farklı konuların hedeflerini birbirine bağlayan ders planlarına dâhil edilmesini sağlar (Gxekwa ve Satyo, 2017).

Teorik görüş, farklı bakış açılarını entegre etmek için gereken zihinsel becerilerin 21. yüzyılda gerekli olduğunu ve bilinçli bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Leonard, 2012). Son yıllarda, çok sayıda akademisyen bütünleştirici öğrenme hakkında yazılar kaleme almıştır (Bunduki ve Higgs, 2016). Bütünleştirici öğrenme, çok sayıda kişi tarafından eğitimin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Higgs, Kilcommins ve Ryan, 2010; Huber ve Hutchings, 2004). Eğitimcilerin, dünyayı yapay bir şekilde konulara bölmek yerine, öğrenme için bütünsel bir bağlam sağlamak amacıyla öğrencileri zenginleştirilmiş ve yaşamın karmaşıklıklarını yansıtan bir ortamın içine sokan bütünleştirici eğitimi benimsemeleri tavsiye edilmektedir. Daha güçlü bir bağlantı kurma ve hatırlama ve problem çözme becerisini beraberinde getiren şey budur (Klein, 2005; Mpaata ve Mpaata, 2019). Bu, öğrencilere öğrenmelerini derinleştiren ve temel becerilerin geliştirilmesine yardımcı olan kavramlar ve çerçeveler sunar (Sweeney, O’Sullivan ve McCarthy, 2015).

Bütünleştirici öğrenmede kilit bir faktör, öğrencileri öğrenme deneyimlerinde anlamlı bağlantılar kurmaya teşvik etmektir (Lewis, 2017). İster teori ister mühendislik olsun, sınıfta öğrenilenleri gerçek dünya sorunlarına yönelik çözümlerle birleştirir. Bu bütünleşik öğrenme tecrübesi öğrencilere bilgi ve becerilerini çeşitli bağlamlarda güçlendirmek ve göstermek için çeşitli fırsatlar sunar (Gxekwa ve Satyo, 2017). Bütünleştirici yaklaşım sadece bilimsel disiplinlerin entegrasyonu değil, aynı zamanda eğitim sürecinin yöntemleri, biçimleri ve organizasyonudur. Entegrasyon pedagojik sistemi daha bütüncül hâle getirir ve eğitim sürecinin seviyesinde bir artışa yol açarak öğrencilerin ihtiyaç duydukları yetkinliklerin oluşturulmasını sağlar (Vedishenkova ve Mironina, 2016).

Araştırmalar bütünleştirici öğrenmenin öğrenci başarısı için önemli bir beceri (Rust ve Korstange, 2018) ve yüksek etkili eğitim uygulamalarının belirleyici bir özelliği olduğunu belirtmektedir (Kuh, O’Donnell ve Reed, 2013). Bütünleştirici öğrenme deneyimleri, biliş ihtiyacı, okuryazarlığa yönelik olumlu tutumlar ve çeşitliliğe açıklık, sosyal sorumluluk sahibi liderlik ve ahlaki gelişim gibi, yaşam boyu öğrenme ile aynı bütünsel sonuçlarla olumlu yönde ilişkilidir (Seifert vd., 2008). Bu öğrenme sayesinde öğrenciler bilişsel büyümeyi, olgunlaşmayı ve kimlik oluşumunu kolaylaştırabilirler (Huber ve Hutchings, 2004). Ayrıca, öğrencilerin elde ettikleri bilgileri diğer geleneksel öğrenme durumlarına kıyasla daha uzun süre hatırlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olur (Abraham ve Shih, 2015). Ek olarak, tüm öğretmenlerin öğrencileri kapsamlı tartışmalara katılmaları için motive etmelerine yardımcı olabilir (Bruce, 2012). Öğretimde bütünleştirici öğretimin uygulanması ile daha canlı ve daha ilgi çekici bir sınıf atmosferi yaratılabilir, böylece öğrencilerin derslere ilgi duyması ve motive olması sağlanabilir (Lituvaly, 2016).

Rivers, “Dil öğretmenleri olarak en şanslı öğretmenler biziz, tüm konular bizim. Öğrencilerimiz ne anlatmak, ne okumak istiyorlarsa bizim konumuz odur,” (Rivers, 1976) demiştir. Bu nedenle, dil öğrenmenin diğer akademik becerileri geliştirmek için bir temel oluşturduğu söylenebilir (Hassen, 2016). Dil öğreniminde çoklu okuryazarlık etkinlikleri yapmak ve dil becerileri sürecine odaklanmak, öğrencilerin herhangi bir bilgiyi doğrudan edinmesini sağlayabilir. Bu açıklamadan yola çıkarak, bu çalışma bir öğrenme modeli geliştirmeyi, yani lise öğrencileri için dil öğreniminde Çoklu Okuryazarlık Temelli Bütünleştirici Öğrenme (MULGRANING) modelini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Kullanılan araştırma, tür itibarıyla, ön araştırma aşaması, tasarım aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç aşamadan oluşan Plomp (1997) modelini kullanan bir geliştirme araştırmasıdır. Bu araştırma, ürünü geliştirmek ve ürünün etkinliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma Endonezce öğreniminde Çoklu Okuryazarlık Temelli Bütünleştirici Öğrenme (MULGRANING) modeli şeklinde bir ürün geliştirmek için yapılmıştır. Bu çalışmadaki aşamalar, kriterler ve faaliyetler aşağıdaki tabloda görülebilir.

Tablo 1. Kriterler, Faaliyetlerin Tanımı ve Araştırma Faaliyetleri

Aşamalar	Faaliyet Açıklaması	Faaliyet
Ön Araştırma	Çeşitli öğrenci sorunları veya ihtiyaçları analiz edilir. Bu aşamanın sonuçları, öğrenme modeli prototipinin ilk tasarımını yapmak için temel olarak kullanılır.	Öğrenci durumu, müfredat ve kullanılan öğrenme araçları dâhil olmak üzere çeşitli bilgileri toplanır.
Prototip Aşaması*	Aşamalı olarak test edilecek ve biçimlendirici değerlendirme aşamasına göre revize edilecek bir öğrenme modeli prototipi geliştirilir.	Öğrenme modeli kitapları ve diğer destekleyici cihazlar şeklinde ürün açıklamaları ile üslup tasarlanır. Ürün daha sonra geçerlilik açısından test edilir.
Değerlendirme Aşaması	Kullanıcıların bu ürünü (öğrenme modelini) pratik bir şekilde kullanıp kullanamayacakları, modelin öğrenme hedeflerine ulaşmada etkili olup olmadığı ve ardından kullanıcıların bunu uygulamaya istekli olma durumları değerlendirilir.	Pratiklik (uygulama, sunum, kullanım kolaylığı ve zaman) ve etkililik (öğrenme faaliyetleri ve öğrenme çıktıları) değerini elde etmek için sahada denir.

* Bu aşama tanımlanan araştırmanın sonuçlarını göstermektedir.

Öğrenme modeli, görüşme formu araçları yardımıyla nitel bir çalışma yürütülerek ön analiz sonuçlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Ön analiz yüz yüze görüşme yöntemiyle yapılmıştır. Bir Endonezyalı öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar görüşmeleri bir görüşme rehberi yardımıyla doğrudan gerçekleştirmişlerdir. Görüşme verileri bir mobil cihaz yardımıyla kayıt edilmiş ve görüşmeler yapıldıktan sonra yazıya geçirilmiş olan kayıtlardan elde edilmiştir. Ayrıca, araştırmacı görüşmeler sırasında notlar da almıştır. Tablo 1'deki açıklamaya göre, bu makale, geliştirilen öğrenme modelinin tasarımını incelemektedir. Bu, Tablo 1'de yer alan aşamalardan prototip aşamasıdır.

Bulgular

A. Ön Araştırma

Bu analiz, Padang kentindeki ortaokullardan birinde, Endonezce öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin sonuçları aşağıdaki şekildedir. Birincisi, öğrenme durumuyla ilgili olarak: Öğrenme durumu belirsizdir çünkü öğrenme süreci COVID-19 pandemisinden bu yana değişmeye devam etmiştir. COVID-19'un başlangıcında, öğrenim, birden fazla dönem boyunca (Temmuz-Aralık 2020) Evden Okul veya Çevrimiçi Öğrenme ile gerçekleştirilmiştir. 2021'in başında (Ocak-Haziran 2021), öğrenim Harmanlanmış Öğrenme (sınıfta çok sayıda öğrencinin bulunmasını önlemek için öğrenciler ikiye bölünerek her hafta dönüşümlü olarak çevrimiçi öğrenme ve yüz yüze öğrenme gerçekleştirilir) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. COVID-19 yeniden arttığından (Temmuz-Aralık 2021), Çevrimiçi Öğrenme ile öğrenim yeniden başlamıştır. Bir sömestr sonra öğrenim yine Harmanlanmış Öğrenme ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenme durumu sürekli değiştiği için birçok engelle karşılaşılmaktadır. Öğretmenler öğrenme sürecini değişen durumlara uyarlamaya devam etmelidir. Çevrimiçi öğrenme ve karma öğrenme (çevrimiçi uygulamaları kullanarak evde bağımsız olarak çalışma) farklıdır. Örneğin, Harmanlanmış Öğrenme sırasında evde ders çalışan öğrencileri kontrol etmek mümkün değildir. Öğrenme iki kez yapılamaz, bu nedenle öğrenme yüz yüze yapıldığında öğretmen materyali tekrar eder. Bu da yetersiz çalışma zamanına yol açmaktadır.

İkinci olarak, öğretmen tarafından kullanılan öğrenme yaklaşımı, ders planı hazırlama kılavuzuna dayanmaktadır. Ders planları yerleşik yaklaşım olan bilimsel yaklaşım temel alınarak geliştirilmiştir. Öğrenme süreci, Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan *Package* kitabı üzerinden öğrenme prosedürü takip edilerek gerçekleştirilmektedir. Buna dayanarak, öğretmen, öğrenme sürecinde belirli öğrenme modellerini kullanmaz. Geliştirilen ders planlarına göre, değişen öğrenme durumları nedeniyle, öğrenme süreci yeterince etkili değildir. Çevrimiçi veya harmanlanmış olarak gerçekleştirilen öğrenmede elbette belirli bir model kullanılmalıdır ki öğrenme modeli öğrenme durumuna uygun olsun. Öğrenme şu anda daha az etkileşimli ve öğrenme çevrimiçi yapıldığında öğrenciler daha az aktiftir çünkü öğretmen etkinliğe öncelik verir. Aynı zamanda, yüz yüze öğrenmede öğretmenler daha interaktif olabilirler çünkü öğrencilerle tartışabilir ve soru-cevap süreci yürütebilirler.

Üçüncü olarak, kullanılan öğretim materyalleri Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan gözden geçirilmiş baskıdan ibaret öğretim materyalleridir. Öğretim materyalleri öğrenme hedeflerine ulaşmak için yeterlidir. Ancak, öğrenme çevrimiçi yapılıyorsa, basılı öğretim materyalleri daha az etkilidir. Bunun dışında, internet kaynakları gibi çeşitli farklı referanslardan da materyal eklemek gerekir. Ek olarak, COVID-19 salgını sırasında öğrenmeyi desteklemek için birçok medya kaynağı kullanılmıştır. Araştırmacının kullandığı medya kaynakları Whatsapp, Google Classroom, testler için Google Form ve video konferans için Google Meet olmuştur (bu kaynaklar araştırmacının lise dil sınıflarını hedefleyerek yaptığı öğrenme ortamları ile ilgili araştırmasında yer almıştır). Bu medya araçları çevrimiçi öğrenme süreci için oldukça faydalıdır. Ancak hâlâ sorunlar bulunmaktadır, örneğin, ödevleri toplamak için WhatsApp kullanıldığında çok sayıda veri veya dosya saklanmaktadır. Öğrenciler Google Classroom'u kullanmaya yönlendirildiklerinde ise zaman sınırlaması olmadığından ödevler genellikle geç teslim edilmektedir. Video konferans için Google Meet kullanıldığı zaman öğrenciler haberleşme güçlükleri yaşamıştır ve bu nedenle bazı öğrenciler katılım sağlayamamıştır. Ayrıca, değerlendirme objektif testler, kompozisyonlar ve performans testleri ile gerçekleştirilmiştir.

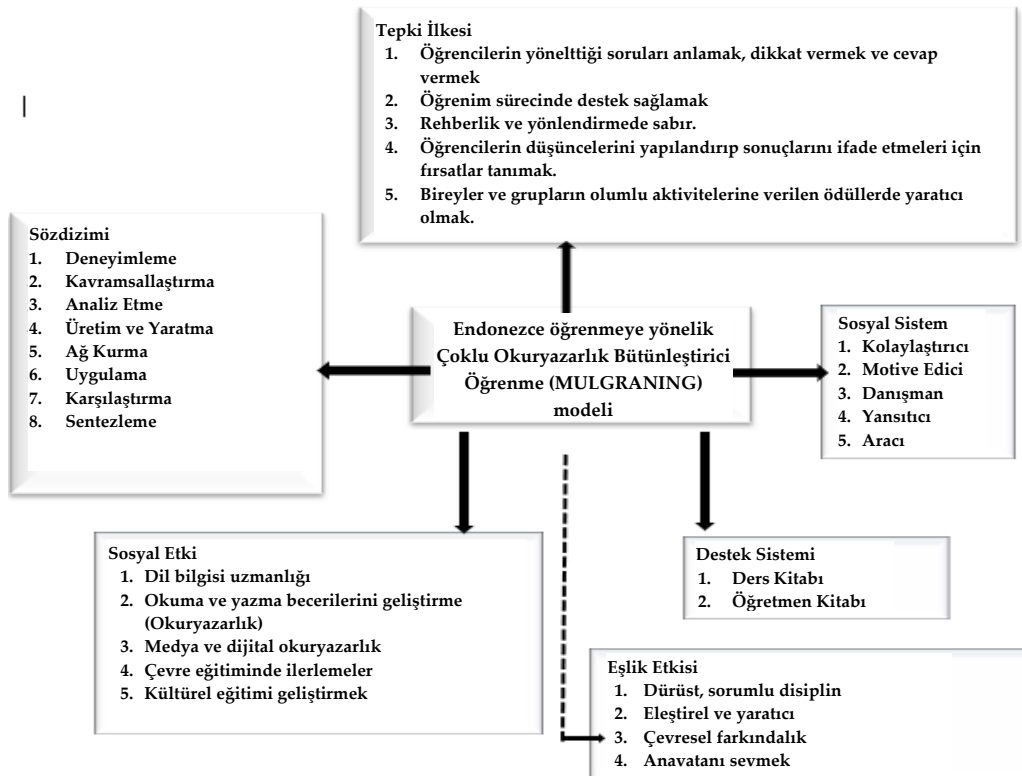
Dördüncü olarak, çevrimiçi öğrenme sırasında Okul Okuryazarlığı Hareketi (OOYH) programında yer almadığı için uygulanmamıştır. Öğrenme yüz yüze yapılırsa OOYH uygulanabilir. Bu nedenle, öğrenme Harmanlanmış Öğrenme kullanılarak gerçekleştirildiğinde, OOYH yalnızca yüz yüze eğitim alan öğrencilere uygulanmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ile birlikte OOYH uygulanmaz. OOYH'nin yüz yüze öğrenimi kitap okuyarak, Kur'an okuyarak, 6:45-7:15 saatleri arasında dualar okuyarak gerçekleştirilmektedir. Endonezce öğrenirken bir metin okuma faaliyeti bulunur, böylece okuryazarlık uygulanmaktadır. Okuryazarlık kitaplardaki materyal ve metinleri okuyarak öğrenmeyle gerçekleştirilir, daha sonra öğretmen materyal ve metin hakkında sorular sorar.

Beşinci olarak, Endonezce öğrenmenin dışında eğitimin bütünleştirilmesi öğretmenler tarafından gerçekleştirilmemiştir veya uygulanmamaktadır. Bunun nedeni, kitaptaki materyalin yeterli ve temaların çeşitli olmasıdır. Yeterince ilginç bir konu başlığı varsa, öğretmen bunun üzerinde durur ve bunu gündelik yaşamla ilişkilendirir. Altıncı olarak, öğrenci ihtiyaçlarının analizine dayanarak, öğrencilerin dijital medyayı kullanma konusunda iyi becerilere sahip olduğu, böylece çevrimiçi öğrenmenin mevcut ve gelecekteki şartlar altında gerçekleştirilebileceği tespit edilmiştir. Ek olarak, öğrenci analizlerine dayanarak, öğrencilerin Endonezce öğrenme sürecine diğer bilgilerin, özellikle de çevre eğitimi ve kültürel eğitimin entegre edilmesine ilgi duydukları tespit edilmiştir. Yedinci olarak, bu model Endonezya'daki okul müfredatı olan Müfredat-13, yani metin tabanlı öğrenme takip edilerek geliştirilmiştir.

İhtiyaç analizine dayanarak, öğrenme sürecinin beklenen hedeflere ulaşabilmesi üzere, çevrimiçi veya harmanlanmış öğrenme için kullanılabilecek bir öğrenme modeli geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, Çoklu Okuryazarlık Temelli Bütünleştirici Öğrenme (MULGRANING) modeli, köklü değişim çağında öğrencilerin rekabet ve karşılaştırma becerisini artırmak için geliştirilmiştir.

B. Prototipleme Aşaması

Ön analize dayalı olarak bir dil öğrenme modeli tasarlanmıştır. Bu öğrenme modeli, literatür taramasına ve dil öğreniminde okuryazarlık ve diğer öğrenme bilimlerinin dil öğrenimine entegrasyonu ile ilgili önceki araştırmaların sonuçlarına dayanarak tasarlanmıştır. Lise öğrencileri için Endonezce öğrenmeye yönelik Çoklu Okuryazarlık Temelli Bütünleştirici Öğrenme (MULGRANING) modelinin bileşenleri; sözdizimi, tepki ilkesi, sosyal sistem, destek sistemi, sosyal etki ve eşlik etkisinden oluşmaktadır. Bu bileşenler aşağıdaki Şekil 1'de kısaca sunulmuştur.



Şekil 1. Ortaokul Öğrencileri için Endonezce Dil Öğrenimine Yönelik Çoklu Okuryazarlık Temelli Bütünleştirici Öğrenme (MULGRANING) Modelinin Bileşenleri (Joyce, Weil ve Calhoun, 2009'dan uyarlanmıştır)

gerçek dünya deneyiminden hareket etmeyi içerir. Bu derste, bir önceki aşamada gösterilen kavramlar tanıtılmaya başlanır. Bundan sonra, öğretmen, öğrenme sürecini destekleyen teorileri aktarabilir. Bu teoriler, öğrencilerin bu konudaki önsel bilgileri ile gerçek teori ve olgular arasındaki algıları kıyaslamak bakımından faydalıdır.

Bu aşamada, Çoklu Okuryazarlık Temelli Bütünleştirici Öğrenme (MULGRANING) Modelinin uygulanması, kanıtların, teorilerin, kavramların ve diğer unsurların ilgili ve özgün kaynaklarla ilişkilendirilerek gösterilmesi yoluyla yapılabilir. Bu kaynaklar YouTube'daki videolar, makaleler veya diğer şeyler olabilir. Bu kaynaklar, öğrencilerin öğrendikleri kavram ve teorilerin doğru olması için, özgün ve doğrulanmış kaynaklardır. Endonezce öğrenme sürecini devam ettirecek olursak, bu aşama bir önceki aşamada tartışılan olgular hakkında teoriler ve gerçekler sunmak olarak örneklendirilebilir. Örneğin, öğretmen COVID-19 pandemisi olgusunu gösterir, ardından bu aşamada COVID-19 ile ilgili gerçekler ve teoriler sunulur. Bu, öğrencilerin bilgi sahibi olabilmeleri, uydurmalara kolayca kanmamaları ve doğru yargılar ile topluma dâhil olabilmeleri için yapılır. Öğrenciler, metin içeriği kavramını bilmenin yanı sıra, öğretmen tarafından sunulan destekleyici teorileri okuyarak veya kullanılan dijital öğretim materyalleri ve etkileşimli medya aracılığıyla, yapılan yayın üzerinden ne tür bir metin üzerinde çalışıldığını da incelerler.

c) Analiz

Bir materyalin kurucu ve işlevsel unsurlarının incelenmesini içeren bilgi sürecidir. Temsil edilen belirli bir bilgi, eylem, nesne veya anlamın altında yatan nedenlerin yorumlanmasını içerir. Bu aşamada, öğrenciler, 2013 Müfredatına dayalı olarak Endonezce öğrenirken, metin türünü tanıdıktan sonra okudukları metni analiz ederler. Öğrenciler, metne dair bilgilerini desteklemek için, metnin işlevini, yapısını ve dilsel özelliklerini analiz ederek metin türüne ilişkin algılarını güçlendirirler. Öğrenciler metinle bağlantı kurmanın yanı sıra metnin içeriğini analiz eder, okunan bilginin işlevi hakkında yanıtlar verir ve metnin içeriğinin ya da okunan veya duyulan bilginin yararlılığı veya doğruluğu konusunda içeriği eleştirebilir.

d) Üretim ve Yaratma

Ürünler/yaratımlar, multimedya gibi belirli eserlerin üretilmesi yoluyla doğrudan gözlemlenebilir. Bruns (2008)'un ifadesiyle, ürün kullanıcısı kavramı, üretim modelinden daha işbirlikçi ve kullanıcı odaklı bir yaratım modeline geçişi tanımlamaktadır. Bu kavram, herhangi bir dijital ürünün yeniden düzenlenebileceği, yeniden kullanılabilirliği ve dolayısıyla sürekli bir değişim ve evrim hâlinde olduğu fikrini güçlendirmektedir. Üreticiden tüketicieye, tüketiciden üreticiye geri bildirim bağlantısı iş birliğine dayalı olabilir ve çok kısa bir süre içinde tamamlanabilir. Wikipedia bu dinamik ve gelişen işbirlikçi sistemi ifade etmektedir. Temelde sosyal ve kültürel çıkarlar doğrultusunda gelişen ürünlerin akışı ve kullanımı, bunların benimsenmesi ve simülasyonunun göstergeleri olarak işlev görebilir.

Öğrenciler bu aşamada Müfredat 2013'e dayalı olarak Endonezce öğrenirken dil becerilerini göstermek için, örneğin, metin yazmak, video çekmek gibi ürünler geliştirebilirler. MULGRANING öğrenme modelinde çevrimiçi olarak gerçekleşen sürece öncelik verilir, böylece metin, video veya sese sanal veya çevrimiçi olarak erişilebilir. Öğretmenler ve öğrenciler süreci desteklemek için çeşitli medya kaynakları kullanabilirler. Bunlar sosyal medya veya SAS (Sosyal Ağ Siteleri) veya SPS (Sosyal Paylaşım Sitesi) gibi medya kaynakları olabilir.

e) Ağ İletişimi

Bu küme, öğrenenin rolü, konumu ve öğrenme ağına katkısı ile ilgilidir. Bu, sosyal ağ analizi (SAA) yoluyla kolayca ölçülebilir. SAA entegrasyonu sadece kurulan ilişkilerin gücü ve çeşitliliği hakkında değil, aynı zamanda sosyal sistemlerde paylaşılan bilgi veya kaynak türleri hakkında da fikir verir (Haythornthwaite, 2002). Bunu kullanan kişiler, ağlardan yararlanarak ileriye görebilir, bakış açıları genişleyebilir ve bilgiyi gruplar arasında tercüme edebilirler. Yaratıcı açıdan bu "tercüme" işlevi, insanların mevcut çevre içinde ve dışında ağlarını kurma, sürdürme ve genişletme kapasitelerinin yanı sıra katma değer de sağlar (Burt, 2004). Bu çeşitli ağları kurmak için "sınır aşıcı" bireyler (McWilliam

ve Dawson, 2008) tarafından ortaya konan beceriler, dijital okuryazarlık konusunda yüksek düzeyde bir yetkinliği yansıtmakta ve aynı zamanda iyi bir katılımın olduğu bir uygulama sunmaktadır. Bu nedenle, sosyal ağ analizinin katılımcı kültürün erken göstergelerini nasıl değerlendirebileceği ve sağlayabileceği konusunda bir anlayış kazanmak mümkündür.

MULGRANING öğrenme modelinde bu aşamada öğrencilerin dijital medya okuryazarlığı becerilerine öncelik verilmektedir. Dijital medyayı kullanmada daha becerikli olan öğrenciler, öğrencilerin daha geniş ağlar oluşturmasını kolaylaştıracaktır. Öğrenciler bilgilerini paylaşabilir ve öğrenmelerini desteklemek için birçok kişiyle iş birliği yapabilirler. Öğrenciler, medya ve daha geniş ağların yardımıyla, bilgilerini paylaşabilir ve her yerden geri bildirim alabilirler.

f) *Uygulama*

Bu faaliyet, genellikle akademik bağlamda incelenen bir fikri alıp başka bir alanla, genellikle şahsın kişisel olarak önemli gördüğü bir alanla ilişkilendirme eylemidir. Uygulamalar, bütünleştirmenin en temel hâlidir. İnsan ve doğa dünyasına aktif müdahaleyle, dünyayla ilgili bir şeyler bilme ve deneyimden yeni bir şeyler öğrenme temelinde dünyada hareket ederek deneyimsel, kavramsal veya eleştirel bilgiyi uygulayarak öğrenmeyi içeren bir bilgi sürecidir. MULGRANING öğrenme modelinde, öğrencilerin öğrenmeye entegre edilen eğitim hakkındaki bilgileri, örneğin, çevre ve kültür eğitimi, gerçek dünyaya aktarılır. Bu uygulama daha çok gözlemler, analizler ve yapılan çalışmaların sonuçları aracılığıyla paylaşılacak gerçek faaliyetlere yöneliktir. Örneğin, öğrenciler atık yönetimi süreci hakkında bilgi edinirler. Bu etkinlikte öğrenciler bilgilerini gerçek faaliyetlere uygulayabilirler.

g) *Karşılaştırma*

Karşılaştırma, iki veya daha fazla fikir veya şey arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulma eylemidir. Bu, çeşitli fikirlerin, teorilerin ve deneyimlerin benzerliklerini ve farklılıklarını araştırarak ve yeniden düşünerek yapılır. MULGRANING öğrenme modelinde öğrencilerin edindikleri bilgi ve paylaştıkları bilgi, aldıkları geri bildirim ile karşılaştırılabilir. Bu etkinlikte öğrenciler, aldıkları geri bildirimlerden hareketle, farklı bakış açılarını yeniden düşünebilir, karşılaştırabilir ve birleştirebilirler. Bu, gerçekler veya gerçeklerle desteklenen görüşler şeklinde olabilir. Öğrencilerin, tartışılan bir konuda birçok kişinin bakış açısını bilerek, daha geniş bilgi edinmeleri ve daha geniş düşünebilmeleri amaçlanmaktadır.

h) *Sentez*

Sentez, parçalarının toplamından daha büyük bir bütüne götüren perspektiflerin birleşimidir. Sentez, anlayışı artırmak için farklı bakış açılarını birleştirerek yapılır. MULGRANING öğrenme modelinde, öğrenciler, bir sonuca ulaşmak için edindikleri bakış açısıyla bulduklarına, hissettiklerine dayanarak bilgiyi sonuçlandırır. Bu aşamada öğrenciler öğrendiklerini derinlemesine düşünürler.

2. *Dil Öğreniminde MULGRANING Modelinin Uygulanması*

İhtiyaç analizi bölümündeki açıklama temel alındığında, Endonezya'da kullanılan müfredat dört ana yetkinliği konu alan Müfredat-13'tür. Müfredat-13, Endonezya'da 2013 yılında uygulamaya konan, okul düzeyindeki öğrenim müfredatıdır, bu nedenle, bu müfredat K-13 olarak adlandırılmaktadır (Endonezcede Müfredat "Kurikulum"dur). Bu müfredat Endonezya'da Eğitim ve Kültür Bakanlığının kararına bağlı olarak kullanılmaktadır. Bu müfredat, Temel Yetkinlikleri dört bölüme ayırmaktadır (KI-1, KI-2, KI-3, KI-4). Yetkinlik 2 ilahiyatla ilgilidir, Temel Yetkinlik 2 karakter ve sosyal tutumlarla ilgilidir. Öğrenme süreci, Temel Yetkinlikler 3 ve 4 ile bağlantılıdır. Temel Yetkinlik 3 bilgiyle, Yetkinlik 4 ise becerilerle ilgilidir. Temel Yetkinlik 3 şu şekilde sunulmaktadır: "Bilim, teknoloji, sanat, kültür ve beşerî bilimlere ilişkin ilgilerine dayalı olarak olgusal, kavramsal, yöntemsel ve üstbilişsel bilgileri anlama, uygulama ve analiz etme; insanlık, milliyet, devlet ve medeniyetle ilgili içgörülerle olgu ve olayların nedenlerini anlamının yanı sıra sorunları çözmek için yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre belirli çalışma alanlarında yöntemsel bilgileri uygulama." Temel Yetkinlik 4 ise "Okulda öğrendiklerinin gelişimiyle ilgili somut ve soyut alanlarda bağımsız olarak işlem yapabilme, akıl yürütebilme ve sunum yapabilme, etkili ve yaratıcı davranabilme ve bilimsel kurallara uygun yöntemler kullanabilme" şeklinde açıklanır.

Bu öğrenme modelinin uygulanması, öğrenme konularından biri olan öğrenme prosedürü metninde örneklendirilmektedir. Bu metin XI. sınıfta incelenmektedir. Hedeflenecek yetkinlikler şu şekildedir: Temel Yetkinlikler 3.1'de yer alan "Prosedür metninde genel ifadeler ve aşamalar şeklinde bilgi oluşturma", Temel Yetkinlikler 4.1'de yer alan "Prosedür metninde genel ifadeleri ve aşamaları doğru organizasyonla sözlü ve yazılı olarak tasarlama", Temel Yetkinlikler 3.2'de yer alan "Prosedür metinlerinin yapısını ve dilini analiz etme" ve Temel Yetkinlikler 4.2'de yer alan "İçerik, yapı ve dil analizinin sonuçlarına dikkat ederek prosedür metinleri geliştirme". İleri prosedür metnine ilişkin öğrenme hedeflerinin formülasyonu aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Prosedür Metni Yazmak için Öğrenme Hedeflerinin Formüle Edilmesi

Temel yetkinlikler	Gösterge	Öğrenme hedefleri
3.2 Prosedür metninin yapısının ve dilinin analiz edilmesi	1. Prosedür metninin anlamının ve yapısının ortaya çıkarılması. 2. Prosedür metninin dilbilimsel yönlerinin ortaya çıkarılması.	1. Prosedür metninin anlamının, yapısının ve dilinin yeniden ifade edilmesi.
4.2 İçerik, yapı ve dil analizinin sonuçlarının dikkate alınarak prosedür metninin geliştirilmesi.	1. Bir prosedürün taslağının hazırlanması. 2. İçerik, yapı ve dilbilimsel yönlere dikkat ederek prosedür metinlerinin geliştirilmesi.	1. Bir prosedürün taslağının hazırlanabilmesi. 2. İçerik, yapı ve dilbilimsel yönlere dikkat ederek yönlemsel metinlerin geliştirilebilmesi.

Öğrenme hedefleri belirlendikten sonra, bir sonraki adım Çoklu Okuryazarlık Temelli Bütünleştirici Öğrenme (MULGRANING) modelinin dil öğrenimine entegre edilmesidir. Modelin öğrenmeye entegre edilme süreci Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Endonezce Öğreniminde Bütünleştirici Öğrenme Temelli Çoklu Okuma Yazma Modelinin Uygulanması

Sıralama Kuralları	Öğrenme Uygulaması
Deneyimleme	Öğretmen çevresel olayları sunar. Bu olgular, insanların çöp atarak, ağaçları keserek veya atıklarla nehirleri kirleterek çevreye verdikleri zararlar gibi, öğrencilerin hayatlarında sıklıkla karşılaştıkları olgulardır. Sunum YouTube gibi medya aracılığıyla sunulan veya e-öğrenmede görüntülenen videolar veya görseller şeklinde olabilir.
Kavramsallaştırma	Bu aşamada, öğretmen, üzerinde çalışılan metinle ilgili teorileri, olguları veya kavramları açıklar. Örneğin, yönlemsel metin öğreniminde, öğretmen, teorileri, olguları veya kavramları deneyimleme aşamasında yapılan açıklamalarla ilişkilendirir, böylece öğrenciler o sırada çalışılan metinlerin yaşamlarıyla yakından ilişkili olduğunu anlayabilirler. Bu aşamada, öğrenciler, prosedür metnini çalışarak metin materyali dışında da bilgi sahibi olabileceklerini anlamalıdır. Bu materyalde özellikle çevre eğitimi yer almaktadır.
Analiz	Bu aşamada öğrenciler iki şey yapabilirler. İlk olarak, üzerinde çalışılan metni analiz edebilirler. Analiz, metnin yapısının ve metnin dilbilimsel yönlerinin analizi şeklinde olabilir. Bu metni analiz edebilmeleri sayesinde, öğrenciler, metin hakkında bilgi sahibi olacaklardır. İkinci olarak, metnin içeriğini analiz edebilirler. Metnin içeriği salt bilgi biçiminde değildir, metnin içeriği aynı zamanda yaşam için yararlı olan bilgiyi de içerir. Örneğin, bu model kullanılarak entegre edilebilecek bilimlerden biri çevre eğitimidir. Metin üzerinde çalışarak öğrenciler metnin içeriği hakkında bilgi edineceklerdir, bunlardan biri de çevre ile ilgili bilgilerdir.

Tablo 3. Devamı

Sıralama Kuralları	Öğrenme Uygulaması
Üretim ve Yaratma	Bu aşamada öğrenciler öğrenme sürecinde Temel Yetkinlikler-4'ü uygular. Tablo 2'de açıklanan Temel Yetkinlikler-4'teki bu etkinlikte öğrenciler metin üretirler. Metin yazılı olarak sunulabileceği gibi sözlü olarak da sunulabilir. Ödevin formatı yazılı metin şeklinde olabileceği gibi video şeklinde de olabilir. Örneğin, öğrenciler organik atık yönetimi hakkında bir prosedür metni yazabilirler. Bununla ilgili açıklama yazılı metinle donatılmış görseller veya video formatında yapılabilir veya sözlü olarak aktarılabilir.
Ağ İletişimi	Bu aşamada öğrenciler bir ağ oluşturmaya odaklanırlar. Şu anda, bilim ve teknolojiye ilerlemeler sayesinde, ağların oluşturulması oldukça kolaydır. Bu ağ öğrenme sürecinde dijital medyayı kullanarak oluşturmak mümkündür. Öğrenme prosedürü metninde hazırlanan metinler veya oluşturulan videolar medya aracılığıyla geniş çapta yayılabilir ve birçok insan bu kaynaklar aracılığıyla aktardığımız bilgileri görebilir. Öğrenme sürecinde çevrimiçi medyanın kullanılması öğrenci ağlarını artırabilir ve bu etkinlik aracılığıyla iletişim kurulabilir.
Uygulama	Bu aşamada, öğrenciler, metin üzerinde çalışarak elde ettikleri bilgileri uygulamaya koyarlar. Çevre eğitimi ile ilgili öğrenme prosedürü metinlerinde, öğrenciler, metnin içeriği ile ilgili bilgileri yaşamlarında uygulayabilirler. Örneğin, organik atık yönetimi süreciyle ilgili olarak, prosedür metnini inceledikten sonra öğrenciler organik atık yönetimi prosedürlerini hayatlarında uygulayabilirler.
Karşılaştırma	Bu aşamada öğrenme iki şekilde gerçekleşebilir. Bu, ilk olarak, incelenen metinle ilgili çeşitli kavram ve kuramların karşılaştırılması şeklinde olabilir. İkinci olarak, incelenen metnin içeriğine ilişkin çeşitli kavram ve kuramların karşılaştırılması şeklinde olabilir. Birinci şekilde, prosedür metnini öğrenirken, öğrenciler bu metni açıklayıcı metinler gibi farklı metinlerle karşılaştırabilirler. Öğrenciler metindeki farklılıkları metnin yapısı ve dilsel özellikleri açısından karşılaştırabilirler. İkinci şekilde ise, çevresel atık yönetimini öğrenirken, öğrenciler organik atık ve inorganik atık yönetim sürecini karşılaştırabilirler.
Sentez	Bu aşamada, öğrenciler, öğrenme sürecinde edindikleri bilgi ve birikimi sonuca bağlarlar. Bu bağlamda, öğrencilerin prosedür metinlerini anlamaları ve prosedür metni yazabilmeleri beklenmektedir. Ayrıca, öğrenciler yaşamlarında faydalı olan ve günlük hayata uygulanan başka bilgiler de edinirler.

Tartışma

Literatür taraması, dil öğreniminde çoklu okuryazarlıkla ilgili araştırmaların daha önce birçok araştırmacı tarafından yapıldığını göstermektedir. Nabhan ve Hidayat (2018), yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğreniminin okuryazarlık uygulamasını çoklu okuryazarlık ve çok modlu perspektiften araştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin okuma ve yazma etkinliklerinde teknolojiyi ve dijital metinleri kullandıklarını, ancak basılı metin kullanımına da devam ettiklerini göstermektedir. Bu sebeple, öğrencilerin çok modlu metinleri kullanma potansiyeline bağlı olarak, öğretmenler çoklu okuryazarlık temelli İngilizce eğitiminde pedagojilerini yeniden düzenleyebilirler. Bu çoklu okuryazarlık ve çok modlu pedagoji, yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde (okuma ve yazma), hedef dili gerçek dünya deneyimleriyle zenginleştiren ve bağlamsallaştıran 21. yüzyıl çevre okuryazarlığı becerilerine doğru bir kaymaya sebep olmaktadır. Fakat öğrenmenin hayata geçirilmesinde bazı öğretim elemanlarının karşılaştığı, özellikle derslerin hedefleri ve öğrencilerin özelliklerini içeren bir dizi zorluk hâlâ mevcuttur.

Boche (2014), beş birinci sınıf öğretmenin çoklu okuryazarlık konusundaki anlayış ve deneyimlerine ilişkin araştırma bulgularını sunmuştur. Sonuçlar, bu öğretmenler için okuryazarlık tanımının farklı durumlara uyum sağlayabilecek şekilde geliştiğini göstermektedir. Bu durumlardan bazıları yeni teknolojiler gerektirebilir ve öğrencilerin farklı bağlamlarda farklı okuryazarlık stratejilerini çoklu okuryazarlığın gerektirdiği şekilde anlamaya ve kullanmaya hazırlanması önemlidir. Bu öğretmenler farklı bağlamlardan geliyor olsalar da çoklu okuryazarlık her duruma uyum sağlayabilen evrensel bir kavramdır. Öğretmenlerin öğrencileriyle ve öğrencilerle günlük olarak etkileşim kurmak için araçları nasıl kullanacaklarıyla ilgilenmeleri öğrenci katılımını etkili bir şekilde artırabilir ve çoklu okuryazarlı bir bakış açısını teşvik edebilir. Tüm öğretmenler, öğrencilerin okuryazarlığın basılı metinlerden daha fazlası olduğunu anlamalarına yardımcı olmanın önemini farkındadır. Bu, öğretmenlerin öğrenme sürecini yapılandırma biçimlerinde de görülmektedir.

Dawson ve Siemens (2014), çoklu okuryazarlık kazanımının ölçülmesinde bireysel ve toplumsal başarıyı değerlendirmek için bir araç geliştirmiş ve bu değerlendirme sürecinin nasıl iyileştirilebileceğini ele almıştır. Bu çalışmanın sonuçları, öğrenme analizinin bireysel çoklu okuryazarlık kazanımının ölçülmesine nasıl yardımcı olabileceğine ve bu değerlendirme sürecinin temel becerilerin geliştirilmesinde eğitimsel ilerlemeye kurumsal bir bakış açısı sağlamak için nasıl ölçeklendirilebileceğine dair kavramsal bir çerçeve önermektedir.

Kitson, Kearney ve Fletcher (2005), bir öğretmenin çok modlu metinleri okurken çoklu okuryazarlık uygulamalarını öğretmek için teknolojiyi, özellikle de Etkileşimli Beyaz Tahtaları (EBT) derse nasıl dâhil ettiğini araştıran ampirik bir çalışmadan elde edilen bulguları sunmaktadır. Sonuçlar, uygulamanın ağırlıklı olarak geleneksel basılı iletişim biçimlerine odaklandığı göz önüne alındığında, öğretmenlerin sahip olduğu kanaatler ve uygulamaya koydukları arasında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Etnografik eylem araştırması yönteminin bir sonraki aşamasında öğretmen eylemlerini bilgilendiren bu bulgular, çoklu okuryazarlık, çok modlu metinler ve sınıflarında EBT kullanımına ilişkin benimsenmiş ve uygulanan kanaatleri uyumlu hâle getirecek şekilde öğretmen planlamasına rehberlik edecektir.

Pishol ve Kaur (2015), ikinci dil olarak İngilizce öğretmenin ve öğrencisinin sınıfta çoklu okuryazarlık yaklaşımı kullanarak grafik roman okuma konusundaki algılarını analiz etmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin öğrenmeyi eğlenceli ve ilginç buldukları için okuma derslerinde grafik romanların ve çoklu okuryazarlık yaklaşımlarının kullanımını olumlu algıladıklarını göstermiştir. Bu durum, çok modlu pedagojik uygulamaların öğrenme bağlamına dâhil edilmesini savunan ikinci dil olarak İngilizce öğretmenlerinin görüşünü desteklemektedir.

Elsner (2011), MuViT (Sanal Çoklu Okuryazarlık) projesinin teorik çerçevesini ve ana hedeflerini açıklamıştır. Bu çalışmada, yazarlar, sınıfta çoklu okuryazarlık pedagojisine duyulan ihtiyacı tanımlamakta, MuViT projesinde geliştirilen hedefleri ve araçları detaylandırmakta ve projeye bağlantılı araştırma sorularını ve faaliyetlerini açıklamaktadır. Sonuçlar, MuViT'in ilköğretim düzeyinde dil ve medya eğitimi için yenilikçi bir araç olabileceğini göstermektedir. MuViT, özerk, tümevarımsal, süreç ve ürün odaklı öğrenmeyi desteklediği için modern dil öğrenme yaklaşımlarına katkıda bulunmaktadır.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına ve tartışma bölümünde ele alınan bulgulara göre, ister çevrimiçi öğrenme ister harmanlanmış öğrenme olsun, dil öğreniminde kullanılmak üzere bir Çoklu Okuryazarlık Temelli Bütünleştirici Öğrenme (MULGRANING) modelinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrenme modelinin bilim ve teknolojinin gelişimine uygun olarak yenilenmesi gerekmektedir. Öğrenme süreçlerinin her zaman teknolojiyi içerecek olduğu göz önüne alındığında, geliştirilen öğrenme modelinin COVID-19 salgını nedeniyle çevrimiçi uzaktan öğrenme sürecinde kullanılabilirliği veya gelecekteki eğitim süreçlerinde kullanılabilirliği umulmaktadır.

Kaynakça

- Abraham, S. ve Shih, L. (2015). Instructional perspective: Towards an integrative learning approach in cybersecurity education. *Information Security Education Journal*, 2(2), 84-90.
- Barber, J. (2012). Integration of learning: A grounded theory analysis of college students' learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 590-617.
- Boche, B. (2014). Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of firstyear teachers. *Journal of Language & Literacy Education*, 10(1), 114-135.
- Borsheim, C., Merritt, K. ve Reed, D. (2008). Beyond technology for technology's sake: Advancing multiliteracies in the twenty-first century. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(2), 87-90.
- Brown, I., Lockyer, L. ve Caputi, P. (2010). Multiliteracies and assessment practice. D. R. Cole ve D. R. Pullen (Ed.), *Multiliteracies in motion: Current theory and practice* içinde (s. 191-206). New York: Routledge.
- Bruce, T. D. (2012). *Theories of language learning in second language*. London: C. Hurst & Company.
- Bruns, A. (2008). The future is user-led: The path towards widespread produsage. *Fibreculture Journal*, 11.
- Bunduki, K. H. ve Higgs, L. G. (2016). Defining integrated learning: Perspectives from alumni of the christian university in the democratic republic of the congo (DRC). *KOERS - Bulletin for Christian Scholarship*, 81(2), 1-9.
- Burt, R. (2004). Structural holes and good ideas. *The American Journal of Sociology*, 110(2), 349-399.
- Castañeda, M. (2013). "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital storytelling in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44-62.
- Cope, B. ve Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Designing social futures*. London: Routledge.
- Cope, B. ve Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies': New literacies, new learning. *Pedagogies*, 4(3), 164-194.
- Crowder, T. A., Choi, J. ve Yi, Y. (2013). Putting multiliteracies into practices: Digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. *TESL Canada Journal*, 30(2), 36-45.
- Dawson, S. ve Siemens, G. (2014). Analytics to literacies: The development of a learning analytics framework for multiliteracies assessment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(4), 284-305.
- De Freitas, S., Rebolledo-Mendez, G., Liarokapis, F., Magoulas, G. ve Poulouvasilis, A. (2010). Learning as immersive experiences: Using the four-dimensional framework for designing and evaluating immersive learning experiences in a virtual world. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 69-85.
- Drajati, N. A., Tan, L., Haryati, S., Rochsantiningsih, D. ve Zainnuri, H. (2018). Investigating English language teachers in developing TPACK and multimodal literacy. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 575-582.
- Elliot, P. (2010). Science and literacy in the elementary classroom. http://www.edugains.ca/resources/LIT/ResourceCollection/What%20Works/WW_science_literacy.pdf adresinden erişildi.
- Elsner, D. (2011). Developing multiliteracies, plurilingual awareness & critical thinking in the primary language classroom with multilingual virtual talkingbooks. *Encuentro*, 20, 27-38.
- Fazriyah, N., Supriyati, Y. ve Rahayu, W. (2017). The effect of integrated learning model and critical thinking skill of science learning outcomes. *Journal of Physics: Conference Series*, 812, 1-5.
- Ganapathy, M. ve Seetharam, S. A. (2016). The effects of using multimodal approaches in meaning-making of 21st century literacy texts among ESL students in a private school in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 143-155.

- Gxekwa, N. ve Satyo, N. (2017). The use of isiXhosa children's poetry as a tool to integrate literacy, mathematics and life skills in Foundation Phase: Grade R-3. *South African Journal of Childhood Education*, 7(1), 1-7.
- Hassen, R. (2016). Reading habits of secondary school teacher: A study of selected secondary school in Addis Ababa and Dessie. *Journal of Educational Practice*, 7(22), 59-67.
- Haythornthwaite, C. (2002). Strong, weak, and latent ties and the impact of new media. *The Information Society*, 18(5), 385-401.
- Haythornthwaite, C. ve Andrews, R. (2011). *E-Learning theory and practice*. London, UK: Sage Publications.
- Higgs, B., Kilcommins, S. ve Ryan, T. (2010). *Making connections: Intentional teaching for integrative learning*. Cork: NAIRTL.
- Honan, E. (2012). Literacy and pedagogical routines in the 21st century digital classroom. Digital literacy in the early years: Old questions, new tools, shifting spatialised practices. *Symposium organized by the Centre for Research in Educational Future and Innovation (CREFI)*, Deakin University, Melbourne, Australia.
- Huber, M. T. ve Hutchings, P. (2004). *Integrative learning: Mapping the terrain. The academy in transition*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. ve Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21 century*. Chicago, IL: MacArthur Foundation.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Joyce, B. C., Weil, M. ve Calhoun, E. (2009). *Models of teaching*. Boston, USA: Pearson.
- Kalman, J. (2008). Beyond definition: Central concepts for understanding literacy. *International Review of Education*, 54(5/6), 532-538.
- Kitson, L., Kearney, J. ve Fletcher, M. (2005). *Transversing the digital divide using interactive whiteboards*. Australian Teacher Education Association's 33rd Annual Conference'de sunulan bildiri, Gold Coast, Queensland, Australia.
- Klein, J. T. (2005). Integrative learning and interdisciplinary studies. *Peer Review*, 8-10.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NY: Routledge.
- Kuh, G. D., O'Donnell, K. ve Reed, S. D. (2013). *Ensuring quality & taking high-impact practices to scale*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Leonard, J. B. (2012). Integrative learning: A ground theory. *Issue in Integrative Learning*, 30, 47-74.
- Lewis, E. C. (2017). Promoting undergraduate research through integrative learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(3), 545-550.
- Lituly, S. J. (2016). Integrative teaching techniques and improvement of German speaking learning skills. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 56-61.
- Loveless, A., DeVoogd, G. ve Bohlin, R. (2001). Something old, something new...is pedagogy affected by ICT?. A. Loveless ve V. Ellis (Ed.), *ICT, pedagogy and the curriculum: Subject to change* içinde (s. 63-83). London: Routledge Falmer.
- Luke, A. (2013). The practical problem of curriculum making. A. Luke, A. Woods ve K. Weir (Ed.), *Curriculum, syllabus design and equity: A primer and model* içinde (s. 1-5). New York, NY: Routledge.
- McWilliam, E. ve Dawson, S. (2008). Pedagogical practice after the information age. S. Inayatullah, I. Milojevic ve S. Bussey (Ed.), *Alternative educational futures: Pedagogies for emergent worlds* içinde (s. 130-144). The Netherlands: Sense Publishers.

- Mpaata, K. A. ve Mpaata, Z. (2019). The leadership role of secondary school head teachers in delivering integrative quality education in Uganda. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(2), 203-230.
- Nabhan, S. ve Hidayat, R. (2018). Investigating literacy practices in a university EFL context from multiliteracies and multimodal perspective: A case study. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), 192-199.
- Navehebrahim, M. (2011). Multiliteracies approach to empower learning and teaching engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 863-868.
- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. B. Cope ve M. Kalantzis (Ed.), *Multiliteracies: Learning and the design of social futures* içinde (s. 9-37). London, UK: Routledge.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Perry, K. H. (2012). What is literacy? A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language & Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Pishol, S. ve Kaur, S. (2015). Teacher and students' perceptions of reading a graphic novel using the multiliteracies approach in an ESL classroom. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 12, 21-47.
- Plomp, T. (1997). Educational design: Introduction. T. Plomp (Ed.), *Educational & training system design: Introduction. Design of education and training (in Dutch)*. Utrecht (the Netherlands): Lemma. Netherland. Faculty of Educational Science and Technology, University of Twente.
- Rivers, W. (1976) *Speaking in many tongues: Essay in foreign language teaching* (2. bs.). Rowley: MA Newbury House.
- Rust, D. Z. ve Kostange, R. (2018). Prioritizing reflection and integrative learning in first-year seminar courses. *The Journal of College Orientation and Transition*, 25(2), 76-92.
- Sarsar, N. (2008). Adopting a multimodal approach to address the multiliteracy needs of my students. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501748.pdf> adresinden erişildi.
- Schindwein, A. F. (2013). Facing the challenge-developing an instructional plan for portuguese as foreign language in brazil based on multiliteracy. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013)*, 377-380.
- Seifert, T., Goodman, K., Lindsay, N., Jorgensen, J., Wolniak, G., Pascarella, E. ve Blach, C. (2008). The effects of liberal arts experiences on liberal arts outcomes. *Research in Higher Education*, 49, 107-125.
- Sweeney, C., O'Sullivan, E. ve McCaerthy, M. (2015). Keeping it real: Exploring an interdisciplinary breaking bad news role-play as an integrative learning opportunity. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), 14-32.
- Swenson, J., Young, C. A., McGrail, E., Rozema, R. ve Whitin, P. (2006). Extending the conversation: New technologies, new literacies, and English education. *English Education*, 38(4), 351-369.
- Vedishenkova, M. V. ve Mironia, A. Y. (2016). The methodology of foreign language integrative teaching at the initial stage of interpreter training. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(8), 1975-1988.
- Wang, Q. (2015). Study on the new model of college english teaching under the setting of multimodality. *Universal Journal of Education Research*, 3(8), 473-477.