T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ MODELİ

HACER DOLANBAY

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2018

T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ MODELİ

HACER DOLANBAY

(Doktora Tezi)

Danışman

Prof. Dr. HAMZA AKENGİN

Doç. Dr. GÜL TUNCEL

İstanbul, 2018

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

©2018

ONAY

HACER DOLANBAY tarafından hazırlanan 'Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Medya Okuryazarlığı Eğitimi Modeli" başlıklı bu çalışma 13.12.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hamza AKENGİN	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Nilüfer PEMBECİOĞLU	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ali YILMAZ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi. İskender DÖLEK	

ÖZGEÇMİŞ

2002	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal bilgiler Öğretmenliği Programı'ndan mezuniyet
2010-2011	Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi
2011-2018	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD
2017-2018	University of Rhode Island, Media Education Lab., Amerika Birleşik Devletleri Misafir Öğretim Görevlisi (Tubitak 2214A projesi kapsamında, Visiting Scholar)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum:	Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi
E-Posta:	hacerdolanbay@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanması sürecinde tek tek ismini sayamayacağım fakat kendilerini hep şükranla hatırlayacağım birçok insanın ve kurumun değerli katkısı oldu. Araştırma boyunca verdiği akademik destekle çalışmanın şekillenmesine katkı sağlamasının yanı sıra her türlü problemimi samimiyetle dinleyen ve bunlarla ilgilenen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Hamza AKENGİN 'e,

Araştırma sürecinin en başından itibaren tezin her aşamasında verdiği akademik destek yanında yaptığı olumlu bildirimlerle bu zorlu süreçte güvenini ve desteğini hissettiren kıymetli danışmanım Doç. Dr. Gül TUNCEL 'e,

Tezin kuramsal ve uygulamalı bölümlerinde eksik kalan boşlukları bilgi ve deneyimiyle doldurarak, akademik anlamda gelişimime katkı sağlayan ve tezin bütün aşamalarında desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Nilüfer PEMBECİOĞLU' na,

Tez izlemelerinde verdiği değerli geribildirimler sayesinde konuyu farklı açılardan yaklaşarak değerlendirme imkânı sağlayan kıymetli hocam Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ 'a,

Tez savunma jürimde yer alarak tezime katkı sağlayan kıymetli hocam Prof. Dr. Ali YILMAZ'a

Tez savunma jürimde yer alarak yapmış olduğu geri bildirimlerle ufkumu açan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi İskender DÖLEK'e,

Hazırlamış olduğum BİDEB 2214-A projesi sonucunda 2017- 2018 yılında burslu olarak ABD'ye gitmeme ve özellikle alan yazın başta olmak üzere araştırmamda kullanabileceğim değerli verileri elde etmeme olanak sağlayan saygın bilim kurumu TUBİTAK' a,

Birleşik Devletler 'de bulunduğum süre zarfında derslerine ve projelerine katılmamı sağlayan, birlikte katıldığımız konferanslarda alanın öncü uzmanlarıyla tanışma fırsatı veren ve tezin kuramsal boyutunda yapmış olduğumuz tartışmalarda değerli fikir ve eleştirileriyle destekleyen Prof. Dr. Renee HOBBS 'a,

mediaeducationlab ‘a, University of Rhode Island kütüphane çalışanlarına, çalışmanın büyük bir kısmını yazdığım ve içinde çalışmaktan hep zevk aldığım İSAM kütüphanesi çalışanlarına,

Çalışmanın katılımcı grubunu oluşturarak tezimin verilerini elde etmemi sağlayan, gösterdikleri sevgi ve saygıyla akademik yaşamımda unutulmayacak güzel anılarımın oluşmasına katkı sağlayan Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2016 mezunlarına içtenlikle teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın en önemli unsuru olan ve ferdi olmaktan hep gurur duyduğum, bu uzun ve zorlu süreçte yanımda olarak her daim dualarını ve desteklerini hissettiğim ablalarım ve abilerim, kardeşim ve yeğenlerim ile emeklerini asla ödeyemeyeceğim annem Remziye DOLANBAY ve babam Hüseyin DOLANBAY ’a sonsuz teşekkürler.

Hacer DOLANBAY

Aralık 2018

ÖZET

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Medya Okuryazarlığı Eğitimi Modeli

Hacer DOLANBAY
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
Danışman: Prof. Dr. Hamza AKENGİN
Doç. Dr. Gül TUNCEL
2018,xvıı+251 sayfa

Bu araştırmanın amacı, günümüz dünyasını biçimlendiren medyanın doğru okunmasını amaçlayan medya okuryazarlığı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip olması gereken becerilerin kazandırılması amacıyla bir "öğretmen eğitimi modeli" tasarlamak, uygulanan bu model doğrultusunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmektir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışma eylem araştırması olarak modellenmiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu Marmara Üniversitesinde eğitimine devam eden 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşmeler, ön algı - son algı formları, kompozisyon, öğrenci çalışma kâğıtları ile araştırmacı ve gözlemci araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin araştırma sonrası Medya Okuryazarlığına (MOY) yönelik farkındalıklarında önemli bir değişikliğin meydana geldiği görülmektedir. Öğrencilerin bilgi boyutunda medya, medya okuryazarlığı kavramlarına ve iyi bir medya okuryazarı kişiye yönelik bilgi ve farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Beceri boyutunda tüm becerilerde farklı oranlarda bir artış olmakla birlikte öğrencilerin MOY becerilerini kazandıkları tespit edilmektedir. Eğitim öncesi beceriye sahip olmadıkları için zayıf olarak nitelendirilen öğrencilerin eğitim sonrası bilinçliye doğru başarılı bir gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Dersin sıkıcı olabileceğini ve kendilerinin MOY hakkında bilgisi olmadığını düşünen öğrencilerin kendilerine ve MOY dersine yönelik bu olumsuz algılarının olumluya doğru dikkat çekici biçimde değiştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin dersi eğitici, eğlendirici buldukları ve derse girdikleri için memnuniyet duyarak kendilerini mutlu hissettikleri öne çıkmıştır. Uygulama sürecinde birtakım sorunlar yaşansa da bunlar MOY eğitim sürecine yansımamış ve etkinliklerin başarıyla tamamlanma oranı %85

bulunmuştur. MOY eğitiminin öğrencilerin kişisel, akademik ve mesleki açıdan katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kendilerine bilinç, özgüven ve farkındalık gibi kişisel; MOY ile ilgili yoğun bilgi kazandırdığı ve uygulamaya olanak tanıdığı için akademik; gelecekte yürütecekleri MOY dersine yönelik bakış açısı, beceri ve yetkinlik kazandırması bakımından mesleki anlamda katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir. Öğrenciler içerik, uygulama ve etkinlikler bağlamında gelecekte verecekleri MOY dersine yönelik öneriler geliştirmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi, medya okuryazarlığı becerileri.

ABSTRACT

by

Hacer DOLANBAY

Media Literacy Education Model for Social Studies Pre-Service Teachers

Marmara Graduate School of Educational Sciences
Advisor: Prof. Dr. Hamza AKENGİN
Doç. Dr. Gül TUNCEL
2018, xvıı+ 251 pages

The aim of this research is to design a "teacher training model" for social studies pre-service teachers to gain skills how to interpret the media which shapes the world of today and to improve the pre-service teachers' media literacy skills. As being a qualitative study, this research is modelled as action research. The participants of the study consist of 20 social studies pre-service teachers who are also students at Marmara University. As data collection tool focus group interviews, individual interviews, preliminary perception-final perception forms, composition, student study papers and researcher and observer researcher diaries are used. The data obtained are analyzed with the content analysis method. As a result, after the research it has found out that a significant change has emerged in students' awareness of Media Literacy. It's seen that students' knowledge and awareness about media, media literacy concepts and a good media literate person have increased in terms of knowledge aspect. In terms of skill aspect, it is found out that the students have acquired media literacy skills at different rates in all skills. It's also found out that the students who are considered as weak because they don't have the skills before the training, show a successful development after the training. As a result of the training, the negative perceptions of the students who thought that the lesson is boring before started to enjoy the course and their negative perceptions about media literacy changed into positive. The participants are all glad to be a part of this study and tell that they all enjoyed the training sessions. Although there are some problems in the implementation process, the problems are not reflected to the media literacy training process and the success rate is found out as % 85. It's concluded that media literacy education contributes to students' personal, academic and professional development. It is found out that the training has helped the participants to have awareness and confidence as for personal development, to gain essential information and practices about the media literacy course as for academic development and to gain skills and proficiency about the

course as for professional development. In the context of content, practice and activities, the students have produced recommendations for the media literacy course.

Key words: Media literacy, media literacy education, skills of media literacy.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.**

ÖZGEÇMİŞ 5

ÖNSÖZ ..... İ

ÖZET ..... İİİ

ABSTRACT V

İÇİNDEKİLER ..... Vİİ

TABLOLAR LİSTESİ ..... Xİ

ŞEKİLER LİSTESİ ..... Xİİ

RESİM- FOTOĞRAF LİSTESİ ..... Xİİİ

KISALTMALAR VE SEMBOLLER ..... XİV

BÖLÜM I: GİRİŞ 1

1.1. PROBLEM 1

1.2. Amaç 7

1.3.Önem 8

1.4. Sınırlılıklar 10

1.5. Varsayımlar 10

1.6. Tanımlar 10

BÖLÜM II: ALANYAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 12

2.1. MEDYA OKURYAZARLIĞI NEDİR? **12**

2.2. MEDYA OKURYAZARLIĞI NE DEĞİLDİR? **16**

2.3. MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ **17**

2.4. MEDYA OKURYAZARLIĞININ AMAÇLARI **21**

2.5. MEDYA OKURYAZARLIĞI GENEL İLKELERİ **24**

2.6. MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNİN TARİHÎ GELİŞİMİ **28**

2.6.1. Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi 33

2.6.2. Medya Okuryazarlığı ve Dersi ile İlgili Çeşitli Kurumların Katkıları ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 38

2.7. MEDYA OKURYAZARLIĞI BECERİ ALANLARI **40**
2.7.1. Erişim-Araştırma Becerisi (Access) 43
2.7.2. Karşılaştırma / Kıyaslama Becerisi (Contrast) 44
2.7.3. Analiz-Çözümleme Becerisi (Analysis) 45
2.7.4. Eleştirel Düşünme Becerisi (Critical Thinking) 46
2.7.5. Dil Becerisi (Language) 47
2.7.6. Sorgulama Becerisi (İnquiry) 48
2.7.8. Yaratıcı Düşünme Becerisi (Creativity) 49
2.7.9. Değerlendirme Becerisi (Evaluation) 50
2.7.10. Üretim Becerisi (Production) 51
2.8. MEDYA OKURYAZARLIĞI VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ İLİŞKİSİ **52**
2.9. MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNDE TEMEL YAKLAŞIMLAR **59**
2.9.1. Korumacı Yaklaşım (Protectionism) 59
2.9.2. Güçlendirme / Yetkilendirme Yaklaşımı (Empowerment Theory) 61

3. YÖNTEM 65

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ **65**
3.2. ÇALIŞMA GRUBU **69**
3.3. ORTAM **70**
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI **70**
3.4.1. Ön Algı-Son Algı Değerlendirme Anketi 71
3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler 72
3.4.3. ARAŞTIRMACI VE ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ **75**
3.4.4. ÖĞRENCİ ETKİNLİK KÂĞITLARI-YAPRAKLARI / ELEŞTİREL YANSITICI YAZILAR **75**
3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI **77**
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi 77
3.6. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI **82**
3.7. ARAŞTIRMADA ETİK HUSUSLAR **85**
3.8. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ **86**
3.8.1. Birinci Adım: Araştırma Konusunun Tespiti 87
3.8.2. İkinci Adım: İlgili Literatürün Taranması ve İhtiyaç Analizi 88
3.8.3. Üçüncü Adım: Problemi Belirleme ve Netleştirme Süreci 89
3.8.4. Dördüncü Adım: Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması 90

3.8.5. Beşinci Adım: Verilerin Toplanması ve Analizi 100
3.8.6. Altıncı Adım: Sonuçların Değerlendirilmesi ve Raporlaştırılması 101

BÖLÜM IV: BULGULAR 104

4.1. MODELİN, ÖRNEKLEM GRUBUNUN (ÖĞRETMEN ADAYLARI) MEDYA OKURYAZARLIĞI FARKINDALIKLARINI NASIL ETKİLEDİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR 104
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Eğitim Öncesi ve Sonrası Medya Okuryazarlığı Bilgilerine İlişkin Bulgular 104
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Medya Okuryazarlığı Becerilerine İlişkin Bulgular 112
4.1.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYGULAMA ÖNCESİ VE SONRASI MEDYA OKURYAZARLIĞI ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR 140
4.2. MEDYA OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN SINIFTA UYGULANAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN GERÇEKLEŞTİRİLME DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR 143
4.2.1. Gazete – Hedef Kitle Etkinliğinin Değerlendirilmesi 145
4.2.2. Bir Medya Ürünü Oluşturma Etkinliğinin Değerlendirilmesi 147
4.2.3. Bir Ürüne Başlık Verebilme Etkinliğinin Değerlendirilmesi 150
4.2.4. Radyo ve Sesin Etkileme Gücü Etkinliğinin Değerlendirilmesi 152
4.2.5. Reklamlardaki İkna Tekniklerini Bulma Etkinliğinin Değerlendirilmesi ... 153
4.2.6. Kolaj Etkinliğinin Değerlendirilmesi 155
4.2.7. Canlı Yayın İle Kayıtlı Yayın Arasındaki Fark Nedir? Etkinliğinin Değerlendirilmesi 157
4.2.8. Kişilerin Rollerine Göre Medyada Sunumları Etkinliğinin Değerlendirilmesi 159
4.2.9. Siber Şiddet Sahnelerinin Gerçekliği Etkinliğinin Değerlendirilmesi 160
4.2.10. Bir Haber Hazırlama Etkinliğinin Değerlendirilmesi 162
4.2.11. Medyada Gizlenmiş Değer ve Görüşleri Fark Etme Etkinliğinin Değerlendirilmesi 167
4.2.12. Medyada Yansıtılan Beden Dilinin Etkileri Etkinliğinin Değerlendirilmesi 170
4.2.13. Ticari Bir Reklam Yapmak Etkinliğinin Değerlendirilmesi 173
4.2.14. Film Anketi Etkinliğinin Değerlendirilmesi 176

4.2.15. Medyadaki Önyargıyı Gazetelerden Öğrenme Etkinliğinin Değerlendirilmesi 177
4.2.16. Kâr Amacı Gütmeyen Medya Ürünü Yapmak Etkinliğinin Değerlendirilmesi 179
4.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ VERİLEN MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNE / MODELE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ NEDİR? 182
BÖLÜM V: SONUÇ 192
5.1. YARGI 192
5.1.1.1.Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Bilgileri Eğitim Öncesi ve Sonrası Nasıldır? 192
5.1.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ VERİLEN MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNE / MODELE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ NEDİR? 198
5.2.TARTIŞMA 199
5.3. ÖNERİLER 204
KAYNAKÇA 207
EKLER 225

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1:Temel MOY soruları Çerçevesi 19

Tablo 2.2: Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanı ve kazanımlarının Medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilmesi

Tablo 3.1:Eylem Araştırmasının Aşamaları 67

Tablo 3.2:Katılımcılara Ait kod, Cinsiyet ve Sınıf Bilgisi 69

Tablo 3.3.:Etkinlik Değerlendirme Ölçütü (Rubrik) 81

Tablo 3.4: Medya Okuryazarlığı Eğitim Modeli Özeti..... 95

Tablo 4.1: Bilgi Temasına İlişkin Veri aracı ve Katılımcı Sayısı Betimsel Bilgisi..... 104

Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Medya Kavramına İlişkin Görüşleri..... 105

Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Görüşleri 107

Tablo 4.4:Öğretmen Adaylarının İyi Bir MOY Bireye İlişkin Görüşleri 110

Tablo 4.5:Beceri Temasına İlişkin Veri Aracı-Katılımcı Sayısı Betimsel Bilgisi..... 112

Tablo 4.6:MOY Becerilerine İlişkin Farkındalığa Ait Veri Aracı-Katılımcı Sayısı Betimsel Bilgisi..... 113

Tablo 4.7:Erişim Becerisine İlişkin kişi-Frekans Dağılımı 115

Tablo 4.8:Karşılaştırma Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı 118

Tablo 4.9:Analiz-Çözümleme Becerisine İlişkin kişi-Frekans Dağılımı..... 121

Tablo 4.10: Değerlendirme Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı 123

Tablo 4.11:Dil Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı..... 126

Tablo 4.12:Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı 129

Tablo 4.13: Sorgulama Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı..... 132

Tablo 4.14: Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin kişi-Frekans Dağılımı..... 135

Tablo 4.15:Üretim Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı..... 137

Tablo 4.16:Öğretmen adaylarının MOY Kavramına İlişkin Algı Kod-Frekans Bilgisi 140

Tablo 4.17:MOY Öğrenci Çalışma Kağıtlarının Nitelikleri Bilgisi 144

Tablo 4.18:MOY Eğitim Dersine Yönelik Düşüncelerin Analizi ve Frekans Dağılımı 183

ŞEKİLER LİSTESİ

Şekil 3. 1:Eylem Araştırması Sürecinin Döngüsel Yapısı 68
Şekil 3. 2:Araştırmanın Veri Toplama Araçları..... 71
Şekil 3.3:Çalışmanın Eylem Planı 86
Şekil 3.4: Araştırmanın Medya Okuryazarlığı Eğitim Modeli Döngüsü

RESİM- FOTOĞRAF LİSTESİ

Foto 4. 1: Cep Telefonu ile İlgili Reklam Afişi 147
Foto 4. 2: Çevre Kirliliği ile İlgili Poster 148
Foto 4. 3: Çevre Kirliliği ile İlgili Poster 148
Foto 4.4: Türk Kızılay'ı Makalesine Ait Fotoğraf 151
Foto 4. 5: Madencilik Konulu Öğrenci Kolaj Örnekleri 156
Foto 4. 6: VTR'nin Ekrana Gelmediği Sahneyi Gösterir Fotoğraf. Foto 4. 7: Muhabirin sunucuya Cevap Vermediği Sahne 158
Foto 4.8: Film Yapımının Anlatımı (Windows Movie Maker) 163
Foto 9: 3. Gruba Ait Van Depremi Filminden Alıntı Fotoğraf 164
Foto 4. 10:1. Gruba ait Van Depremi Filminden Alıntı Fotoğraf 164
Foto 4.11: Soma Faciası Filminden İki Kesit 165
Foto 4. 12: Diğer Gruplara Göre Medyadaki Hatalı Kullanım Örnekleri 169
Foto 4. 13: Beden Dili Etkinliğiyle İlgili Fotoğraflar 170
Foto 4.14: Ortaokul Öğrencileri Seviyesinde Reklam Tasarımı 174
Foto 4. 15: Üniversite Seviyesinde İki Farklı Reklam Tasarımı 174
Foto 4. 16: Grup 1'e Ait Anket Sonuç Tablosu 176
Foto 4. 17: Grup 3'e Ait Anket Sonuç Tablosu 176
Foto 4. 18: Toplumsal Duyarlılık ve Yardımlaşma Konulu Kar Gütmeyen Davetiye Örneği 180
Foto 4.19: Çocuk Hakları konulu Kar Gütmeyen Davetiye Örneği 181
Foto 4. 20: Toplumsal Duyarlılık Ve Yaşlılar Konulu Kar Amacı Gütmeyen Medya Ürünü Örneği 182

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

AB: Avrupa Birliği

AML: The Association of Media Literacy

AMLA: Alliance for a Media Literate America

ATOM: Australian Teachers of Media

CML: Center for Media Literacy

EU: Europen Union

Gapmıl: Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MOY: Medya Okuryazarlığı

MOE: Medya Okuryazarlığı Eğitimi

NAMLE: National Association for Media Literacy Education

NCSS: National Council of the Social Studies

OFCOM: Office of Communications

RTÜK: Radyo Televizyon Üst Kurumu

TRT: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

vb.: ve benzeri

vd. : ve diğerleri

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya dair "Problem Durumu", "Araştırmanın Amacı", "Araştırmanın Önemi", "Sınırlılıkları", "Varsayımları" ve "Tanımlara" yer verilmiştir.

1.1. Problem

Teknolojinin hızla gelişmesiyle beraber alternatif kaynaklara zahmetsizce ulaşmak mümkün hâle gelmiştir. En uzağa ve bilinmeyene ulaşabilmeyi olanaklı kılan teknoloji, dünyayı, McLuhan'ın deyimiyle global bir köye dönüştürmüş, internetin hayatımıza girmesiyle yaşamı kolaylaştıran teknolojik olanaklar, özellikle dijital medyanın kullanıma girmesiyle medyayı başat bir konuma yükseltmiştir. Bu küresel köyde zaman ve mekan kavramları ortadan kalkmakta, iletişim araçları kültürün belirleyicisi olarak insanların davranış, zevk ve yaşam biçimlerini benzerleştirmeye başlamaktadır. Dijital veya yeni olarak adlandırılabilecek medya, teknoloji desteğiyle insanlara sayısız fayda sağlarken bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Konum ve mesafe farkı gözetmeksizin yaygınlaşan medyalarla dolaşıma giren milyonlarca mesaj, insanları âdeta bilgi bombardımanına maruz bırakmaktadır. Farklı çeşitlilikteki kaynaklardan bilgiye erişim eskisinden çok daha kolay olmakla birlikte erişilen bilginin niteliği ve ne amaçla paylaşıldığı tartışma konusudur (Potter, 2008).

Medya uzmanlarından Postman'a göre bu çağ bir medya, gösteri çağıdır. Gerçeklerin imajlar kaşsısında yok olması, eğlencenin baskın tutularak hemen her programda yer verilmesi bununla beraber içeriğin zayıflaması bilgi bombardımanının bireyler üzerinde oluşturduğu bilinçsiz kullanım ve tepkisizleştirmesi ile anlama ve algılama becerilerinin azalması bu gösteri çağının göstergeleridir (Postman, 1994: 28).

Siyasi ve ekonomik güç olarak demokratik sistemlerde halkı eğitmek, bilgilendirmek, eğlendirmek ve haber vermek gibi işlevleri olan medyanın çok daha önemli olan özelliği bazı şirketlerin ticari anlamda güçlenerek söz sahibi olmaları ve siyasi karar alma

mekanizmalarını dahi yönlendirecek pozisyona ulaşmaları, propaganda teknikleriyle iktidarları baskı altına alabilmeleridir. Uluslararası şirketler dünyanın farklı köşelerinde yaşayan insanlar üzerinde bile etkili olabilmektedir.

Büyük bir hızla tüketilen bilgi sayesinde bireyler benzer zamanlarda benzer bilgiler edinir hale gelmişlerdir. Kurgulanmış olma özelliği ile haber programları ve diğer yayınlarda yapmış olduğu manipülasyonlarla güvenilirliği tartışılan medyanın yarattığı yeni kültürde, gerçek ve gerçekliğin sunumu üzerinde düşünülmesi gereken bir diğer konudur. Yoğun medya mesajları ile kuşatılan günümüz dünyasında yaşayan çocuklar medyanın sunduğu gerçekliği sorgulamaksızın kabul etmektedir. Bu nedenle gerçekle kurguyu ayırt etmekte zorlanan çocuklar medya karşısında pasif alıcılar hâline gelmektedir. Bu durumda çocukların bu yanlış algılamalardan korunmasını, olumlu ve olumsuz kavramları zihinlerinde doğru bir şekilde oturtmalarını sağlamak için kitle iletişim araçlarından eleştirel bakış açısı ile yararlanmaları sağlanmalıdır (Mora, 2011: 164).

Dijital yerli olarak tanımlanan (Prensky, 2001; akt. Share & Thoman, 2007) ve 2-3 yaşlarından itibaren TV izlemeye, tablet kullanmaya başlayan çocuklar alfabeyi ve hatta konuşmayı öğrenmeden önce çizgi film karakterlerini öğrenmekte, medya karşısında geçirdikleri süre ise yaşlarının büyümesi ile birlikte artmaktadır. İlkokuldan liseye kadar farklı yaş ve öğretim kademesindeki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar medya tüketiminde gelinen noktaya dair ilginç bilgiler vermektedir. Buna göre, öğrencilerin iletişim araçlarını günlük kullanım sürelerine bakıldığında: hafta içi ve hafta sonu cep telefonunu ortalama 4 ile 5 saat kullandıkları, hafta içi 3,5 saat ve hafta sonu 4 saat TV izledikleri, yine hafta içi ve hafta sonu değişmeksizin 4 saat internet kullandıkları görülmektedir (RTÜK, 2016: 26). ABD'de yapılmış bir diğer araştırma sonucuna göre ise 8 ile 18 yaş arasındaki çocuk ve gençlerin günlük medya kullanım ortalaması 9 saattir (Baker, 2015: 16). İngiltere'nin hükümet onaylı yayın otoritesi Ofcom'un yaptığı çalışmanın sonuçlarına göreyse 8-11 yaş arasındaki çocukların haftalık internet tüketimi 13 saati bulmaktadır (Livingstone, 2017: 5).

Bugün aileler ve öğretmenler çocukların ve gençlerin aşırı medya kullanımları ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen medya karşısında endişelenmektedirler. Kuşkusuz çocuklar büyüdükçe ve daha çok medya tüketicisi oldukça eğitimcilerin öğrencilerine medyayı nasıl okuyacaklarını öğretmeleri ve onların bu tüketimlerini eleştirel gözle

görebilmeleri ihtiyacının önemi artmaktadır (Goodman, 2003:6). Bu nedenle medyadan kaçmak yerine onu bilinçli kullanma ve kontrol altına alma fikri gitgide önemli bulunmaktadır (Buckingham, 2010; Hobbs, 2011) . İdeolojik, ticari veya politik önermeleriyle bireylerin bakış açılarını şekillendirerek davranış biçimlerini değiştirebilen medya artık bizim kültürümüzün parçası değil, tamamen kültürümüzün kendisidir. TV, gazeteler, video oyunları, popüler müzik, üzerinde sembol ya da yazılı ifadenin olduğu tişörtlerimiz, su içtiğimiz bardaklarımız bile toplumun geneli tarafından yüksek oranda tüketilen, medya iletilerini yansıtan araçlardır. Bu araçlarla medya kendine has bir pedagoji yaratarak informal eğitim ortamı haline gelmiştir (Aufderheide, 1993). Web 2.0 ile dijital medyanın dolaşıma girmesi sonucu bireyler tüketici olmanın yanı sıra medya üreticileri olarak yeni içerikler üretmeye ve paylaşmaya başlamışlardır. Bu yönüyle medyanın kuşatıcılığı ve doygunluğu her yaştaki tüketicinin daha aktif hâle gelmesini, her gün karşılaştığı veri akışını yönetmesini ve medya hakkında bilinçli kararlar almasını gerekli kılmaktadır (Gilmor, 2008: 4; Literat, 2014). Bireysel ve toplumsal anlamda psikolojik, ekonomik, kültürel etkisi ile medyadan en sağlıklı biçimde yaralanmanın yolu bilinçli bir "medya okuryazarlığı eğitimi"dir. Medya okuryazarlığı bu etkinin farkında olmayı ve buna karşı önlem alma becerisini elde etmeyi kolaylaştırır, kişilerin medya ile olan ilişkilerini daha sağlıklı kılacak medya okuryazarlığı becerisini kazanmasını sağlar.

Bununla birlikte tıpkı geleneksel anlamdaki okuryazarlık kavramında yaşanan değişim gibi, medya okuryazarlığındaki temel okuma ve yazma kavramları da belirgin bir dönüşüme uğramıştır. Medya okuryazarlığı sadece okuma-yazmada daha iyi bir yeterlik kazandırmak anlamında değildir. Medya mesajlarını çözümleme ve aynı zamanda onları yazarak yeni şifreler oluşturmaktır. Bugünün medyasında artık okuma yazma yetersiz kalmakta, "metin" kavramı yalnızca yazılı olanı ifade etmemekte, görsel, sözsel ve işitsel imajları da kapsamaktadır. Bu nedenle yazılı türlerin yanı sıra görsel ve dijital medya mesajlarının okunabilmesi zaruret hâline gelmiştir (Livingstone, 2003: 3; Kimmons, 2014). Öğrenciler bu genişleyen medya karşısında eleştirel okuryazarlığa açıkça ihtiyaç duymaktadır (Zettl, 1998: s. 82, Goodman, 2003:4).

Medyayla iç içe geçirilmiş bir günün sonunda öğrencilerin sınıfa girdikten sonra bütün dijital materyallerden ve medya dünyasından uzaklaşmalarını beklemek çok da kolay bir iş değildir. Eğer bu yüzyılda öğrenmeyi anlamlı hâle getirmek ve öğrencilerin kendilerini birer medya ortağı ve üreticisi olarak düşünmelerini istiyorsak sosyal bilgiler sınıflarının

bu dijital dünyayı yansıtması gerekir (Jenkins, 2006: 259). Benzer şekilde sosyal bilgiler eğitimcileri, gençlere, demokratik yaşama aktif katılım gösterebilmeleri için gereken dijital ve yeni medyayı eleştirel biçimde sorgulama ve inşa konusunda gerekli duyarlık ve becerileri kazandırmalıdır (Karaman & Karataş, 2009; Som ve Kurt, 2012). Rızanın imalatı, medya endüstrisi, demokrasi, propaganda ve medya denetimi konularında önemli bir ekol olarak görülen Amerikan aktivist Chomsky de medya aracılığıyla bize erişen propagandanın eğitim sistemini tahrip ettiğini ve kişilerin entelektüel birikimine yönelik farkındalığını önlemek üzere işlediğini iddia etmektedir (Chomsky, 2011; akt. Sezen, 2011: 101).

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Kurumu (İnternational Society for Technology in Education / ISTE) (2016) da öğrencilerin güçlendirilmiş öğrenenler, dijital ve medya okuryazarı bireyler olarak haklarını bilen, her ortamda etik ve yasal davranışlar gösteren teknolojik araçları isteklerine uygun biçimde kullanan kişiler olmaları beklentisindedir (ISTE, 2016). Buna göre öğrenciler iyi olmanın yanı sıra etkin, yaratıcı, üretici, işbirlikçi olma ile araştırma, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar alma, iletişim, sorgulama gibi dijital vatandaşlık becerilerine sahip olmalıdır (ISTE, 2016; Pembecioğlu, 2013: 400; Gura vd., 2014: 25). Çünkü öğrenciler artık okullardan çok, güvenilir bilgi kaynağı olarak gördükleri medyadan öğrenmektedir. Çeşitli medyalardan gelen olumsuz mesajlar sorgulanmalı, analiz edilmeli ve değerlendirilmelidir. Bu olumsuz mesajların çocuklar ve gençler başta olmak üzere, tüm bireyler üzerindeki zararlı etkilerinden ötürü medya okuryazarlığı eğitimi (MOY) gereklidir. Çocukların eğitiminin sağlayıcıları olan öğretmenlerin eğitimi bu noktada hayati önem taşımaktadır (Karaman & Karataş, 2009: 807). Medya okuryazarlığı öğretimi, medyanın temel öğeleri, etkileri, teori ve yaklaşımları ile göstergeleri çözümleyerek okumaları gibi belirli ve özgün eğitimleri gerektirir (İnceoğlu, 2011). Öğretmenlerin MOY' u derslerinde başarılı bir biçimde yansıtmalarının anahtarı MOY bilgi ve becerilerine sahip olmaktır (Masterman, 2005; Tiede ve Grafe, 2016: 24). Tüm bu nedenlerden ötürü medya okuryazarlığını müfredata yerleştirmek ve öğretmenlerin okuryazarlık kavramını farklı açılardan öğrenmelerini sağlamak bir zorunluluk hâlini almaktadır (Kellner & Share, 2005: 36; Domine, 2011: 195).

Peki, öğretmenler bu durumun ne kadar farkındadır? Medya okuryazarlığını etkili biçimde öğretebilecek yetenek ve bilgiye ne kadar sahipler? Maalesef, öğretmenler medya okuryazarlığı konusunda yeterli bilgiye sahip değillerdir (Baker, 2010; Tiede ve Grafe, 2016). Eğitim fakültelerinde zorunlu bir MOY eğitimi almayan öğretmenlerin bu beceriye kendiliklerinden sahip olabileceklerini düşünmek mümkün görünmemektedir. Üniversite yıllarında MOY eğitimi almamış öğretmenlerin, ortaokul seviyesindeki MOY derslerini kendi çabalarıyla yürütmeye çalışmaları çoğu zaman başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Scull ve Kupersmidt, 2012). Buradan hareketle öğretmen adaylarının hizmet öncesinde medya okuryazarlığı eğitimi almaları ve MOY becerilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Considine, 2003; Kubey, 2004; Goetze vd., 2005; Torres ve Mercado, 2006; Taşkıran, 2007; Deveci ve Çengelci, 2008; Altun, 2009; İnal, 2009; Scheibe, 2009; Stein ve Prewett, 2009; Baker, 2010; Hobbs, 2011; Domine, 2011; Som ve Kurt, 2012; Scull ve Kupersmidt, 2012; Schmidt, 2013; Jolls ve Wilson, 2014; Recepoğlu, 2015; Tiede vd., 2015; Redmond, 2016).

Türkiye'de ortaokul kademesinde seçmeli MOY dersini Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yükseköğretim programları çizelgesine göre Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenleri ile iletişim fakültelerinden mezun olan ve sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler yürütmektedir (TTKB, 2013: 34). Bu araştırmanın başında araştırmacı, İstanbul'da bulunan 25 ayrı ilçedeki ilk ve ortaokulda, medya okuryazarlığı dersine giren öncelikle Sosyal bilgiler öğretmenleri olmak üzere, Türkçe öğretmenlerinin de dâhil olduğu birçok öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın bir nevi ihtiyaç analizi kısmını oluşturan bu görüşmelerden, araştırma sürecini belirleyecek dikkate değer çok sayıda sonuç elde edilmiştir. Araştırmacı, medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin dersin kazanımları, içeriği, uygulama ve öğrenme-öğretme stratejileri konusunda gerekli yeterliğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler de ders hakkında yeterli tecrübe ve bilgi birikimine sahip olmadıkları, kavramla ilk defa karşılaştıkları, herhangi bir eğitim sürecinden geçmeden dersi verdiklerinden dolayı nitelikli bir ders yapamadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin bilgi ve beceri anlamında eksiklikleri göze çarpmaktadır. Bu nedenle araştırmacı öğretmen adaylarının okuryazar bireyler yetiştirebilmeleri için lisans

düzeyinde yani hizmet öncesinden başlayarak verilecek nitelikli bir medya okuryazarlığı dersine ihtiyaç olduğu yargısına ulaşmıştır.

Alan yazındaki çalışmalar da öğretmenlik programlarında MOY eğitimi eksikliğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın yapılma nedenini oluşturan ve akademik çevrelerce sıklıkla dile getirilen MOY lisans eğitimine ilişkin beklenen ciddi gelişme Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK), 16 Mayıs 2018'de yirmi beş öğretmenlik lisans programında yaptığı güncelleme çalışması sonucunda gerçekleşmiştir. MOY eğitimi Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında 7. yarıyılda 2 kredilik zorunlu alan eğitimi dersi olarak yer almıştır. Dersin 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanılacağı duyurulmuştur (YÖK, 2018) .

2018 yılı istatistiklerine göre ülkemizde 78 devlet ve 17 si Vakıf yükseköğretim kurumunda bulunan 95 eğitim- eğitim bilimleri fakültesi bulunmaktadır. Bu fakültelerde 9144 öğretim elemanı görev almakta ve 213 bin lisans ile 20 bin civarı lisansüstü öğrenci eğitimine devam etmektedir (YÖK, 2018). Eğitim fakültelerinde yapılacak eğitimi daha etkili strateji, yöntem ve süreçlerle gerçekleştirmek, öğretmen adaylarının niteliklerini artırarak öğretmenlik mesleğine hazırlamak bir devlet politikası olarak karar vericiler tarafından da desteklenmektedir.

Bu bağlamda medyanın doğru anlaşılmasını sağlayacak bir 21 yüzyıl becerisi olarak MOY becerilerini kazanmak her bireyin ve öğretmen adaylarının mutlaka kazanması gereken bel kemiğine eş niteliklerdir.

YÖK 'ün seçmeli olsa dahi lisans programlarına MOY dersini ekleme hamlesi oldukça önemli olmakla beraber programlara yeni giren bu dersin uygulanması konusunda ciddi biçimde bir eğitim modeli ihtiyacı doğmuştur. Öğretmen adaylarının MOY becerilerini kazanmalarına yönelik uygulanabilir etkinliklerin olacağı, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarını artırmaya yönelik MOY içeriklerinin yer aldığı bir kaynağa şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle olmakla birlikte Türkiye'de yapılmış çalışmalarda genellikle öğretmen adaylarının ve öğrencilerin MOY düzeylerini belirleme (Som ve Kurt, 2012; Semiz, 2013; Görmez, 2014; Çepni, Palaz ve Ablak, 2015), MOY dersine ilişkin algı ve görüşlerini belirleme (Deveci ve Çengelci, 2008; Bütün, 2010; Sur, 2012; Tan, 2015), MOY eğitiminin etkileri (Kartal, 2007; Bacaksız, 2010; Bozkurt, 2012; Çinelioğlu, 2013), MOY ölçeği geliştirme (Karaman ve Karataş,

2009; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Erişti ve Erdem, 2017) gibi konulara vurgu yapıldığı görülmektedir.

Sadece öğretmen adaylarının MOY'a ilişkin görüş, düzey ve tutumlarının belirlendiği çalışmalar mevcuttur (Altun, 2012; Çepni, Palaz ve Ablak, 2015; Sarsar ve Engin, 2015; Atmaca, 2016; Uslu, Yazıcı ve Çetin, 2016). Yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere lisans düzeyinde MOY dersi uygulamalarına ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır. Doğrudan öğretmen adaylarını ve MOY becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ilgili ulusal ve yurt dışı araştırmalara tezin tartışma kısmında yer verilecektir. Bütün bu çıkarımlardan hareketle bu araştırmanın problemini "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olarak oluşturulan medya okuryazarlığı eğitim modelinin etkililiği nedir?" soru cümlesi teşkil etmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, günümüz dünyasını biçimlendiren medyanın doğru okunmasını amaçlayan medya okuryazarlığı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip olması gereken becerilerin kazandırılması amacıyla bir "öğretmen eğitimi modeli" tasarlamak, önerilen bu model doğrultusunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmektir. Öğretmen adaylarının yaptıkları uygulama ve ortaya çıkardıkları ürünler vasıtasıyla onları öğretim kademlerinde yürütecekleri medya okuryazarlığı dersine bilgi, materyal, etkinlik ve uygulama boyutları ile hazırlamaktır.

Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Medya Okuryazarlığı Programı ile ilişkilendirilerek nasıl bir öğretmen eğitimi modeli geliştirilebilir?
2. Model uygulanmadan önce örneklem grubunun (öğretmen adayları) medya okuryazarlığı farkındalıkları nasıldır?
    a- Öğretmen adaylarının model uygulanmadan önceki medya okuryazarlığı bilgileri ne düzeydedir?
    b- Mevcut medya okuryazarlığı becerilerine göre öğretmen adaylarının model uygulanmadan önceki medya okuryazarlığı becerileri ne düzeydedir?

   c- Öğretmen adaylarının model uygulanmadan önceki medya okuryazarlığı algıları nedir?
3. Verilen eğitim sürecinde öğretmen adaylarının oluşturdukları ürünler ile aktivitelerin onların medya okuryazarlığı becerilerini kazanmalarındaki rolü nedir?
4. Hazırlanan medya okuryazarlığı modeli öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerini / görüşlerini nasıl etkilemiştir?
   a- Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı kavramına ilişkin görüşleri nedir?
   b- Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri ne düzeydedir?
   c- Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına ilişkin algıları nedir?
5. Öğretmen adaylarının verilen medya okuryazarlığı eğitimine / modele yönelik görüşleri nedir?

1.3.Önem

Sınıf ortamında yürütülen medya okuryazarlığı derslerinde, öğretmenler öğrencilerine medya mesajlarını nasıl en doğru şekilde okuyabileceklerini öğretmelidir. Bu nedenle bu çalışma, öğretmen eğitimi vasıtasıyla medya okuryazarlığının toplumsal kurumlardan biri olan okullarla nasıl ilişkilendirileceği ve öğretmen adaylarına MOY becerilerinin nasıl kazandırılacağı konusunda bir eylem planı sunmaktadır**.**

Ulusal ve uluslararası literatürde, eğitim ve iletişim alanından birçok uzman tarafından yapılmış medya okuryazarlığı ile ilgili çok sayıda makale, kitap ve tez çalışması mevcuttur. Kitle iletişim araçlarının bireyler üzerindeki etkileri, sosyal medya kullanımı, medya okuryazarlığı kavramı, öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyleri, öğrenci ve öğretmenlerin dersin etkililiğine ilişkin düşünceleri, algı ve tutumları temelinde yapılan çalışmaların sayısı azımsanamayacak derecede fazladır. Ulusal alanda yapılan çalışmalar (Deveci & Çengelci, 2008; Karataş, 2008; Elma vd. 2009; Karaman & Karataş, 2009; Bilici, 2011; Kartal & Kıncal, 2012; Bütün & Kesten, 2014; Naza, 2014; Cangin, 2014;

Görmez, 2014; Çepni vd.,2014; Güven, 2014; Tanrıkulu, 2014; Bozkurt & Coşkun, 2018) ile uluslararası alanda yapılan çalışmalar (Buckingham, 2010; Lankshear & Knobel, 2011; Hobbs, 2011; Tiede vd.,2015 ; Potter, 2016; Redmond, 2016; Livingstone, 2017) medya okuryazarlığı eğitim - öğretimi ile doğrudan ilişkili olmasından ötürü önemlidir. Bununla beraber Türkiye'de ve diğer ülkelerde medya okuryazarlığı eğitimi ile alakalı çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitimini, MOY becerilerini kazanarak bilişsel ve akademik gelişimlerini sağlamaya yönelik uygulamalı araştırma oldukça sınırlı sayıdadır. İhmal edilen öğretmen eğitimi haricinde, yapılan çalışmaların bireylerin görüş, algı ve tutumlarını belirlemekten öteye gidemediği görülmektedir. Vurgu medya okuryazarlığı eğitim süreci üzerinde olsa bile öğretmenlerin eksiklikleri ve eğitilmesinden ziyade derste var olan eksikliklerin iyileştirilmesi ve MOY hakkındaki algı ve görüşleri üzerinde sıklıkla durulan çalışma konularıdır.

Belirtilen ihtiyaçlar, sosyal bilgiler öğretmenlerine ders konularını öğrencilere aktarırken daha verimli olabilecek, dersler için yol gösterecek bir kaynağın gerekliliğini işaret etmektedir. Bu anlamda uzman görüşleri dikkate alınarak öğretmenlere yönelik bir MOY öğretmen eğitimi modelinin geliştirilmesi, modeli destekleyici uygulamaların yapılması ve kullanılmak üzere sunulması düşünülmektedir. Bu amaçla yapılan çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, yukarıda ifade bulan katkılar dışında medya okuryazarlığı öğretim programında var olan becerilerin kazandırılması hedeflendiğinden araştırma sonuçlarının; Medya okuryazarlığı dersleri için uygulanabilir etkinlikler sağlaması, MOY dersi için uygun, ulaşılabilir materyal desteği sağlaması, MOY öğretmen eğitimi ile ilgili çalışacak diğer araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde eğitimine devam eden 20 (yirmi) 3. sınıf öğrencisiyle,
2. Araştırmanın deneysel bölümü 12 (on iki) haftalık süre ile,
3. Çalışma grubunda bulunan katılımcıların verdiği cevaplar ve yaptıkları ürünler ile
4. Araştırmanın veri toplama araçları öğrencilerin uygulama derslerindeki kazanımlarını öğrenmek amacıyla hazırlanmış 2N (Ne biliyordum? Ne öğrendim?) formu ile öğrencilerden elde edilmiş kompozisyon, öğrenci çalışma kâğıtları ve öğrenci görüşmeleriyle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları çalışmanın yapılma amacına ve konusuna uygundur.
2. Kullanılan veri toplama araçları öğrencilerin beceri, düşünce ve algılarını yansıtmakta yeterlidir.
3. Araştırma için geliştirilen yarı yapılandırılmış ve odak görüşme soruları, objektiflik kuralına uygun olarak, yönlendirmelerde bulunulmadan hazırlanmıştır.
4. Öğretmen adayları görüşlerini gönüllü olarak ve içtenlikle belirtmişlerdir.

1.6. Tanımlar

Medya Okuryazarlığı: Çeşitli biçimlerdeki mesajlara erişim, analiz, değerlendirme ve bunlarla iletişim kurma yeteneği.

Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Medya okuryazarlığının doğasını, içerik ve uygulamalarını öğretmek amacıyla belirli plan, amaç ve yöntemlerle gerçekleştirilen faaliyetlerin tümü.

Öğretmen Adayı: Öğretmenlik yapabilmek için Eğitim fakültelerinde eğitim ve öğretim alan üniversite öğrencisi.

Dijital göçmen: Dijital teknolojilerle yetişmeyen ve bu araçları kullanma konusunda daha başarısız olan kişiler.

Dijital Yerli: Doğduğu günden beri birlikte yaşayan ve teknolojiyi kullanan 20 yaş altı bir kişi.

Medyum (Ortam) : Özellikle geniş kitlelere ulaşmak için tasarlanan iletişim kanalı ya da aracı.

BÖLÜM II: ALANYAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

"Medya eğitimi hayat için bir eğitim değilse hiçbir şey değildir."

L. Masterman

MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çatısını oluşturan medya okuryazarlığı eğitimi kavramına yer verilecektir.

Medya okuryazarlığı eğitimi tartışmalarını başlıca iki görüş biçimlendirmektedir. Bunlar, medya ve *teknoloji hakkında* öğretim ile medya ve *teknoloji ile* öğretim olarak tanımlanabilir. Medya okuryazarlığı eğitimi başlangıçta, yalnızca medya araçlarını derslerde kullanabilme becerisi olarak görülmüştür. Bu anlayışa göre, sınıfta medya kullanımı genellikle medya hakkında bilgi edinmek için değildir, medya ile öğretim yapmakla sınırlıdır. 1960'lı yıllarda önemli bir değişim yaşanmış "medya aracılığı ile öğretim" yerine "medya hakkında öğretim" vurgulanmaya başlanmıştır. Öğrencilerin genel olarak medyaya ve özellikle de TV ve reklamcılığa karşı eleştirel tutum geliştirmelerini hedefleyen medya hakkında eğitimi, medya okuryazarlığı ve medya eğitimi kavramlarıyla ilişkilendirebilmek mümkündür. Bu kavram medya mesajlarını eleştirel olarak analiz edebilme, medya ve teknolojiyi kullanarak mesajlar ve ürünler oluşturabilme yeteneğini kazanma ve bu yetkinliklerin edinilmesi ile ilgili öğretim uygulamalarını karşılamaktadır (Goodman, 2003: 13; Considine vd., 2009: 474; Tiede vd., 2015: 536).

2.1. Medya Okuryazarlığı Nedir?

Günümüzdeki okuryazarlık kavramı geleneksel okuma yazmadan farklıdır ve kapsamı çok daha genişlemiştir. Kavramda yaşanan hızlı değişimler sonucunda günümüzde metin, resim, video ve ses dosyaları biçiminde erişilen çok yönlü medya mesajlarını analiz

etmek, onları dönüştürerek farklı medya iletileri üretmek okuryazarlık olarak anlaşılabilmektedir. Okuma yazmanın bu hâlini sözcükleri ve *dünyayı okumak* olarak adlandıran Freire (2000: 8), bunu eleştirel bilinçlenme sürecinin bir unsuru olarak görmektedir. O, eleştirel pedagoji kıstaslarına göre değerlendirdiği okuryazarlığa ideolojik, psikolojik ve sosyal anlamlar yüklemektedir (Yıldırım, 2011: 130).

İnternetin hayatımıza girmesiyle birlikte internet tabanlı medya, sosyal medya ve mobil iletişimi de kapsayan "yeni medya" bilgiye erişimde taşınabilirlik, daha fazla etkileşim, çeşitli ortamlarda tüketim gibi özellikleriyle bireylere kolaylık sağlamıştır (Andersen, 2002; Jenkins vd. 2006). Medya teknolojilerinde yaşanan dönüşüm yeni olmakla beraber, tarihî süreç boyunca medya sözlü kültürden yazılı ve dijital kültüre doğru değişen bir okuryazarlık kavramını içermektedir. Yeni medyanın kullandığı teknolojiler eski teknolojiler için geliştirilen yeni yöntemlerdir. Yani yeni medya teknolojisi aslında kökenini eski medyadan almaktadır. Eski medyanın aksine bireyler arasında etkileşimi sağlayan yeni medya; internet gazeteciliği, ebooklar, bloglar ve sosyal networklarla tablet ve mağara resimlerinden günümüze kadar geçen sürede mesajın iletilmesine modern anlamda katkıda bulunmaktadır (Livingstone & Bovill, 2001: 53; Bulunmaz, 2011: 26). Bununla birlikte, internet sohbetleri, e-mail, sözlük, wiki ve blogları geleneksel yazının dijital ortamdaki devamı olarak görmek mümkündür (Kellner & Share, 2005: 370). Birçok uzmana göre yeni bir kültür olan medya kültüründe bireyin toplumsal değişime ayak uydurabilmesi, bu kültürün kodlarını çözebilmesi, kendini ifade edebilmesi ve yeni iletiler ortaya koyabilmesi birtakım gerekliliklere ihtiyaç duyar. Bunlardan biri de medya okuryazarlığıdır (Stein & Prewett, 2009: 135; Kalan, 2010: 60).

Akademik çalışmalarda özellikle bilgi ve teknoloji okuryazarlığı ile birlikte adı geçen medya okuryazarlığı, yaşam boyu gelişim için üst biliş, yaratıcılık ve entelektüel merakı öğretir. Bu yönüyle diğer bütün okuryazarlıkları kapsayan bir şemsiye kavram olarak görülebilmektedir (Considine vd., 2009:472; De Abreu, 2011: 36; 251). Bilgi okuryazarlığı, müzik okuryazarlığı, çok kültürlü okuryazarlık ve çevre okuryazarlığı gibi çoklu okuryazarlıklar arasında bulunan medya okuryazarlığı kavramını teknolojideki değişim ve ilerlemeyle beraber güçlendirmek amacıyla bazı yeni okuryazarlıklardan söz edilmeye başlanmıştır. Görsel okuryazarlık (visual literacy), siber okuryazarlık (cyber literacy), dijital okuryazarlık (digital literacy), web okuryazarlığı (web literacy) ve eleştirel medya okuryazarlığının (critical media literacy) yanı sıra bugün bilgisayar

okuryazarlığı (computer literacy), haber okuryazarlığı (news literacy), reklam okuryazarlığı (ad literacy), kütüphane okuryazarlığı ve hatta duygusal okuryazarlık (emotional literacy) medya okuryazarlığı kavramı ile ilişkilendirilmektedir (Zettl, 1998: 81; Kellner & Share, 2005: 369; Considine vd., 2009: 471; UNESCO, 2011: 19).medya okuryazarlığının tüm bu biçimleri içermesi düşüncesi öne çıkmaktadır (Potter, 2010).

Medya okuryazarlığı ile ilgili kavramsal çerçeveye bakıldığında akademik anlamda "Medya Okuryazarlığı, Medya Eğitimi ve Medya Çalışmaları" adlandırmalarının yapıldığı görülmektedir. Medya okuryazarlığı kavramının tam anlamıyla anlaşılabilmesi için öncelikle bu kavramlara kısaca değinmekte yarar vardır.

Çalışmalar incelendiğinde, Birleşik Krallık ve Avustralya'da sıklıkla medya eğitimi kavramı kullanılırken ABD'de ise medya okuryazarlığı kavramının tercih edildiği görülmektedir (Westbrook, 2011: 156). Buckingham'a göre (2003) "medya eğitimi" (media education) medya hakkında öğrenme ve öğretme sürecidir, "medya okuryazarlığı" (media literacy) ise öğrenenlerin elde ettiği bilgi ve beceridir. Medya eğitimi kitle iletişim araçları yardımıyla öğretim yani bilgisayar veya televizyonların öğretim amacıyla kullanılması kavramından uzaktır. Söz edilen durum daha çok teknoloji okuryazarlığı ile ilişkilidir (UNESCO, 2006: 20). Medya eğitimi geniş tabanlı bir medya yeterliliğini amaçlar ve bu yüzden sadece yazılı değil, sesler, hareketli görseller ve sembolik imajlarla da ilişkilidir. Bu yeterlilik sıklıkla okuryazarlık olarak adlandırılır ve günümüzde medya okuryazarlığı olarak tartışılmaktadır (Buckingham, 2003: 4). Buradan hareketle medya mesajlarını anlamlandırma ve kullanabilme beceri ve yeterliklerine sahip olmaya medya okuryazarlığı, bunların öğretimine ise medya okuryazarlığı eğitimi diyebiliriz. Bu durumda medya eğitimi, medya okuryazarlığı kavramından ziyade medya okuryazarlığı eğitimi ile aynı anlama gelmektedir. Bir diğer tartışılan kavram olan medya çalışmaları (media studies) ise alan uzmanlarından Masterman'ın deyimiyle "kendi içinde bir uzmanlık alanı olarak" bütün bu kavramlardan çok daha farklı bir özellik taşımaktadır (Masterman, 2001: 57).

Farklı adlandırmalar, kullanımlar ve açıklamalar ile birlikte ülkemizde, bu alanla ilişkili olarak programda yer alan dersin medya okuryazarlığı dersi olması ve alan yazın uzmanları tarafından sıklıkla bu kavramın tercih edilmesinden dolayı araştırmada "medya okuryazarlığı" kavramı kullanılacaktır. Kavram eğitim bilimleri, iletişim, siyaset

bilimleri ve psikoloji gibi farklı akademik ve bilimsel disiplin alanlarında tartışıldığı için tanımlamalardaki çeşitlilik göze çarpmaktadır:

Andersen'e (1981) göre medya okuryazarlığı, bazı amaçlı eylemler için medya araçları ve onların sunumlarından ayrı olarak bilgiyi ustalıkla kazanma, yorumlama ve uygulama yeteneğidir. Bir başka tanıma göre ise medya okuryazarlığı, daha etkin bir vatandaş olmak için medyayı analiz etme ve etkileşimli okuma-görüntüleme yeteneğidir (Auderfheide, 1992: 33). Silverblatt ve Eliceiri'ye (1997) göre medya okuryazarlığı, izleyicilerin aldıkları bilgiyi medya kanalları aracılığıyla çözmesini sağlayan eleştirel düşünme becerisidir. Bu özelliği ile medya içerikleri hakkında bağımsız hüküm verme yetkisi olan medya okuryazarlığı, Potter'a (2011: 19) göre, maruz kaldığımız ve karşılaştığımız medya mesajlarını çeşitli açılardan yorumlamamamızı sağlayan bakış açısıdır.

Center for Media Literacy'nin (2005) tanımına göre ise medya okuryazarlığı başta demokrasinin vatandaşları için gerekli sorgulama ve kendini ifade etme becerileri olmak üzere medyanın toplumdaki rolü üzerine bir anlayış geliştiren 21.yüzyıl eğitim yaklaşımlarından biridir. Kavramı düzen olarak gören anlayışa göre medya okuryazarlığı; eleştirel inceleme ve medya üretimi için ayrı bir çerçeve sağlayan bir disiplindir (Jolls & Wilson, 2014: 68).

Birçok tanımlamanın ardından Aspen Instutue Leadership Forum (1992) ile yine aynı yıl düzenlenen National Leadership Conference on Media Literacy konferansında yapılan kapsamlı tartışmalardan sonra medya okuryazarlığı kavramının ne olması gerektiği konusunda görüş birliğine varılmıştır. Belirlenen tanıma göre medya okuryazarlığı; farklı biçimlerdeki mesajlara erişim, çözümleme, değerlendirme ve bunlarla iletişim kurma becerisidir (Aufderheide, 1997: 79; Frechette, 2002: 25; Christenbury vd., 2009: 156). Daha süreç odaklı olan bu tanımlama, erişim yeteneği,

analiz, değerlendirme ve farklı medya metinlerini üretme becerileri ile aslında medya okuryazarlığının küresel tanımlamasını yapmaktadır (Zettl, 1998: 81).

Hobbs, tüm dünyada ortak kabul gören medya okuryazarlığı tanımını şöyle bildirmektedir: "Medya okuryazarlığı çok çeşitli biçimlerde medya mesajlarına erişen,

analiz eden, değerlendiren ve yaratan çağdaş topluma katılmak için gerekli bilgi, yeterlik, yetkinlik ve yaşam becerileri olarak anlaşılabilir" (Hobbs, 2015: 3). Kavramda geçen okuryazarlık vurgusu medyaya erişim, medya iletilerini değerlendirme ve eleştirebilme potansiyeline sahip olmanın yanı sıra yeni iletiler oluşturabilme ve etkin katılım kapasitesini de içermektedir (Türkoğlu, 2007: 277).

Medya okuryazarlığı alanın uzmanları tarafından farklı tanımlamalar ve yaklaşımlar ile açıklanmaya çalışılmış olsa da bütün bu tanımlamalardan çıkarılabilecek ortak tema, asıl amacın mesajları analiz edebilen, kullanabilen ve yeniden üretebilen vatandaşlar meydana getirmek olduğudur. Bir kavramın veya olgunun yeterince anlaşılabilmesi için karşıladığı anlam kadar karşısındaki anlamı yani ne olmadığını bilmek de önemlidir. Peki, o hâlde medya okuryazarlığı ne değildir?

2.2. Medya Okuryazarlığı Ne Değildir?

Medya okuryazarlığının ne olduğu, içeriğini nelerin oluşturduğu, hangi beceri alanlarıyla ilişkili olabileceği uzmanlar tarafından ele alınmakla beraber kavramın neyi ifade etmediği de tartışılagelmektedir. Center for Media Literacy (2011: 11) ve Buckingham'ın (2010: 11) görüşleri doğrultusunda kavramın ne olmadığı ve sınırları daha iyi belirlenebilir:

- Medya okuryazarlığı medyaya saldırmak veya düşmanlık etmek değildir. Aksine, medya okuryazarlığı izlediklerini sorgulamak ve medyayı eleştirmekle ilgilidir.
- Medya okuryazarlığı "sakın izleme-dinleme" yerine, "dikkatli izle" ve onu "sorgula" demektir.
- Medya okuryazarlığında çeşitli medyalar üretmek önemlidir fakat tek başına yeterli değildir.
- Televizyon, video ve internet gibi araçları eğitim aracı olarak derslerde kullanıyor olmak medya okuryazarlığı değildir. Medya okuryazarlığı teknoloji kullanımı ile birlikte medya hakkında bilgi vermek, onun işleyişini ve temel özelliklerini öğretmektir.

- Medya okuryazarlığı medyada sunulan gündemi, ön yargı ve klişeler ile uydurma haberleri bulmak değildir. Bunların ötesinde, hangi sistem veya kuruluşların bunları oluşturduğunu ve olağanmışçasına yaydığını ortaya çıkarmakla ilgilidir.
- Bir medya mesajına tek yönlü bakmak medya okuryazarlığı değildir. Medya okuryazarlığı ilkeleri gereği birçok açıdan incelenmelidir.

Medya okuryazarlığındaki temel okuma yazma kavramı kavramsal bir model için önemli bir ipucu sağlayabilir. Medya okuryazarlığı sadece okumada daha iyi bir yeterlik kazandırmak anlamında değildir. Yani medya mesajlarını çözümlemek ve aynı zamanda onları yazarak şifrelemektir. Eğitimde medya araçlarının kullanımı ile başlayan süreçle birlikte medya okuryazarlığını toplumsallaşma hareketinin bir devamı olarak görmek mümkündür.

2.3. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Felsefi Temelleri

Medya okuryazarlığı eğitimi esasen "araştırarak öğrenme" ve Freire' nin "eleştirel pedagojisi"ne dayanmaktadır (Auderfheide, 1992: 10; Scheibe, 2009: 68). Eleştirel pedagojinin büyük destekçilerinden Frankfurt Okulu ve özellikle Horkheimer, büyük şirketlerin ticaret ve eğlence amacı ile temellendirdiği medyanın ticari-kapitalist ilişkiler ve üretim süreçleri aracılığıyla "medyayı endüstrileştirdiği"nden söz ederler. Ticarileşen medyanın kültür endüstrisini oluşturan popüler içeriklerine ilişkin eleştirel kültürel incelemeler bu açıdan oldukça önemlidir (Adorno, 2007: 26).

1920'li ve 30'lu yıllarda Marksist Teori ile Toplumsal Muhalefet akımlarının büyük destekçisi olan Frankfurt Okulu, Marx, Hegel, Max Weber, Sigmund Freud, Immanuel Kant ve Friedrich Nietzsche gibi düşünürlerden etkilenmişlerdir. Toplumdaki çelişkili ve çatışmalı durumları sorgulayarak diyalektik öğrenme biçimini yaygınlaştırmaya çalışan okul Max Horhheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Eric Fromm, Walter Benjamin ve Franz Leopold Neumann gibi akademisyen ve düşünürler öncülüğünde birçok dönemsel olaydan etkilenmelerine rağmen varlık gösterebilmişlerdir. Çoğunluğu Yahudi araştırmacılardan oluşan okul, Eleştirel sosyal teoriyi oluşturmuştur. Eleştirel kuramın amacı toplumun dönüşümü ve bireylerin özgürlüğü olarak açığa çıkar. Bilgiyi teorik ve pratik akılla sentezlemeye yönelik bu teşebbüs, Frankfurt Okulu'nun felsefi

konumu ve "olgu ile değer" in pozitivist ayrımı eleştirmesinin temeli olarak kalmıştır (Bottomore, 1989: 29).

Ekolün önemli isimleri olan Horkheimer ve Adoorno'ya göre teknolojik ilerlemeler, sanat, sinema, müzik gibi kültür ögelerini toplu biçimde dolaşıma sokarak toplumla paylaştırmakta böylece bir kitle kültürü oluşturmaktadır. Oluşan bu kültürün teknolojiyle bağı olan herkesi kuşattığı ve bireylerin tek tipleştirdiği görüşü yoğun biçimde ele alınarak eleştirilmiştir. Böylece bireylerin edilgenleştirilerek aynılaştırıldıklarını iddia etmektedirler. Buna göre özellikle kültür endüstrisi ve reklamcılık öylesine birbirine karışmışlardır ki ikisi de insanların yönlendirilmesi için çalışır hale gelmiştir. Kültür endüstrisinde reklamcılığın tüketicileri, onlar aracılığıyla bu endüstrinin ürünlerini almaya ve kullanmaya zorladığı sonucuna varmışlardır (Bottomore, 1989: 48). Bu nedenle medyayla ilgili popüler kültür, entelektüel kültür, kitle kültürü ve eleştirel kültürün eleştirisi, sanat, müzik, estetik gibi kültürel, psikolojik ve sosyolojik araştırmalar yapmışlardır (West, 1998: 97-98).

Bu anlamda, temel pedagojik medya okuryazarlığı ilkeleri, aldığımız ve oluşturduğumuz mesajlar hakkında sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi gerektirir. Okuryazarlık kavramını tüm medya biçimlerini kapsayarak genişletir (Hobbs, Jaszi, Auderfheide, 2007: 4; Share & Thoman, 2007: 12). Dewey tarafından özetlenen yapılandırmacı öğrenme ilkelerinde teorik köklerini bulabileceğimiz medya okuryazarlığı eğitimi, uygulamaları ile eğitimcilere değerli bir bakış açısı kazandırır (Hobbs, 2011: 602). Geleneksel yöntem dâhilindeki doğrudan aktarma yöntemine odaklanmaktan ziyade, etkileşim kurdukları medya araçlarını okuma, yazma, dinleme ve eleştirel sorular sorma yoluyla öğrencilerde merak uyandırmak ve bilgiyi keşfetmeye yönelik uygulamalarla çalışmalarını desteklemek amaçlanır.

Hobbs, Jaszi ve Auderfhiede (2007:4) medya okuryazarlığının temel pedagojik ilkelerini belirlemişlerdir. Bu ilkelere göre MOY eğitimi;

1- Aldığımız mesajlar hakkında sürekli araştırmayı ve eleştirel düşünmeyi gerektirir.
2- Okuryazarlık kavramını sadece yazılı veya görsel değil, tüm medya biçimlerini içerecek şekilde genişletir.

3- Bütünleşmiş ve etkileşimli uygulamalarla her yaştaki öğrenenin yeteneklerini inşa eder ve güçlendirir.
4- Medyayı kültürün bir parçası olarak görür ve onun bir sosyalleşme aracı olduğunun farkındadır.
5- Kişilerin bireysel becerilerini, inanç, tutum ve deneyimlerini oluşturmak için medya mesajlarından kendi mesajlarını alarak kullandıklarını onaylar.

Bu temel pedagojik ilkelerin dışında medya okuryazarlığı eğitimi beş temel kavram ve beş anahtar soru etrafında şekillenmiştir. Herhangi bir medya iletisiyle karşılaşıldığı anda sorulması gereken ve medya mesajlarının temel özelliklerini eleştirel biçimde düzenleyen bu sorular, medya pedagojisini belirler ve uygulamaların yapılmasına katkı sağlar.

Tablo 2.1:Temel MOY Soruları Çerçevesi

	Anahtar kelimeler	5 anahtar soru (yapı çözüm, tüketici için)	5 çekirdek kavram	5 anahtar soru (üreticiler için)
1	Yazarlık / kaynak	Bu mesajı kim yarattı?	Bütün medya mesajları oluşturulmuştur.	Ne yazıyorum?
2	Biçim	İlgimi çekmek için hangi yaratıcı teknikler kullanıldı?	Medya mesajları kendi kurallarına göre, yaratıcı bir dil kullanılarak oluşturulmuştur.	Mesajım biçim, yaratıcılık ve teknolojik olarak ilgili anlayışı yansıtıyor mu?
3	İzleyici / okuyucu	Farklı insanlar bu mesajı nasıl farklı anlayabilir?	Farklı insanlar aynı mesajı farklı anlayabilir.	Mesajım ilgi çekici ve hedef kitle için cazip mi?
4	İçerik	Bu mesajda hangi değerler, yaşam biçimleri ve bakış açıları yansıtılırken hangileri atlanılmış?	Medyanın bakış açıları ve değerleri vardır.	İçeriğimin değerlerini, bakış açılarını açıkça ve sürekli kılacak şekilde çerçeveleyebildim mi?
5	Amaç	Bu mesaj neden gönderilmiş?	Medya mesajlarının çoğu kâr ve güç elde etmek için yaratılmıştır.	Amacımı etkili biçimde iletebildim mi?

Eleştirel düşünmeyi harekete geçirmek için geliştirilen bu kavramlara göre, herhangi bir medya mesajının yönleri;

(a) Yazarlık,
(b) Üretim biçimi ve özel teknikler,
(c) İzleyici,

(d) İzleyici, mesaj,
(e) Amaç olarak sıralanabilir (Thoman, 2003: 78; Sperry, 2006: 38; Thoman & Jolls, 2008: 23; De Abreu, 2011: 14).

Bu sorular özellikle medya okuryazarlığı temel kavramlarını öğretmekten ziyade genel anlamda bireylere, özel anlamda ise öğrencilere medya mesajları ile karşılaştıklarında medyalara soru sorma alışkanlığını kazandırmaya yöneliktir. Medya okuryazarlığı pedagojisinin odağında yer alan "inquiry learning" yani sorgulayarak öğrenme ve eleştirel pedagoji, tam anlamıyla bu sorulara aşina olma ve cevapları üzerinde düşünme ile alakalıdır (Hobbs, 2011: 56). Öğretmenler, öğrencilere yaşamları boyunca medyaya eleştirel sorular sorabilmeleri için öğrenme fırsatları sunan, sınıf etkinlikleriyle bağlantı kurabilecekleri bu temel soruları mutlaka bilmelidirler (Share & Thoman, 2007: 13).

Medya okuryazarlığı açısından önemli olan bu soruların her birinin kapsamı ve bireyi harekete geçirme etkisi farklıdır. Tablodaki birinci soru bütün medya mesajlarının bilinçli olarak çeşitli medya kuruluşlarında çalışan yaratıcı ekipler tarafından inşa edildiğini anlatmaktadır. Öyle ki bu kişilerin seçimleri sonucunda oluşturdukları iletiler, bizler tarafından olağan sürecindeki normal haber veya düşünceler olarak değerlendirilmektedir. Öyle ki medya çalışanlarının yansıttıklarını çoğu zaman sorgusuz biçimde gerçek ve doğru olarak kabul eden bireyler, günlük konuşmalarını dahi bu haberlerle biçimlendirmektedir. Bu nedenle denilebilir ki medya okuryazarlığı kazanımı açısından önemli olan bu beş sorudan ilkinin amacı kişileri doğru ve eleştirel medya soruları sormaya hazırlamaktır.

İkinci soru bir medya mesajının müzik, ses, kelime, ışık, aydınlatma, görüntü gibi biçimini oluşturan bileşenlerini açıklar. Bu soruyu kavrayan ve medya okuryazarlığı becerileri gelişen öğrenciler ve bireyler, karşılaştıkları metin ve imajların nasıl oluşturulduğunu anlar ve bunları kendiliğinden çözümler. Medyada kullanılan dili, kamera açılarını, görsellerin sunumunu ve beden dilini öğrenen öğrencilerin medyanın koşullandırma ve güdümlemelerine (manipülasyon) karşı koymaları kolaylaşmaktadır.

Üçüncü soruda vurgu, her bir bireyin yaşam deneyimi, yaş ve sosyo- kültürel değerler gibi özellikleri farklı olduğu için aynı mesajı farklı yorumlayabileceği üzerinedir. Farklı

yaşam tecrübelerine sahip kişiler aynı gazete haberini okuduğunda veya TV şovunu izlediğinde aynı izlenimi paylaşmaz. Ancak benzerliklerin ortak bir anlayış ve ilgi getirdiği de unutulmamalıdır. Farklı kişilerin aynı mesajı farklı yorumlamaları çok kültürlü eğitim için de önemlidir. Çünkü çoğulcu demokrasi farklı bakış açılarının benimsendiği yurttaşlığa dayanır ve bu küresel vatandaşlık için elzemdir (Share & Thoman, 2007: 15).

Dördüncü soru, bütün medya mesajlarının onları inşa edenlerin görüş, değer, tutum ve yaklaşımlarını yansıttığı varsayımı üzerine kuruludur. Bir filmdeki karakterin cinsiyeti, yaşı, sosyo-ekonomik durumu, yaşadığı yer ve etrafında gelişen olayların birbirleriyle bağlantısını filmi çekenler belirler. Medya, önemli bulduğu düşünceleri pekiştirerek bunların toplumda genel kabul görmesi için çalışırken, benimsemediklerini görmezden gelme, gizleme veya küçümseme yoluna gidebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hem açık hem de gizli mesajları sorgulayacak becerileri kazanmaları önem arz etmektedir.

Beşinci soruda ifade edilen şey, çoğu medya kuruluşunun asıl amacının kâr elde etmek olduğudur. Medya şirketleri, özellikle en büyük gelir kaynakları olan reklamlarda ürün yerleştirme, sponsorluklar (destekleyiciler) ve ikna yöntemleri vasıtasıyla istedikleri mesajları kitlelere iletmekte ve karşılığında ciddi gelirler elde etmektedir. Politika ve karar verme mekanizmaları üzerinde baskın rolü olan medya ve uluslararası şirketler bireylerin tüketim alışkanlıklarını dahi istedikleri şekilde biçimlendirebilmektedir. Öğrenciler reklamcıların hedef kitle ile ürün satıcılarını nasıl karşılaştırdıklarını veya eşleştirdiklerini fark eder. Medya okuryazarlığı medya araçlarının finansal temelleri hakkında bir farkındalık içerir.

İster yazılı ister görsel olsun verilen herhangi bir medya iletisine sorulması gereken bu beş soruyu sorabilmek, bilinçli bir medya okuryazarı olmanın vazgeçilmez koşuludur.

2.4. Medya Okuryazarlığının Amaçları

"Medya okuryazarlığının amaçları neler olmalıdır?" sorusu birçok eğitimci ve iletişimci tarafından tartışılagelmiştir. Tıpkı tanımlamalarda görülen farklılık gibi, amaçların

belirlenmesinde de her araştırmacının ve akademisyenin konuyu kendi görüşüne göre yorumladığı görülmektedir.

Bazı araştırmacılar amaçları medya okuryazarlığının tarihsel sürecinde egemen olan yaklaşımlara göre belirlemeye çalışmışlardır. Örneğin medyanın etkilerinin tartışıldığı dönemlerde, medya okuryazarlığı bireyleri koruyacak bir araç olarak görülmüştür (Potter, 2010: 679). Kimi uzmanlar ise eğitsel amaçlara hizmet etmesi gereken müfredat çalışması olarak açıklamıştır. Alan yazın incelediği takdirde araştırmacıların medya okuryazarlığını;

- Bir kamu politikası sorunu olarak (Aufderheide, 1993),
- Eleştirel kültürel bir konu olarak (Alvarado & Boyd-Barett, 1992; Bazalgette, Bavert & Savino, 1992; Masterman,1980,1985),
- Bireylerin medya iletilerini daha iyi okuyabilmelerinin yolu olarak (Buckingham, 1990; Zettl,1998; Potter, 2001),
- İlkokul öğretmenleri için bir pedagojik araç olarak (Houk & Bogart, 1974),
- Eğitim kurumlarına duyulan ihtiyaç olarak (Andersen,1980; Bazalgette, 1989; Hobbs,1997; Kubey,1997; Buckingham, 1998; Piette & Giroux, 1997, Silverblatt, 1995),
- McLuhanistik teori veya düşünme biçimi olarak (Gordon, 1971),
- Akademik bir konu alanı olarak (Messaris, 1994) sınıflandırabileceğimiz pek çok farklı yaklaşıma / bakış açısına göre değerlendirmişlerdir (Potter, 2004:267; Potter, 2010: 31).

Buckingham'a göre medya okuryazarlığının amacı; okuma yazma süreçlerini sistematik olarak yansıtma; okuyucu ve yazarlar olarak kendi deneyimini anlama ve analiz etme sürecidir (Martens, 2010: 2). Medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili uluslararası toplantı ve konferanslar düzenleyen Medya Okuryazarlığı Ulusal Birliğinin (National Association for Media Literacy Education - NAMLE) açıklamasına göre, medya okuryazarlığı eğitiminin amacı, bütün yaşları kapsayacak şekilde kişilere, aktif ve etkili vatandaşlar ile eleştirel düşünürler olabilmeleri için ihtiyaç duyacakları araştırma ve ifade becerilerini bireysel olarak kazanmaları yönünde yardım etmektir (Scheibe & Rogow, 2012: 36). Bu ifadeden anlaşılacağı üzere, "eleştirel düşünenler", "etkili iletişimciler" ve "etkin

vatandaşlık" kavramları medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları olarak özetlenebilmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitiminden umulan, geniş oranda medya tarafından yapılandırılan ön yargı, mitler ve yanılsamalar karşısında öğrencilerin ve ailelerinin eğitim sürecinde nasıl bir anlayış geliştirebileceklerini, bunları anlamlandırma süreçlerini olanaklı kılmanın yollarını bulmalarıdır. Bu, eleştirel medya okuryazarlığı olarak adlandırmaktadır (Semali, 2000: 4). Buna göre her yaştaki bireyde sorgulama alışkanlığı kazandırarak onlara farklı kaynaklardan edinilen bilgilerin güvenilirliğini değerlendirebilme, mesajların asıl oluşturulma nedenlerini derinlemesine düşünebilme çeşitli türlerdeki medya iletileri ile etkili iletişim kurarak yeni mesajlar üretme yoluyla kendini farklı biçimlerde ifade edebilme becerilerini kazanma ve tüm bu geliştirilen beceriler sayesinde katılımcı aktif vatandaşlar olma imkânını sağlamak medya okuryazarlığı eğitiminin nihai amacı olarak belirtilebilir.

Her yaştan bireye sağladığı ifade özgürlüğü ve katılım imkânı dolayısıyla medya okuryazarlığını aktif vatandaşlığın doğal bir unsuru olarak görmek mümkündür. Özellikle üretim, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri aktif ve katılımcı vatandaşlığın oluşmasına zemin hazırlayan medya okuryazarlığı becerileridir (European Commission, 2009).

Ülkemizde okutulan MOY dersinin öğretim programında da amaçlardan söz edilmektedir. MEB'in ortaokul ve İmam hatip ortaokulu için medya okuryazarlığı eğitimi (7 veya 8. Sınıflar) öğretim programında MOY özel amaçları ile ilgili yapılan açıklamanın ardından amaçlar maddeler halinde sıralanmıştır:

> *"MOY dersi ile öğrencilerden yazılı, görsel, işitsel medyaya ilaveten sosyal ağlar, yeni medya ve video oyunlar gibi dijital ortamlara ait iletilere erişip bunları kavrayarak eleştirel bakış açısı ile çözümlemeler, değerlendirmeler yapmaları ve kendi iletilerini üretmeleri beklenir."* Buna göre programın genel amaçları şunlardır:

1. Medya olgusu ile medyanın zaman içindeki dönüşümünün birey ve toplum yaşamına etkisini kavrama

2. MOY ’un önemini anlama

3. Medya iletileri hakkında düşünülmesi gerektiğini fark etme.

4. İhtiyaç duyduğu doğru ve güvenilir bilgiye farklı medya araçlarını aktif biçimde kullanarak erişme

5. Medya iletilerini biçimsel ve içerik özellikleri bakımından çözümleme

6. Medya iletilerini sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi açılardan değerlendirme

7. İnsan hakları, sorumluluk, etik gibi konuların önemini fark ederek etkin ve özgün iletiler oluşturma

8. Medyanın güçlü bir kültür endüstrisi olduğunu fark ederek kültürümüze özgü içerikler tüketme ve üretmeye öncelik verme

9. Medya alanındaki yenilikçi fikirleri inceleyerek özellikle yeni medyaya yönelik yenilikçi ve yaratıcı fikirler geliştirme ve paylaşma

10. Medyada deneyimlediği sorunlara karşı uygun tepkide bulunma (MEB, 2018: 7).

“Amaçlarının açıklanmaya çalışıldığı medya okuryazarlığının pedagojik temellerini hangi felsefi kuram oluşturur? Medya okuryazarlığı ve eğitiminin tarihî gelişimi nasıldır? Bu gelişimin seyri her ülkede aynı hızda mı gerçekleşmiştir? Ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili hangi çalışmalar yapılmıştır? Seçmeli medya okuryazarlığı dersinin uygulanması süreci nasıl başlamış ve şekillenmiştir?” sorularının cevaplarına bakmakta fayda vardır.

2.5. Medya Okuryazarlığı Genel İlkeleri

Genel anlamda medya iletilerini sorgulayarak yorumlama ve çıkarımlarda bulunarak eyleme dökme becerisi olarak tanımlayabileceğimiz medya okuryazarlığı, bazı genel ilkelere sahiptir. Bu çalışmada medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan farklı kuruluş ve uzmanların alan yazında sıklıkla vurguladıkları ve yaygın kabul gören ortak ilkelere yer verilecektir: Kanada Medya Okuryazarlığı Ontario Eğitim Bakanlığı,

1989; Frechette, 2002: 26-28; NAMLE, 2007; UNESCO, 2009: 130-131; Considine vd., 2009: 472; Hobbs, 2011: 55; Scheibe & Fogow, 2012: 16-17; Silverblatt, 2013; Hobbs, 2015:8).

Medya okuryazarlığının genel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Bütün medya mesajları yapılandırılmıştır, kurgusaldır.

Medya esasında gerçeği yansıtmayıp, birtakım özel amaçları ve kararları yansıtan bilinçli olarak hazırlanmış yapıları sunar. Kurgulanmış olduğunu düşünmediğimiz birçok program dahi aslında birer kurgu ürünüdür.

2. Her araç kendine özgü, güçlü ve farklı özellikteki dilini kullanarak iletileri yapılandırır**.**

İster yazılı ister görsel veya dijital olsun, medya araçları iletileri kendine has farklı tekniklerle yapılandırılır. Bir romanı yazarken yazarın betimlemeleri yapmak için seçtiği sözcükler ile TV'deki bir filmde duygusal ifadenin yansıtılması için kullanılan görüntü veya ses birbirinden oldukça farklıdır. Kişiler medya mesajlarıyla ne kadar çok karşılaşırlarsa metin ve imajları çözümleme becerileri o oranda artar.

3. Medya mesajları özel amaçlar için üretilir. Mesajlar ideolojik bakış açılarını ve değerleri içerir.

Medya mesajları onları üretenlerin görüş, inanış, değer ve yargılarına göre şekillenir. Kitleye yansıtılan gerçek, aslında medya üreticisi kurum ve kuruluşun bireylerde oluşturmak istediği gerçekliktir. Bireylere seçim şansı tanıyan tarafsız, ön yargıdan uzak medya mesajlarına yer verilmelidir.

4. Medyanın toplumsal, politik ve ticari önermeleri vardır. Medya araçları toplumsal değer ve yargıları değiştirmeye veya meşrulaştırmaya çalışabilir. Çeşitli propaganda yöntemlerini kullanarak iktidarları güçlendirmeye hizmet edebilir. Gerçekliği kurgulayan medya kuruluşlarının çoğu kâr elde etmek için oluşturulmuştur.

5. Kişiler bireysel mesajlarını oluşturmak için kişisel beceri ve tecrübelerini kullanırlar. Bireyler farklı deneyimlerinden, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve kültürel yaşam edinimlerinden dolayı medya mesajlarını farklı şekillerde algılayıp yorumlarlar.

6. Medya mesajları inançlar, tutum ve davranışların yanı sıra demokratik süreçleri de etkiler. Medya, gündem oluşturma ve istediği yönde gündemi değiştirebilme özelliği ile propaganda ve ikna tekniklerini kullanma yoluyla kitlelerin demokratik süreçlerdeki seçimlerine etki eder.

Medya eğitimcilerinin medyanın işleyiş süreçlerini anlayarak ve günlük hayatta oynadığı rolü fark ederek öğrencilerine açıklaması gerektiğinin altını çizen medya eğitimcisi Len Masterman, eğitim sürecinin sadece okulla sınırlı kalmayıp onun dışına taşınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin hiç de kolay olmayan görevinin, öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları medya metinlerini eleştirel bakış açısıyla analiz etmeleri ve bu eleştirel olgunluğu kazanmaları olduğunu savunan Len Masterman (1989) medya okuryazarlığı ile ilgili on sekiz ilke belirlemiştir:

1- Medya eğitimi önemli ve kritik bir alandır. Bu eğitimle bireylere verilen güç toplumsal demokrasiyi kuvvetlendirir.
2- Medya gerçeği yansıtmaz, aracılık yaparak onu yeniden temsil eder. İşaretler ve semboller sistemi olan medya olmadan medya eğitimi düşünülemez.
3- Yaşam boyu sürecek bir eğitim olan medya eğitiminde öğrenci motivasyonunu yüksek tutmak temel amaçtır.
4- Medya eğitiminin amacı eleştirel zekâyı geliştirmektir.
5- Soruşturmacı yapıya sahip olan medya eğitimi tikel kültürel değerleri dayatmaz.
6- Medya eğitimi günceldir ve fırsatlara açıktır. Öğrenenlerin yaşam koşullarını iyileştirmeye çalışır.
7- Esasında medya eğitimi için içerik amaç için bir araçtır.
8- Medya eğitiminin etkililiği yalnızca iki ölçüte göre değerlendirilebilir:
    - Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini yeni karşılaştıkları durumlara taşıma becerileri
    - Öğrencilerin gösterdiği sorumluluk ve alaka düzeyi
9- Medya eğitiminde değerlendirme öğrencinin kendine yönelik öz değerlendirimidir.
10- Medya eğitimi öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi karşılıklı konuşma vasıtasıyla değerlendirmeye çalışır.

11- Medya eğitimi araştırmalarını tartışmaktan çok diyalog yoluyla yapar.
12- Katılımcı yapıya sahip olan medya eğitimi şeffaf ve demokratik pedagojilerin geliştirilmesini destekler. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili daha fazla sorumluluk almaları ve öğrenmeleri ile ilgili uzun vadeli bakış açıları kazanmaları konusunda onları yüreklendirir.
13- Medya eğitimi grup odaklı ve iş birlikçidir. Grup içi anlayış ve kaynaklara erişim yoluyla yapılacak öğrenmenin bireysel öğrenmeden daha etkili olacağını düşünür.
14- Medya eğitimi eleştirel uygulamalardan oluşur.
15- Bütüncül bir süreç olan medya eğitiminde ideal olan yaklaşım medya uzmanları, aileler ve öğretmeler arasındaki ilişkinin düzenlenmesidir.
16- Sürekli değişim ilkesi medya eğitiminin olmazsa olmaz unsurudur.
17- Medya eğitimi birbirinin yerine kullanılabilecek bol seçenekli araçları içermektedir.
18- Gerçekte medya eğitimi kendine has bir bilgi kuramına sahiptir. Hazırda bulunan bilgi öğretmen tarafından doğrudan aktarılmaz veya öğrenci tarafından bulunmaz. Öğrenci ve öğretmen tarafından aktif şekilde oluşturulan yeni bilgi, eleştirel sorgulamalar ve anlaşmaların konusunu oluşturur.

Medya pedagojisi ve bazı becerileri de içeren medya okuryazarlığı eğitimi ile yeni medyanın öğretilmesi, tanıtılması ve verimli kullanımı sağlanacaktır. Ayrıca medyanın kişi ve toplum üzerinde oynadığı rolün farkında olarak olası tüm etkilerine karşı bilinç geliştirme, medyanın ticari, politik, kültürel önerme ve amaçları ile toplumun bir parçası olduğunun farkında olma; demokratik, aktif, üretken vatandaşlar olarak tüketim ve üretim yoluyla medya kültürü ile etkileşim kurabilme kazanımına erişilecektir. Okuma ve yazma gibi genel beceriler dışında analiz, değerlendirme, dil, üretim, eleştirel düşünme gibi doğrudan medya okuryazarlığı ile ilgili becerilerin kazandırılması hedefini de içeren medya okuryazarlığının diğer dünya ülkeleri ve Türkiye'deki tarihi gelişimi nasıldır? Her ülkede aynı hızda bir gelişme mi göstermiştir? Ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili hangi çalışmalar yapılmıştır ve seçmeli medya okuryazarlığı dersinin uygulanması süreci nasıl başlamış ve şekillenmiştir? Sorularının cevaplarına bakmakta fayda vardır.

2.6. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Tarihî Gelişimi

Medya okuryazarlığı eğitiminin tarihî gelişimini genel bir başlık altında toplamak ve belirli bir tarihten itibaren başlatmak hayli güçtür. Zira medya okuryazarlığının gelişim süreci her ülkede farklıdır. Bu nedenle bu çalışmada tarihsel gelişim, alanda öncü bazı ülkeler ve UNESCO, Avrupa Birliği gibi medya okuryazarlığına doğrudan destek veren kuruluşların katkıları doğrultusunda betimlenecektir.

Son elli yılda özellikle ABD, İngiltere, Kanada ve Avustralya'da oldukça ilgi bulan medya okuryazarlığı eğitiminin gelişim tarihini İngiltere ve Fransa'da film sektöründeki ilk filmlerin çekildiği 1920'li yıllardan itibaren başlatmak mümkündür. Hareket, film eğitiminden başlamakla birlikte basın, yayın, televizyon, internet gibi medyalarla alanını genişleterek genişleme göstermiştir. 1930'larda İngiltere medya eğitimi, korumacı bir yaklaşım benimseyerek Hollywood etkisi başta olmak üzere zararlı medya etkisinin karşısında durmayı amaçladı. "Film Grammar" yaklaşımını kullanan eğitimciler reklamları izlettirerek çocukları reklamın doğası hakkında bilinçlendirmeye çalışmışlardır. Aynı dönemlerde Frankfurt Sosyal Araştırmalar Enstitüsü, Hollywood film kültürü ile "hit" olarak nitelendirilen popüler müzik endüstrisi ve bunların kitle medyası üzerinde yarattığı psikolojik, kültürel değişime eleştirel kuramla çözüm önerileri bulma telaşındaydı (Kahn, 2006: 211).

Esasında tarihsel olarak bütün ülkelerde medya eğitimi sıklıkla medyanın manipülatif doğasına karşı savunmacı bir girişim olarak başlamıştır. Buradaki amaç çocukları medyanın görülen tehlikelerine karşı korumak, onları çevreleyen medya kültürünü anlamaları ve bu kültüre aktif katılımları için hazırlamaktır (Fedorov, 2008: 57; Hobbs & Jensen, 2009:3) .

1950'lere gelindiğinde ortaya çıkan ekran eğitimi (screen education) kavramı ilk olarak Britanya'da kullanılmış olmakla beraber 1960'larla birlikte uluslararası bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1960'larda, yaygın biçimde kabul gören korumacılık ve aşılama düşüncesinden, her medyanın kötü olmayabileceği yönündeki düşünceye doğru

bir kayış yaşandı. Yalnızca ticari ve bilinçleri sömürücü olanı anlamalarını, örneğin iyi ve kötü film arasındaki ayrımı bilmelerini ve iyiyi bulmak için seçimler yapabilmelerini sağlamak medya eğitimin amacı oldu (Potter, 2004: 56). Kimi uzmanlar tarafından bu popüler sanat paradigmasıydı ve estetik kavramının baskınlığı olarak değerlendirildi (Considine, 2002; Fedorov, 2014). Düşünceleriyle medya okuryazarlığı eğitimine önemli katkı sağlayan Marshall McLuhan, bu yıllarda bizim şu anda bildiğimiz anlamdaki medya okuryazarlığı fikrini oluşturdu. Onun çok ünlü "araç mesajdır" fikri, bir mesajın iletildiği biçimin mesajın kendisi kadar önemli olduğunu öğretir (Jolls & Wilson. 2014: 69). Burada McLuhan'a göre araçla söylenen şeyin önemi yoktur. Mesaj iletildiği iletişim kanalıyla farklı anlamlar kazanır çünkü her aracın farklı bir dili ve ifade biçimi vardır. Bu nedenle medya bizim algılarımızı formlara sokar ve bu nedenledir ki araç mesajdır.

Diğer taraftan İngiltere ve diğer birçok ülkede medya eğitimi müfredatı kavramı 1960 ve 70'li yıllarda gelişti (Buckingham, 2013:1). Öte yandan 1970 ve 80'lerde medya eğitimcileri estetik sorulardan uzaklaşarak metin ve okuryazarlıkların geliştirilmesi ile ideolojik konuları savunmaya başladı. Medya, film ve görsel okuryazarlıklar ile ilgili tartışmaların yoğunlaştığı bu dönemde (Bazalgette & Buckingham, 2012: 95), temsile odaklanıldı ve göstergebilimde bazı değişiklikler yaşandı. Medya eğitiminde daha demokratik ve sunduğu uydurma bilince tepki verebilmek için eleştirel okumaya ihtiyaç duyduklarını düşündüler (Considine, 2002: 10; Potter, 2004: 57).

Kanadalı medya eğitimcisi Duncan, 1978'de AML'yi (The Association of Media Literacy) kurmuş, medya okuryazarlığının ana kavramlarını ilkokul ve ortaokul seviyesinde açıklamıştır. 1986'da Ontario dünyada İngilizce konuşan bölgelerden ilki olarak medya okuryazarlığı dersini müfredatına aldı (UNESCO,129; Jolls &Wilson, 2014: 72). Bundan üç yıl sonra ABD'de Elizabeth Thoman, Center for Media Literacy'yi (CML) kurdu ve medya okuryazarlığı için hayati olan medya okuryazarlığının beş anahtar ilkesini açıkladı. Bu yıllarda İngiliz Len Masterman ile Kanadalı Barry Duncan medya okuryazarlığının temel kavram ve prensiplerini tanıtmışlardır. Kanada medya okuryazarlığı eğitiminin merkezinde yer alan bu kavramlar, önce Amerikalı eğitimciler tarafından, sonra da medya okuryazarlığı kavramına eğilen diğer ülkeler tarafından kabul görerek kullanılmaya başlandı (Jolls & Wilson, 2014: 68).

1990'larda temsilden ziyade izleyicinin ve onun anlam üretme becerisinin değerli olduğu konusuna odaklanıldı. 1990 ve 92'de Ontario Guelph Üniversitesinde, AML tarafından düzenlenen ve Guelph Konferansları olarak adlandırılan oldukça önemli iki uluslararası medya eğitimi konferansı yapıldı (Wilson & Duncan, 2014: 131). Aynı yıl Aspen Enstitüsü tarafından ilk Ulusal Liderlik Konferansı düzenlendi. 25 eğitimci ve aktivist birlikte medya okuryazarlığı kavramının tanımına netlik kazandırdıktan sonra, medya okuryazarlığı eğitimi programlarını geliştirmek ve hedeflerini belirlemek için bir çerçeve plan oluşturdu (Kubey, 1998: 59; Zettl, 1998: 81). Hazırlanan bu süreç odaklı plan neticesinde sonraki yirmi yılda öğretmenlerin eğitsel yaklaşımları, medya okuryazarlığı müfredatı ve anahtar kavramlar çalışılmaya ve desteklenmeye devam edildi. Video konferanslar, kitap ve bültenler bu dönemde kullanılan kaynaklar arasındadır (Jolls & Wilson, 2014: 73).

2000 yılında AML, "Çocuklar, Gençler ve Medya: Milenyum'un Ötesi" başlığı altında 54 ülkeden 1500'ün üzerindeki katılımcı ile dünyanın en büyük medya okuryazarlığı zirvesini düzenledi. Bundan dört yıl sonra Kuzey İrlanda'nın başkenti Belfast'ta Avrupa Kongresi düzenlendi.

2007 yılında Avrupa ölçeğinde medya okuryazarlığı ve eğitiminin gelişimini desteklemek için Avrupa Medya Okuryazarlığı Sözleşmesi (The European Charter for Media Literacy) imzalandı. Farklı Avrupa ülkeleri arasında medya okuryazarlığı ve eğitimi konusunda şeffaflığı sağlamak, ağ kurmak ve fikir birliği çalışmanın temel hedeflerini oluşturmuştur. Sözleşmeye göre medya okuryazarlığıyla ilgili farkındalık kazanarak, düşünce, iletişim ve enformasyon boyutlarında anlayış geliştirmenin yanı sıra eğitim, kültür, politika gibi bağlamlara (parametrelere) ilişkin medya okuryazarlığının kazanılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Okulda ve okul dışındaki alanlarda medyaya yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak bilgi ve becerilere sahip olma olanağını Avrupa vatandaşlarına tanıyan sözleşme, medya içeriklerine ulaşabilmek ve paylaşabilmek için gerekli olan medya teknolojilerini aktif kullanabilmenin önemine de dikkat çekmiştir (euromedialiteracy.eu, 2018; Bachmair & Bazalgette, 2007: 80).

2006 yılında ise AML, Canadian National Media Literacy, Kanada Ulusal Medya Okuryazarlığı Haftası'nı başlattı. Şimdilerde de bu, uluslararası bir olay olarak kutlanmaktadır. Kasım ayının ilk haftasında çeşitli konferans ve çalıştaylar ile medya okuryazarlığı araştırma konuları üzerinde yorumlar yapılmakta, alan güncellenmektedir.

Medya okuryazarlığına önemli katkılar yapan UNESCO ise öncelikle kültürel, eğitsel gelişme alanı olarak medya kültürünü uluslararası düzeyde geliştirmek için medya eğitimi müfredatı ve öğretmen eğitimi konularında yayınlar yapmaya ve diğer ülkelerin çalışmalarını da desteklemeye başladı. WEB 2.0 kavramının dolaşıma girmesi, medya ile ilgili dijital yeteneklerin ve internetin sınıflara dahil edilmesi çabaları ile öğretmen eğitimine duyulan ihtiyacın saptanması sonucunda medyayı eğitim sistemlerine entegre (bütünleştirici) edebilmek için UNESCO, 2008 yılında küresel bir müfredat geliştirme kararı aldı (Tornero & Tayie, 2012:10). Öğretmenler için bir model ve müfredat hazırlandı ve Arapça, İngilizce ve Çince gibi birçok dile çevrildi. Kurumun kendi internet sitesinde yayınladığı "Öğretmenler İçin Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Müfredatı"nın temel bileşenleri öğrencilerin medya okuryazarlığı ilkelerini anlamaları ve yaratıcı ürünler ortaya çıkarmaları, dijital vatandaşlığın gereklerinden olan demokratik söylemler ve sosyal-aktif katılımın teşvik edilmesi, analiz, değerlendirme, erişim gibi temel yeterlik ve becerilerin geliştirilmesi şeklinde sıralanabilmektedir (UNESCO, 2011). Ekran eğitimi, film çalışmaları ve medya eğitimi başlıkları ile çeşitli konferanslar düzenleyen UNESCO'nun yaptığı bütün bu çalışmalar, medyanın küreselleşmesi ve medya eğitim stratejilerinin geliştirilmesine yönelik oldukça önemli adımlar olarak görülebilir.

Medya okuryazarlığı eğitimine ciddi destek veren kuruluşlardan biri olan Aspen Enstitüsü ise 2014'te "Learners at the Center of a Networked World" (Ağa Bağlı Bir Dünyanın Merkezinde Öğrenciler) başlıklı medya okuryazarlığı raporunu yayınladı. Rapora göre;

> "Tüm öğrenciler dijital çağda medyayı kullanmanın yanı sıra kendilerini korumak için lazım olan okuryazarlığa sahip olmalıdır. Yaşamak ve öğrenmek için temel beceriler olarak dijital, medya ve duygusal okuryazarlıkları birleştirecek politikalar benimsenmelidir" (Aspen Institute, 2014: 72).

Bunların dışında Avrupa Birliği (AB), bütün üye ülkelerinin medya okuryazarlığı programları ve etkinlikleri hakkında her yıl rapor vermesini istemektedir. Rusya'da komünist ideolojinin baskınlığı ile ilkin film çalışmaları üzerinde başlayan medya okuryazarlığı hareketi, Stalin'in baskısıyla durdurulmuş olsa da 1960'larla birlikte üniversitelerde ve diğer okul kademelerinde öğretmenlere yönelik düzenlenen konferans ve eğitici seminerleriyle tekrar gündeme getirilmiştir. Böylece günümüze kadar aktif olarak devam eden medya okuryazarlığı uygulamaları diğer orta Avrupa ülkelerinde de hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Örneğin Macaristan, Slovakya ve Çek Cumhuriyeti medya eğitimi dersini ikincil okullarda zorunlu tutan ilk ülkeler olmuştur (Fedorov, 2008: 57; Fedorov, 2014). Finlandiya, İsveç, Norveç ve Danimarka gibi İskandinav ülkelerinde ise 1970'li yıllardan itibaren medya okuryazarlığı bir ders olarak müfredatta yer almaktadır (İnceoğlu, 2011: 23).

Başarılı medya okuryazarlığı başlangıç ve uygulamaları Avrupa ve ABD'de görülmekle birlikte Afrika, Asya ve Orta Doğu ülkeleri için kavram oldukça yenidir. Öyle ki Singapur gibi alanın yeni olduğu ülkelerde, bilgi ve teknoloji okuryazarlıkları gibi yeni okuryazarlıkların da anlaşılabileceği bir şemsiye terim olarak kullanılmaktadır (Belshaw, 2011: 34).

Özellikle Afrika ülkelerinden Nijerya, Güney Afrika, Uganda'da vatandaşlık eğitimi ve ifade özgürlüğü ile arasında ilişki kurulmaya çalışılan medya okuryazarlığının Asya ülkelerinden Çin, Singapur, Hong Kong ve Bhutan'da eleştirel düşünme yeteneği ile vatandaş eğitimine olan etkileri ortaya çıkarılmaya ve eğitim sistemine dâhil edilmeye çalışılmaktadır. Orta Doğu'da Katar ve Türkiye gibi ülkelerde ise medya okuryazarlığını eğitimle ve ulusal müfredat ile bütünleştirme çabaları devam etmektedir. Medya okuryazarlığının amaçları ve en başarılı öğretim metotlarının neler olacağı tartışılagelmektedir (Mihailidis, 2009: 8-15).

Öte yandan medya okuryazarlığının işlevleri ile ilgili olarak Batılı ülkeler ile Batılı olmayan ülkeler arasında ihtilaf göze çarpmaktadır. Örneğin Avustralyalı ve Avrupalı uzmanlar medya okuryazarlığı aracılığı ile eleştirel düşünebilen, özgür iradeli bireyler yetişeceğini savunurken; Brezilya gibi Latin Amerika ülkeleri ve Hindistan gibi Asya

ülkeleri ile Güney Afrikalı uzmanlar medya okuryazarlığının toplumun gelişimi ve aykırı gruplar arasındaki sosyal adaletin sağlanmasının aracı olduğunu düşünmektedir (Şimşek & Türkoğlu, 2011: 22).

Özetle 21. yüzyılın başında medya okuryazarlığı eğitimine yönelik ilgi dünyanın önde gelen ülkelerinde ciddi teorik ve yöntemsel araştırmalarla desteklenerek büyük ölçekte önemli seviyelere ulaşmıştır. Peki, ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimi nasıl başladı? Medya okuryazarlığı eğitiminde hangi kurumlar etkin rol oynadı ve medya okuryazarlığına nasıl bir rol biçildi?

2.6.1. Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Türkiye'de 1999'da başlayan Türkiye'nin Avrupa Birliğine adaylığı ve belirtilen kriterlere uyum süreci medya okuryazarlığı hareketinin başlangıç tohumlarını atmıştır (Açıkalın, 2017: 52). 2000'li yıllarda RTÜK bünyesinde kurulan Şiddeti Önleme Platformu'nda medya okuryazarlığı hareketi kavramının tartışılması ciddi anlamdaki ilk hareket olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, medya hareketinin başlangıcını, en azından medya araçlarının eğitimde bir araç olarak kullanılmasını daha eski tarihlere kadar götürebilmekteyiz.

Muvafık Uyanık'ın 1937 basımlı kitabı "Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete" ilk olması hasebiyle üzerinde konuşulmayı hak eden bir çalışmadır. Kitabında gazetenin "terbiye ve inkılap vasıtası" olarak kullanılması gerektiğini belirten yazar, gazetenin ideolojilerin propagandasını yapabileceğini ve bu anlamda bir etki aracı olacağını belirtmektedir (İnal, 2009:148). Kitle iletişim araçlarıyla yeni tanışılan ve dolayısıyla zararlarına karşı korumacı yaklaşımın benimsendiği bu zaman diliminde, yazar gazetenin eğitimde kullanılması ve yazılı eserlerin zararlarına karşı okulun görevleri ile ilgili olarak şunları vurguluyor (Uyanık, 1937):[1]

[1] Kitabın tıpkıbasımı 2007'de Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından yapılmıştır.

> *Matbuat hürriyetinin birçok faydaları yanında bir kısım zararları da görülüyor. Buna karşı en tabii çare, bu hürriyetin tehdidi veya sansürden ziyade onu okuyacak gençliği ve halkı düşünerek, takdir ederek okumaya yetiştirmektir (s. 19).*

Uyanık ayrıca *mektebin haricinde, mahalle aralarında, meydanlıklarda, deniz kenarlarında* yaşayan çocukların asıl anlamda sinema, tiyatro, reklamlar, çocuk dergileri, afişler ve radyo aracılığıyla öğrendiklerinin, sayılan basılı yayınların önemli birer terbiye unsuru olduğunun ve eğitimde yararlanılması gerektiğinin altını çizmektedir (s. 17).

Medya araçlarının derslerde kullanılmasının dile getirilmesi ülkemizde 30'lu yıllarda başlamış olsa da bugünkü anlamda medya okuryazarlığı tartışmaları oldukça yenidir. 1990'larda internetin hayatımıza girmesi ve sonrasında özellikle TV'nin çocuklarda ve gençlerde şiddet eğilimli davranışları artırması gibi medyanın olumsuz etkileri üzerine yapılan araştırmalar neticesinde konuya olan ilgi artmıştır. RTÜK'ün 20-21 Şubat 2003 tarihinde Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü ve TRT'nin de katkılarıyla Ankara'da düzenlediği İletişim Şûrası Sonuç Raporu önerilerine göre;

> *Toplumsal ve bireysel eğitim ve kültüre katkı sağlayacak, ruh sağlığını zedelemeyecek bir yaklaşımla ve özellikle çocukların zararlı yayınlardan korunması için Avrupa Birliğine uyumlu çalışmaların başlatılması ve ilk ve orta öğretim ders programlarına, çocuklar ve gençlerin bilinçlendirilmelerini sağlayacak medya okuryazarlığının eklenmesi*ne karar verilmiştir.

Şûra sonrasında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan ve kamu kurumlarının yanı sıra sivil toplum örgütleri ve üniversitelerin de katılımıyla oluşturulan Şiddeti Önleme Platformu'nda RTÜK ilk defa ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı dersinin okutulmasını önermiştir. Bu konudaki önemli sıçrama noktasını ise platform toplantısından bir yıl sonra 23-25 Mayıs 2005 tarihleri arasında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından düzenlenen ve Türkiye'de konunun ele alındığı ilk geniş kapsamlı akademik toplantı olan "Medya Okuryazarlığı Konferansı" oluşturmaktadır

(İnal, 2009: 150). Medya okuryazarlığının ülke gündemine taşınmasına neden olmasından ötürü önem taşıyan konferansta, medya okuryazarlığı dersinin üniversite düzeyinde programlara alınması ile birlikte ilk ve ortaokullarda da bu derse yer verilmesi gerektiği hususu vurgulanmıştır. Konferansın amacının "kamuoyu duyarlılığı" yaratmak olduğunu açıklayan koordinatör Türkoğlu, konferans çağrı konuşmasında şunları söylemektedir (Türkoğlu & Cimnan, 2007):

> *Gazeteler, dergiler, radyo, TV, sinema ve internet hızla gelişen teknolojiden yararlanırken, yurttaşların da yeni bir kavram olan "medya okuryazarlığı" ile tanışması gerekiyor. Medya okuryazarlığını tartışırken unutulmaması gereken, bir etkinlik hâlinin olduğudur; sadece beceri sahibi olmak değil, bu becerilerin hayata geçirilmesidir.*

Katılımcıların sunduğu bildiriler kitaplaştırılarak okuyuculara kolaylık sağlanmıştır. Konferansa katılan RTÜK de resmî bir bildiri ile medya okuryazarlığının önemine vurgu yapmıştır. Sonraki aşamada RTÜK Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından "Medya Okuryazarlığı Projesi" başlıklı çalışma raporu hazırlanmıştır. Bu raporda, okutulacak medya okuryazarlığı dersinin müfredatına yer verilmiştir. Raporun ardından aralarında RTÜK'ten uzmanların, Ankara Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nden akademisyenlerin bulunduğu komisyon medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaları değerlendirmiştir (Alagözlü, 2012: 21).

Komisyon son olarak "Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu"nu hazırlamıştır. Böylelikle etkinlik merkezli, bilgiyi ve beceriyi eşit biçimde konumlandıran, öğrencinin kendi yaşantısını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan, çevresiyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışa geçilmeye çalışılmıştır (RTÜK, 2016). Akabinde, Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokol gereğince medya okuryazarlığı dersi, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yurdun farklı bölgelerinde bulunan beş ilköğretim okulunda pilot uygulama olarak öğretilmeye başlatılmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren ise ülke genelinde seçmeli bir ders olarak 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun belirlediği pilot okullar şunlardır:

- Adana ili Seyhan ilçesi Dumlupınar İlköğretim Okulu,
- Ankara ili Çankaya ilçesi Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu,
- İzmir ili Karşıyaka ilçesi 80. Yıl Metaş İlköğretim Okulu,
- Erzurum ili Merkez Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu,
- İstanbul ili Bakırköy ilçesi Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu

(RTÜK, 2016). 2006-2007 eğitim-öğretim yılında bu saydığımız okullarda verilen medya okuryazarlığı dersi, 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Dersi verecek olan 103 sosyal bilgiler öğretmenini eğitmek üzere 25-27 Haziran 2007 tarihleri arasında Ankara'da "Eğitici Eğitimi Programı" düzenlenmiştir.

Dersin eksikliklerinin gözden geçirilmesi, etkinliğinin artırılması için görüş ve önerilerde bulunulması ve sınırlı okulların bütünü kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması amacıyla RTÜK, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve MEB'in katkılarıyla 30 Haziran - 1 Temmuz 2012 tarihlerinde Ankara'da "Medya Okuryazarlığı Çalıştayı" düzenlenmiştir. Çalıştaydan elde edilen sonuçlara göre, medya okuryazarlığı dersinin uygulama ağırlıklı olarak planlanıp öğrenci, öğretmen ve aile temelli yürütülmesi, konuyla ilgili kamu kuruluşları, STK ve medya kuruluşları ile öğretmenlerin sürece katılımları ile eğitimin okul öncesinden itibaren bütün eğitim kademelerinde ilgili dersin programıyla ilişkilendirilerek verilmesi fikri öngörülmüştür (RTÜK, 2016).

Çalıştayda alınan kararlar ışığında medya okuryazarlığı dersinin güncellenmesi amacıyla RTÜK ve MEB Temel Eğitim Müdürlüğü arasında 2013 tarihinde İlköğretim Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı Bilincinin Geliştirilmesi ve Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik İş Birliği Protokolü imzalanmıştır. Protokolü takiben RTÜK, MEB ve akademisyenlerden oluşan bir komisyon tarafından yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu program 27 Ocak 2014 tarihinde onaylanarak "Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Materyali" hazırlanmış ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren okullarda okutulmaya başlanmıştır.

MEB öğretim programlarının 2016-2017 öğretim yılında gerçekleştirdiği yenileme çalışmalarının ardından Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı bir açıklama yaparak MOY ve

benzeri 21.yüzyıl becerilerinin eğitim programlarındaki disiplin alanlarının kazanımlarına doğrudan veya dolaylı biçimde yerleştirildiğini belirtmiştir (TTKB, 2017). Buna göre sosyal bilgiler ve diğer bütün öğretim programlarının kazanımlarında MOY becerilerine rastlamak mümkündür.

Öte yandan 16 Mayıs 2018'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi (MOE) açısından tarihi bir karar alınarak MOY ve Eğitimi dersinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında Genel Kültür Seçmeli dersi ve son sınıflar için Zorunlu Alan Dersi olarak eklenmesine karar verilmiştir. Bu konuda 2017 yılında MEB tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ve öğretmen strateji belgesi (2017-2023) esas alınmıştır. Güncellenen bütün öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiği takdirde MOY 'un bazı derslerin lisans programlarında Alan Eğitimi Seçmeli Ders bazılarında ise Genel Kültür Seçmeli Ders olarak yer verildiği görülmektedir. Buna göre,

MOY 'a "Genel Kültür Seçmeli Dersler" kategorisinde yer veren alanlar şunlardır: Sosyal bilgiler öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği, Almanca öğretmenliği, Arapça öğretmenliği, Okul öncesi öğretmenliği, Coğrafya öğretmenliği, Biyoloji öğretmenliği, Felsefe Grubu öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği, Fizik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Fransızca öğretmenliği, Japonca öğretmenliği, Kimya öğretmenliği, İlköğretim matematik öğretmenliği, Matematik öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği, Müzik öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenliği, Resim-İş öğretmenliği ve Tarih öğretmenliğidir.

MOY 'a "Alan Eğitimi Seçmeli Dersler" kategorisinde yer veren alanlar ise, Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri öğretmenliğidir.

MOY ve eğitiminin başarısı paydaşların katılımı ve işbirliğine bağlıdır. Bu anlamda ulusal ve uluslararası ortamlarda farklı kurum ve kuruluşların, aktivistlerin çalışmaları önemlidir.

2.6.2. Medya Okuryazarlığı ve Dersi ile İlgili Çeşitli Kurumların Katkıları ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Resmî Gazete'de 3 Mart 2011 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe giren 6112 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkındaki Kanunun 37. maddesi -r- bendine göre, "medya okuryazarlığının toplumun tüm kesimlerini içerecek şekilde yaygınlaştırılması amacıyla, başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere diğer kamu kurumları ile iş birliği yapma" görev ve sorumluluğu RTÜK'e verilmiştir (RTÜK, 2011: 36). RTÜK, bu sorumluluk dâhilinde medya okuryazarlığını geliştirmek için oldukça kapsamlı araştırmalar gerçekleştirmiştir. Bunlar tarihsel sıralaması ile şunlardır:

- İlköğretim çocukları için televizyon izleme alışkanlıkları araştırması (2006)
- TV izleme eğilimleri araştırması (2006)
- Akıllı işaretler uygulaması (2006)
- Radyo dinleme eğilimleri araştırması (2007)
- Kadınların TV izleme eğilimleri araştırması (2007)
- İyi uykular çocuklar (2010)
- Medya okuryazarlığı araştırması (2012)
- Türkiye'de çocukların medya kullanım alışkanlığı araştırması (2013)
- Medya okuryazarlığı araştırması (2015)

Bunların dışında özellikle www.medyaokuryazarlığı.com internet sitesi Türkiye'deki en etkili medya okuryazarlığı sitesidir. Sitede medya okuryazarlığı kavramının anlamı, dünyada ve Türkiye'deki gelişiminin yanı sıra medya okuryazarlığı dersi hakkında çeşitli kaynak ve materyallere yer verilmektedir. Eğitmenler, öğrenciler, medya çalışanları ve ebeveynler için tasarlanmış bölümlerden bilgilere ulaşılabilmektedir.

Diğer önemli internet sitesi ise çocuklara yönelik hazırlanmış olan RTÜK Çocuk'tur (http://rtukcocuk.org.tr). Çocukların internet ortamında güvenle araştırma yapması ve yararlı bilgilere ulaşabilmesi sitenin amaçları arasındadır.

Çocuk Vakfı ile İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesinin bağımsız olarak düzenlemiş olduğu konferans ve kongreler ile sonrasında hazırladığı kitaplar, medya okuryazarlığı ve özellikle de çocuk ve medya bağlamında yararlanılacak değerli çalışmalar arasındadır:

- 1. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı: Milenyumda Çocuk ve İletişim ve 1. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali & Konferansı: Dünya Filmlerinde Çocuk (İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, 13-15 Ekim 2003)
- 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi: Risk Altındaki Çocuklar (İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, 22-24 Ekim 2007)
- Yetişkinler İçin Çocuk ve Medya Hareketi Büyük El Kitabı (RTÜK ortaklığı ile Ekim 2013)
- 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi ve sonrasında basılan 1. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018 (Aralık 2013) ile Kongre Kararları ve Tutanağı Kitabı (14-15 Kasım 2013)
- Çocuk ve Medya Çocuk Görüşü Kitabı: Önüm Arkam Sağım Solum Medya (Kasım 2013)
- 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı I-II
- 8. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi, Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali (2018)

Yukarıda belirtilmiş olan ilgili çalışmalara RTÜK'ün www.medyaokuryazarlığı.com adresinden erişim sağlanabilmektedir.

Son olarak medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili kaynaklara ulaşmak istenler için önerilecek kurum ve kuruluş isimlerine yer vermek yararlı olacaktır:

- Action Coalition for Media Education (ACME, www.acmecoalition.org),
- Center for Media Literacy (www.medialit.org),
- Kaiser Family Foundation (http://www.justthink.org),
- Media Education Foundation (www.mediaed.org),
- National Association for Media Literacy Education (NAMLE, https://namle.net/),
- Media Education Lab. (www.mediaeducationlab.com)

- UNESCO (http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php),
- Le Centre Pour l'éducation aux Médias et a I'İmformation (CLEMİ, www.clemi.fr/fr.html)
- Canada's Centre for Digital and Media Literacy (https://mediasmarts.ca)

Ayrıca, AMLA, AML, ATOM, EU, LOOKSHARP, GAPMIL, UNESCO, OFCOM gibi kuruluşlar, gerçekleştirdikleri çeşitli proje ve istatistiki araştırmalar ile medya okuryazarlığı eğitimine katkıda bulunmaktadır.

Son olarak medya okuryazarlığı ve eğitimi ile ilgili çalışmalarda dünya çapında öncü kişiler olarak, Len Masterman, Renee Hobbs, Alexander Fedorov, Robert W. Kubey, David Buckingham, Frank Baker, Sonia M. Livingstone, David M.Considine, Art Silverblatt, Barry Duncan, Elizabeth Thoman, Marshall Mcluhan, Noam Chomsky, gibi önemli medya okuryazarlığı uzman ve akademisyenlerinin çalışmaları takip edilebilir.

2.7. Medya Okuryazarlığı Beceri Alanları

Beceriler insanların deneyim ve uygulamalarla geliştirdikleri araçlardır. Bazı kişilerde yüksek oranda ve bazılarında ise az bulunabilecek beceriler, sürekli biçimde artırılarak sürdürülebilir. Becerilerin geliştirilmesi için temel şart ise deneyimdir. Pratiklik yani uygulama sıklığı olmayınca körelebilen beceriler (Potter, 2004: 55), zihinsel yapılarımız üzerinde denetleme yapabilmemizi sağlayan ve insanların uygulama ile geliştirdiği araçlardır (Potter, 2011: 13).

Medya okuryazarlığı becerileri ve medya okuryazarı bir kişinin sahip olması gereken beceriler literatürde tartışılmaya devam edilmektedir. Bazı medya okuryazarlığı uzmanlarına göre yeterlik olarak belirtilen kavram, diğerlerine göre beceri olarak isimlendirilebilmektedir. Bir kısım uzmanlara göre dijital ve medya okuryazarlığı yeterlikleri erişim, analiz ve değerlendirme, yaratma, yansıtma ve eylem olarak sınıflandırılmaktadır (Hobbs, 2011: 17-20). MOY uzmanlarından Potter' a göre ise medya okuryazarlığı becerileri analiz, değerlendirme, gruplama, tümevarım,

tümdengelim, sentez ve soyutlamadır (Potter, 2004: 55). Kavramın yeterlik veya beceri olarak sınıflandırılmasında yaşanan karmaşanın nedenini bu kelimelerin İngilizcedeki karşılıklarının birbirine çok yakın olması ile açıklamak mümkündür. Örneğin yeterliğin İngilizce karşılığı olan *competence* veya *competency* kelimesi yetenek, ehliyet, yeterlik, yetkinlik anlamlarına gelmektedir. Öte yandan İngilizce *skill* ve *ability* kelimeleri ise ilk anlamlarında beceri, yetenek kavramlarını karşılamalarına rağmen tıpkı *competency*de olduğu gibi yeterlik, ehliyet anlamlarına da gelmektedir (Oxford Students Dictionary, 1988: 126; Essential English Dictionary, 1988: 150).

Çalışmada, Türkiye MEB ve YÖK başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları, sendikalar, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde ulusal ve uluslararası uzman ve akademisyenlerin katılımıyla hazırlanan "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi" esas alınmıştır. 02 /01 /2016 tarih ve 29581 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren bu çerçeve yönetmeliğine göre öğrenme kazanımları bilgi, beceri ve yetkinlik açısından tanımlanmaktadır.

Türkiye'de yeterlilikler çerçevesinde belirtilen anahtar yetkinliklerden biri de "dijital yetkinlik"tir. Bu yeterlilik temel bilgi, beceri ve yetkinlik olarak 3 alt bölüme ayrılmıştır. Çalışma ile doğrudan ilişkili olması hasebiyle beceriler bölümü incelenmiştir. Öğretim programında bu yeterlilikle ilişkili olarak verilen beceriler şu şekilde açıklanmıştır:

> Bilgiyi araştırma, toplama yeteneğini ve bağlantıları tanımlarken sanalı gerçekten ayırmayı, eleştirel ve sistematik açıdan kullanmayı içerir. Bireyler karmaşık bilgiyi üretmek, sunmak ve anlamak için araçları kullanma becerilerine ve internete erişebilme, araştırma ve kullanma becerilerine sahip olmalıdır. Bireyler eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilenmeyi desteklemek için Bilim Teknoloji Toplumu kullanabilmelidir (MEB, 2017).

Bu çalışmada, yeterlilikler çerçevesinde belirtilen beceriler esas alınmıştır. Aslına bakılırsa bazı uzmanlar tarafından beceri yerine yeterlik olduğu düşünülen kavramların da bu çalışmayla örtüştüğü görülmektedir. Zira her bir öğrenme alanına göre beceriler değişerek şekillenmekte ve yeterlilikler oluşmaktadır.

Tablo 2:Yeterlilikler-Beceriler Eşleştirme Tablosu

Yeterlik (Competency)	**Beceri (Skill, Ability)**
Erişim	Erişim, Dil
Analiz & Değerlendirme	Analiz = Analiz, Karşılaştırma, Sorgulama, Eleştirel Düşünme Değerlendirme = Değerlendirme
Yaratıcılık	Yaratıcılık = Yaratıcılık
Yansıtma	Değerlendirme
Eylem	Üretim

Toplumdaki hızlı değişmelerin bir sonucu olarak dijital medyada, sosyal medyada ve popüler kültürde kavramlar değişmeye devam ediyor. Dijital ve medya okuryazarlıkları yeterliklerini edinmek sadece teknik birtakım becerileri öğrenmekle kavramsallaştırılamaz. Esasında bu yetkinlikler bir kültürel değişim ve gelişim süreci içine gömülüdür (Hobbs, 2015:1). Genel olarak medya okuryazarlığı, ağırlıklı olarak kitle iletişim araçları, popüler kültür ve dijital medya ile ilişkilerde eleştirel analiz ve iletişim becerilerini kapsayan alıcı ve üretken boyutların ikisini de içermektedir (LeCompte vd., 2017: 17).

Medya okuryazarlığının bilişsel kuramı yeterliklerden çok becerilerin kazanılması ile ilgilidir. Çünkü beceriler bizlerin bilgi yapılarını oluşturmak için kullandığı araçlardır. İnsanların yüksek becerilere sahip olmadığı ve aktif bilgi sağlayıcılarından yoksun oldukları durumlarda haber, eğlence veya reklam medyaları gibi çeşitli medyalar onların bilgi yapılarını dolayısıyla da izledikleri dünya ile ilgili düşüncelerini kontrol altına alabilmektedir (Potter, 2004: s. 55).

Çoklu medya çağında (multimedya) büyük oranda bilgiyi yazılı değil, görsel imajlardan ve çeşitli biçimlerde yapılandırılarak bize sunulan medya biçimlerinden almaktayız. Dolayısıyla bu yeniçağa uyum sağlayabilmemiz için bu çağın gerektirdiği ve hatta zaman zaman zorunlu kıldığı dijital ve medya okuryazarlığı yeteneklerine sahip olmamız gerekmektedir. Yapılan birçok araştırmanın sonucuna göre MOY becerilerine sahip olan öğretmenler MOY pedagojisini sınıflarına entegre etmekte çok daha başarılı olarak öğrencilerini öğrenme öğretme sürecine dahil edebilmekte, onlara iyi rol model olabilmekte, onların eleştirel düşünme biçimlerini olumlu yönde geliştirerek okul ile okul dışındaki yaşamları arasında anlamlı bağ kurmalarını sağlamaktadır (Schwarz, 2001; Flores- Koulish, 2006; Apak, 2008; Hobbs, 2010; Baker, 2010).

Peki, bir yaşam tarzı olan medya okuryazarlığı becerileri nelerdir? Bu çalışmada literatür taraması sonucuna göre MOY tanımında da en çok söz edilen ve kabul gören temel MOY becerilerinden erişim, analiz (çözümleme), değerlendirme, sorgulama ve üretim becerileri (Aufderheide, 1993; Livingstone, 2004; De Abreu, 2007; Mihailidis, 2009; Schmidt, 2013; Silverblatt vd., 2014) temel alınmakla beraber bunların daha iyi anlaşılmasını sağlayan eleştirel düşünme, dil, yaratıcı düşünme ve karşılaştırma becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Aşağıda bu becerilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.7.1. Erişim-Araştırma Becerisi (Access)

En genel anlamda okuryazarlığın ilk adımı sayılabilecek erişim becerisi, uygun kaynakları nasıl bulabileceğimizi ve onları nasıl kullanabileceğimizi anlamayı öğretir. National Science Standards'a (CSMEE, 1996) göre, araştırma veya erişim yeteneği bütün bilim dalları için merkezî bir öğrenme yeteneğidir. Bu beceri, "Medya teknolojilerinde bulunan yüksek kalitedeki bilgiye ve içeriğe hangi teknolojileri kullanarak nasıl ulaşabilirim?" sorusunun cevabı niteliğindedir (Scheibe & Rogow, 2012: 5-19).

Özellikle aktivizm ve sivil eylemcilik ile yaratıcı ve tüketici medya kültürüne katılmanın ön şartı erişim becerisine sahip olmaktır. Google Drive, Hangouts, Gmail, Google dokümanlara, tablolar ve tarayıcıları ile Google Apps'ın engelli bireyleri de sosyal ağlara ulaşması için bir fırsat doğurabileceği belirtilmektedir (Schmidt, 2013: 295; Dalton, 2017: 26). Bununla birlikte, Livingstone'un vurguladığı gibi, medya araç ve iletilerine yapılan fiziksel erişim bunların etkin kullanıldığı anlamına gelmemelidir. Toplumsal ve teknolojik yönü ile araçları kullanma iznine sahip olma, yazılımlarına dair bilgi sahibi olma gibi unsurlar önemlidir (Livingstone, 2003: 6).

Her bir medya formuna erişmek farklı özellikler gerektirmektedir. Okul öncesi çocuğun bir kitabın sayfalarını açması ve okuyarak bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi, wikide paylaşım yapmak isteyen bir katılımcının bilgisayarda dosya yükleme, biçimlendirme araçlarını rahatça kullanabilme ve bu sayede dosya yönetme gibi yetkinliklere sahip olması gerekir. Teknolojik araçları kullanarak çeşitli bilgi kaynakları arasından bilgiyi

nasıl elde edeceğine dair stratejiler öğrenme, çevrim içi ortamlarda araştırma yaparken en uygun anahtar kelimeleri ve arama motorunu seçme bu beceriye olan sahipliği göstermektedir. Bunların yanı sıra sosyal ağlarda yer almak için kişiyi simgeleyen resim ve simge anlamındaki avatarları kullanabilme ile çoklu kaynaklardan okuyarak çeşitli kaynaklara ulaşmaya çalışma bu beceriye sahip olmanın örnekleri arasındadır (Hobbs, 2011: 13; Breakstone vd., 2018: 221). Öte yandan uzmanların üzerinde uzlaştıkları husus, erişim becerisi, her ne kadar medya ve teknoloji araçlarını iyi kullanarak düzensiz veya sınıflandırılmış bilgiyi bulma, kullanma ve uygun, ilişkili bilgileri başkalarıyla paylaşma becerisini kastetse de sadece bilgiye erişebilmenin bizleri medya okuryazarı yapmadığıdır (Considine, 2003: 23; Considine, 2009: 475; Hobbs, 2011: 12).

Erişim becerisinden başka bir diğer medya okuryazarlığı becerisi medya yayın ve türleri arasında karşılaştırma veya kıyas yapabilmeyi sağlama becerisidir.

2.7.2. Karşılaştırma / Kıyaslama Becerisi (Contrast)

Planlamadığımız hâlde maruz kaldığımız medya mesajlarının ekonomik, duygusal, ahlaki doğasını doğru analiz edebilmek için medya türlerini, endüstrilerini, onların aldığı kararların ahlaki çıkarımlarını ilgili değişkenlerle kıyaslayabilmek önemlidir (Potter, 2011: 110). Herhangi bir medya türünden elde edilen mesajın farklılıklarını ve benzerliklerini belirleme olarak tanımlayabileceğimiz karşılaştırma / kıyaslama (contrast) becerisi, esasında analizin yani analitik düşünme süreçlerinin başlangıcı olarak görülebilir. Medya okuryazarlığı kavramı doğası gereği medyayı anlama ve farklı medyaları kullanma sürecinde pasif olmamayı önerir. Bu süreç analiz etmeyi, karşılaştırmayı, yorumlamayı ve alışılmışın dışındaki anlamları keşfetmeyi içerir (Semali, 2000: 4).

Çapraz medya karşılaştırması olarak adlandırılan ve aynı konuyu ele alan iki ayrı medya metnini karşılaştırma olarak tanımlanabilecek bu beceri, medya okuryazarlığı açısından önemli olan eleştirel düşünme becerisinin gelişimine yardımcı olur. İnsanlar medyanın türü, amacı, bakış açısı ve içeriğini inceleyerek hem medya içeriğinin hem de biçiminin nasıl olduğunu kavrar (Hobbs, 2011: 23). Öte yandan karşılaştırma becerisi, özellikle medya okuryazarlığı derslerinde yapılacak uygulamalarda öğrenci katılımını ve verimini

artırabilmek için kullanılabilir (Altun, 2009: 96). Öğrencilere TV ile gazete ya da dergi ile internet arasındaki farklılıklar sorularak tartışma yaratılabilir. "Bu kaynakların her birini ne amaçla kullanırsın? Hangisinden daha fazla bilgiye ulaşabilirsin? Hangi araç daha eğlencelidir? Yerel televizyonlar ile ulusal TV kanallarının yayınladığı programlar birbirine benziyor mu? Gündemdeki bir konu gazetede nasıl, sosyal medyada nasıl verildi?" gibi sorular öğrencinin karşılaştırma yeteneğini harekete geçirebilecek türden sorulardır.

Karşılaştırma becerisine sahip olan öğrenci ve öğretmenlerin medyanın manüpülatif doğasını daha kolay anlayacağı söylenebilmektedir. Reklam ve propaganda yoluyla slogan ve imajların duygu ve fikirlerimize yönelik etkisini daha rahat fark edebileceği bir düşünme alanı oluşturabilmektedir. Bu yönüyle MOY 'un temelini oluşturan beceri olarak konumlandırabileceğimiz çözümleme - analiz becerisine ilişkin hazırbulunuşluğu sağlayabileceğini düşünmek olasıdır.

2.7.3. Analiz-Çözümleme Becerisi (Analysis)

Medya mesajlarını çözerek onlar üzerinde eleştirel ve bağımsız düşünebilmeyi sağlama yeteneği olarak adlandırabileceğimiz analiz becerisi, Potter'a göre medya mesajlarının anlamlı parçalara bölünmesi, ayrılmasıdır (Potter, 2011: 16). Okuryazarlığın önemli bir boyutunu oluşturan analiz, kavram veya içeriklerin nasıl inşa edildiğini, mesajın karakteristik özelliklerini tanıyarak bunları destekleyen varsayımları anlamak için yazarını, amacını, kapsadığı hedef kitleyi, kalite ve güvenilirliğini ve olası etkilerini çözümlemek için eleştirel düşünmeyi kullanma kapasitesidir. Ne olduğu doğrudan anlaşılamayan bazı medya mesajlarının altında yatan anlamları, sembolik metinleri anlamlı birimlere bölerek çözümleme yeteneğidir (Livingstone, 2003: 8; Bilici, 2014: 32).

Bir medya metnini analiz etmek için çeşitli beceri ve yetkinliklere sahip olunmalıdır. İyi ya da kaliteli sorular sormak analiz ve değerlendirme becerisinin temel unsurudur. Bununla beraber mesajın yer aldığı bağlam ile bilgiyi farklı bağlamlarda açıklamak için gerçek-kurgu, neden-sonuç gibi ayırt edici özelliklerin karşılaştırılması gerekir. Buna ek olarak yazar, amaç, mesajın türü, konu ve karakterler gibi arka plan bilgisine ihtiyaç duyulur. Örneğin Facebook gibi sosyal ağların kâr etme nedenlerinin ekonomik,

toplumsal, kültürel bakış açılarına göre ayrıntılı olarak sorgulanması ve yeni bilgilere ulaşılması analiz sürecine bir örnektir (Thoman & Jolls, 2008: 60; Hobbs, 2011: 14). Center for Media Literacy ise bireylerin analiz aşamasında sorması gereken oldukça önemli beş sorudan bahsetmektedir: "*Bu mesajı ve içeriğini kim oluşturdu? İlgimi çekmek için hangi yaratıcı teknikler kullanıldı? Diğer insanlar bu mesajı nasıl benden farklı anlayabilir? Bu mesajda hangi değerler, yaşam biçimleri ve bakış açıları yansıtılırken hangileri atlanılmış? Bu mesaj neden gönderilmiş olabilir?."* Bu sorularla eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren ve geliştiren medya analizi, aynı zamanda Bloom taksonomisinin bilgi, kavrama, uygulama, sentez, değerlendirme gibi tüm basamaklarını içermektedir (Thoman & Jolls, 2008: 40).

Açıklama yapılması gereken diğer bir beceri eleştirel düşünme becerisidir.

2.7.4. Eleştirel Düşünme Becerisi (Critical Thinking)

Çok boyutlu yapısı ile medya okuryazarlığı eleştirel düşünme becerisinin gelişimine yardımcı olur. Medya okuryazarlığı alanında çalışan uzman ve eğitimcilerin sıklıkla üzerinde durdukları beceri eleştirel düşüncedir (Silverblatt & Eliceiri,1997; Potter, 2010: 680).

Eleştirel olma, kişisel ve sosyal anlamda medya okuryazarlığının temelini oluşturan etmenlerdendir ve ilişkileri değerlendirmeyi içerir. Medya anlayışımız şüpheciliğin ötesinde, eleştirel tüketiciler olarak bilgilendirici veya ikna eden medya mesajlarını sorgulamayı gerektirir (Frechette, 2002: 24). Bu yönüyle eleştirel düşünme becerisini analiz becerisinin bir boyutu olarak düşünmek mümkündür. Medya iletilerine uygun, iyi sorular sorulması ile başlayan analiz sürecinin başarıya ulaşabilmesi eleştirel düşünme süreçlerinin işe katılması ile sağlanabilir. Zira medyaya iyi sorular sormak analiz ve değerlendirme yetkinliklerini teşvik etmenin anahtarıdır (Hobbs, 2011: 14).

Masterman'a göre medyayı öğretecek öğretmenler için zor ve bir o kadar da önemli olan görev, öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları medya metinlerini eleştirel olarak değerlendirebilmeleri için gereken özgüven ile eleştirel olgunluğu geliştirebilmektir (Frechette, 2002: 29). Öğrencilerin düşüncelerini yönlendirmek yerine eleştirel ve özgün bir düşünebilme yetisi kazanmalarını sağlamak demokratik eğitimin yaygınlaşmasında

etkin bir unsurdur. Ona göre, verilen medya okuryazarlığı dersinin başarılı olup olmadığı, öğrencilerin ileriki dönemlerde karşılaşacakları medya iletilerine eleştirel yanıt verebilme yeteneği ile anlaşılabilir (Masterman, 1987: 12).

Eleştirel düşünme becerisini kazanabilmek için medyaya sorulması gereken bazı sorular bulunmaktadır:

- Bu mesaj kim tarafından ve neden oluşturuldu?
- Neden sıklıkla bu iletiyi görüyorum?
- Mesaj beni etkiliyor mu? Hayata bakış açımı değiştiriyor mu?
- E-mail ve sosyal medya hesaplarına gelen mesajların kaynağı kim? Bundan nasıl bir kazanç sağlayabilirler?
- Üretilen medya içeriği ne hakkındadır? Neden genelde bazı değer ve inançlar ön planda tutuluyorken bazılarına hiç yer verilmiyor?

Öğrenciler gerçekten eleştirel sorular sorabilen medya kullanıcıları hâline getirildiğinde, sınıf dışındaki çevrelerde de medya ile ilgili bilinçli çıkarımlar yapabileceklerdir.

2.7.5. Dil Becerisi (Language)

Giroux'a göre dil, öğrencilerin sesi işitmelerini sağlamak ve kendilerini dünyalarının etkin yazarları olarak tanımlamak için etkili ve yaygın bir konuşma aracıdır (Giroux, akt. Yıldırım, 2011: 141). Medya dili, anlam kazanmak için kullanılan kod ve eğilimlerin medyada nasıl anlamlar ürettiği bilgisini verir. Dijital ve medya okuryazarlığı yeterliklerinden biri de yazı, görsel dil ve teknolojileri kullanarak içerik oluşturmadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük medya dilini anlayabilmeleri için bilgi, beceri kazandırmak medya okuryazarlığı açısından önemli bir bileşendir (UNESCO, 2006: 8).

Dil yalnızca bir iletişim aracı olarak düşünülmemelidir. Çünkü sosyal ortamın kodlarını taşıyan dili manipüle etmek, farklı bir amaç için kullanmak mümkündür. Dil örtük bir baskı aracına dönüşebilir (Yıldırım, 2011: 137-138). TV şovları dil sayesinde açıkça geliştirilir, komedi içeriğiyle hızlıca ve güldürücü bir şekilde sunulur (De Abreu, 2011:

16). Bazen TV programları veya haberlerde karmaşık bir dil kullanılır. Bu sayede yapılan yayın çok önemliymiş gibi gösterebilir. Saldırgan, aşağılayıcı ya da uygunsuz dil kullanımı şiddet, ırkçılık ve ön yargılı davranışları teşvik edebilmektedir. Haberin kaleme alınışı ve sunuluşunda onu yazan kişinin dünya görüşü, inancı, dünyayı algılayış biçimi, eğilimleri, ilgileri, yetenekleri ve mesleki ilkeleri etkili olmaktadır (Güz, 2006: 79).

Çeşitli biçimlerdeki medya iletilerine erişebilmek için dil bir ön şarttır. Görüntü, ses, müzik, dil gibi efektlerin kullanılmasıyla oluşturulan mesaj gerçek dünya deneyimini sunar ve çoklu medya bileşimini oluşturur (Hobbs, 2010: 23). Günümüzde kişilerin dil becerilerini geliştirmek onların medya kültürünü daha iyi anlamalarını sağlar. Bu becerinin geliştirilmesi, bireylerin medya araçlarının dillerini anlamalarını, bunları seçerek yönlendirmelerini ve gerekirse değiştirmelerini, tüm vatandaşların medya kaynaklarına erişmesinin ve bunları kullanmasının sağlanmasını, öğrenenlerin yeni beceriler edinecekleri, ilgi kuracakları ve iş birliği yapacakları topluluklarla olan bağlantılarını desteklemeyi amaçlamaktadır (RobbGrieco & Hobbs, 2013: 8).

Bir diğer temel MOY becerisi sorgulamadır. Bu beceriye ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

2.7.6. Sorgulama Becerisi (İnquiry)

Bir medya okuryazarlığı becerisi olan sorgulama becerisi, eleştirel düşünme becerisiyle benzeşiktir ve genel anlamda da bilimin merkezini oluşturmaktadır. Öğrencilerin sorular sormalarını, gözlem yaparak çıkarımda bulunmalarını, eleştirel ve mantıksal düşünmeyi sağlayarak yeni düşünceler üretmelerini ve bunları karşı tarafa anlamlı bütünler hâlinde iletebilmelerini içermektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi iletişim ve analiz becerileri için gereken sorgulama süreçlerini hazırlar. Sorgulamaya dayalı öğrenmede, öğrenciler medya mesajlarını analiz ederek değerlendirmek için medyaya sürekli olarak sorular sormayı öğrenirler. Bu beceriyi yerleştirmek için öğretmenlerin öğrencilerine derin okuma ve çoklu soru sorma şekillerini kazandırmaları gerekmektedir (Rogow, 2011: 18).

Belli metinlerin dikkatli biçimde incelenmesi insanları yazarın amacını ve temsilini incelemek için eleştirel sorgulamayı kullanmaya teşvik eder (Hobbs, 2011: 23). Öğrenci

karşılaştığı medya mesajına, mesajın amacına, yazarına, içeriğine, oluşturulma tekniklerine, etkileme alanlarına ve ne kadar güvenilir olduğuna dair sorular sormalıdır. Bu soruların cevabı medya mesajının analizini daha sağlıklı yaparak yeni bilginin oluşturulmasına zemin hazırlayacak ve bu süreç, mesajın gerçekliği hakkında bilgilere ulaşmayı ve değerlendirmeyi sağlayacaktır.

Öğrenciler okuduklarına eleştirel gözle, sorgulayıcı tarzda bakmalı ve şüpheyle yaklaşmalıdır çünkü bazen özellikle internet kaynaklarında yanlış bilgilerle karşılaşabilirler. "Bu web sitenin amacı ne? Yazarın vurgusu ne?" tarzında sorular sormak medya okuryazarlığı yeterliğine ulaşma noktasında yardımcı olacaktır (Christenbury, 2009:164). Bunun haricinde, sorgulama becerisini kazandırmak ve geliştirmek için medyaya şu sorular sorulabilir:

- Bu medya iletisi neden ve kim tarafından oluşturuldu?
- Medyada neden bazı kültür, yaşam tarzları övülürken bazıları yeriliyor?
- Neden belli medya türlerinin yayın saatleri birbirinin aynı?

Medya okuryazarı bir birey aynı zamanda teknolojiyi benimsemiş bir medya üreticisidir. Medyayı üretmek için gerekli olan yeterliklerden biri de yaratıcı düşünebilmektir.

2.7.8. Yaratıcı Düşünme Becerisi (Creativity)

Belirli amaçlar için çoklu medya mesajlarını kullanarak medya mesajları oluşturmak olarak tanımlayabileceğimiz yaratıcılık becerisindeki amaç, seyirci ve kompozisyon tekniklerine yönelik farkındalık ile yaratıcılık ve kendini ifade etme gücünü kullanarak yeni ve alışılmamış içerikler oluşturmaktır (Scheibe & Rogow, 2012: 17; Fedorov, 2015: 127). Her birey farklı anlamda bir yaratıcılık özelliğine sahiptir. Yaratıcılık düşünülenin aksine sadece resim, müzik, heykel gibi belirli sanat alanlarda ortaya çıkan bir zekâ yönü değil, bütün zekâ alanlarında açığa çıkabilecek bir özelliktir.

Medya okuryazarlığının özünde yaratıcı ve eleştirel düşünce vardır. Fikirler arasında nasıl ilişki kurulacağı, ilgili soruların nasıl sorulabileceği, yanlışların nasıl tanımlanabileceği gibi demokratik toplum için gereken soruları sorabilmektir (Thoman & Jolls, 2008: 8).

Medya okuryazarlığı eğitimindeki uygulamalarla hedeflenen amaç, pasif alıcılar olmaktan ziyade verilen mesajı sorgulayan, analiz eden, değerlendiren ve yansıtıcı yollarla yeniden oluşturan bireyler yetiştirmektir. Bu amaçla öğrencilerin medya mesajlarını yorumladıktan sonra bu mesajlara tepki vermeleri ve kendi mesajlarını yaratarak paylaşmaları desteklenmektedir.

Teknolojik aletler öğretmenlerin yeni öğrenilen bilgiyi toplama süreçlerine ve öğrencilerin yeni bilgiye erişmelerine, onu kullanarak yaratıcı projeleri oluşturmalarına veya iş birlikçi ortamda paylaşmalarına, organize etmelerine, gerçek dünya öğrenme deneyimleri kazanmalarına ve benzeri yaratıcı süreçler edinmelerine yardım eder (Ivers, 2009: 2). Öyle ki öğrenciler yaratma becerisine sahip olduklarında sözcükleri, fotoğrafları ve resimleri farklı amaçlar için kullanabilir ve kendi iletilerini oluşturabilirler. Yaratıcılık yeteneğine sahip olan öğrenciler yazılı ve sözlü anlatımı maharetle kullanır ve ayrıca kendi yarattıkları iletileri yaymak için farklı medya teknolojilerini de ustalıkla kullanabilirler. Ses ve görüntü kullanarak basit medya kompozisyonu aktiviteleri yaratmak, yeni bir ürün, bir afiş veya reklam tasarımlamak gibi üretim için gerekli alt yapıyı oluşturan düşünsel faaliyetler bu beceri ile ilişkilidir.

2.7.9. Değerlendirme Becerisi (Evaluation)

Bir anlamda analiz aşamasının tamamlanması veya sonlandırılması olarak ifade edilebilecek değerlendirme becerisi, belirli amaçlar için bir mesajın unsurlarını bazı ölçütlerle karşılaştırarak varılan kararın değeri veya faydası hakkında yargıya varmaktır. Ne zaman farklı bir mesajla karşılaşsak zihnimizde bazı standartları hatırlar ve karşılaştırma yapmaya başlarız. Karşılaştığımız yeni içerik standartlarımıza ve ölçüt olarak kullanacağımız değerlere uygunsa kabul ederiz, değilse geri çeviririz (Potter, 2011: 16; Erişti ve Erdem, 2017: 253).

Değerlendirme sürecinde kişi mesajları kendi tecrübeleriyle ilişkilendirir ve bunun neticesinde incelediği mesajın gerçekliği, doğruluğu ve kalitesi hakkında hükme varır. Bu beceriye sahip olan bireyle, mesajın yapısına bağlı olarak kalitesi hakkında hükümde bulunabilir; sözlü, sözsüz, yazılı veya dijital her tür mesajı kolaylıkla değerlendirebilirler

(Thoman & Jolls, 2005: 28). Bilgilerimizin çoğu medyadan ve son dönemlerde ise özellikle sosyal medyadan alınmıştır. İçeriğin ardındaki gerçekleri anlayabilmek için öğrencileri medyayı analiz etme ve değerlendirme becerileriyle donatmak önemlidir. Bu, öğrencilerin eleştirel düşünürlere dönüşmesini sağlayacaktır (Newsela, 2017).

Medya iletilerini değerlendirirken mesajın sosyal, politik, ekonomik ve kültürel bağlamlarının birer yansıması olabileceği dikkate alınmalıdır. İster eğitim, eğlence ister haber amacıyla erişilsin medyadan her zaman doğru haber almak mümkün görünmemektedir. Bu nedenle öğrencilerin medyayı değerlendirebilme yetenekleri güçlendirilmelidir.

2.7.10. Üretim Becerisi (Production)

Medya okuryazarlığı eğitimindeki amaç medya iletilerini yalnızca analiz etmek ve değerlendirmek değildir. Medya sunumlarına ve izleyicilerine dikkat çekerek, medya tüketicisi olmanın yanı sıra teknolojiyi kullanarak profesyonel medya mesajlarına alternatif kendi medya içeriklerini oluşturmak ve yaymaktır. Böylece bireyleri hem medya mesajlarının tüketicileri hem de yaratıcıları olarak görmektir (Considine vd., 2009: 475; Simons vd., 2017: 102; Bilici, 2014: 33). Bu beceri, bilginin önemli bir yönü olan yaparak öğrenmeyi gerektirir. Öğrenciler keşfederek öğrenir ve kendi bakış açılarını yansıtarak kendini ifade eder (Unesco, 2011: 38). Dijital çağın elektronik veri tabanları ve internet kaynakları aracılığıyla bilgiye erişmeyi hızlandırması üretim becerisini kazanmaya yardımcı olmaktadır. Öyle ki öğretmen adayları kolayca ulaşabildikleri web siteleri sayesinde içerik bilgilerini artırabilir (Fry & Seely, 2011: 207).

Üretim becerisi medya okuryazarlığı açısından gereklidir. Medya okuryazarlığı becerilerinin uygulanması ile nitelikli bilgiye erişmiş aktif bir vatandaş yaratmak medya okuryazarlığı eğitiminin temel amacıdır (RobbGrieco, & Hobbs, 2013: 4). Medyayı seçme ve kendi medya metinlerini oluşturma, dağıtma anlamına gelen üretim becerisi bir nevi kendi kendini eğitim becerisi olarak nitelendirilebilmektedir (Fedorov, 2015: 127). Günlük hayatın sıradan bir parçası olarak görülebilecek, yazma, fotoğraf çekme, video kaydı oluşturma, kurgulama gibi işlemler birer üretimdir. Benzer yönüyle Potter'a göre

üretim becerisi yazı, görsel malzemeler, dil ve yeni teknolojik araçları kullanarak içerik oluşturmadır. Dolayısıyla diğer birtakım ögelerin kullanımına bağlıdır. Medya üretimi becerisi, öğrencilerin analitik ve yaratıcı kapasitelerini kullanarak bir düşünceyi mantıklı ve somutlaştırılmış biçimde yansıtmalarına imkân verir. Öğretmenler web sitesi hazırlama, blog açma, video hazırlama, belgesel ve haber hazırlama ve paylaşma gibi işlemlerle öğrencilerin kendi medya mesajlarını araştırma, planlama, inşa etme ve yansıtma süreçlerinde çeşitli medyaları kullanarak onları yönlendirmelidir (Kubey, 2004: 73; Sperry & Baker, 2016: 185).

Bütün bu beceriler bir spiralin parçası gibi birbirine bağlıdır. Medyayı doğru okumayı amaçlayan her bireyin tüm bu 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerekmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminin öncü kuruluşu NCSS' ye göre eleştirel düşünmeyi, sosyal becerileri ve bireyler arasındaki etkileşimi geliştiren beceriler sosyal bilgiler ile bağdaştırıldığında daha faydalı ve anlamlı olur. Teknolojinin ilk eğitim kademelerinden itibaren sosyal bilgiler ile kaynaştırılması günümüzün aktif ve sorumlu vatandaşlarını hazırlamaya yardımcı olur. Bu nedenle dijital vatandaşlık ilk yıllarından itibaren okullarda bir öncelik hâline getirilmelidir (NCSS, 2013).

2.8. Medya Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İlişkisi

Sosyal bilgiler, kültürel çeşitlilik gösteren demokratik bir toplumda gençlerin vatandaş olmaları için sosyal bilimleri koordine eden, sistematik biçimde bir araya getiren ve içerisinde tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi, siyaset ve antropoloji gibi sosyal ve beşeri bilimleri barındıran bir disiplindir (Almerico, 2013: 2). Sosyal bilgiler dersi bireylere vatandaşlık bilgisi, felsefe, hukuk konularını kazandıran; öğrenme alanlarının ünite veya tema altında birleştirilmesini içeren; insanın fiziki ve sosyal çevresiyle olan etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (NCSS,1994: 3; MEB, 2005: 51). Temel amacı, birbirine bağımlı küresel bir dünyada öğrencilerin düşünen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan demokratik, iyi birer vatandaş olarak insanlığa karşı görev ve

sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için gereken bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır.

Sosyal bilgilerin tarihî gelişimi izlendiği takdirde sırasıyla gazete, radyo, televizyon ve internet gibi medya araçlarının öğretime yardımcı araçlar olarak sınıflarda kullanıldığı görülmektedir. Bununla beraber, özellikle medya okuryazarlığı eğitiminin yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte tüm dünyada etkili ve reel bir medya okuryazarlığı eğitimi için medya araçlarının kullanımının ve tanıtımının tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda İngiltere, Kanada, Avustralya gibi birçok ülkede kendi çalışma alanı içerisinde ele alınabilecek olan medya okuryazarlığı eğitimi, İngilizce dil sanatları, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler gibi bilim dallarında mevcut çekirdek müfredata yerleştirilmiş olarak tasarlanmıştır (Considine, 2002; Stein & Prewett, 2009:131; Schmidt, 2013).

Alan yazın incelendiği takdirde MOY' un özellikle metin okuma ve anlama becerilerini içeren ana dili eğitimi ile sağlık bilimleri, sosyal bilgiler derslerinin içerikleriyle ilişkilendirilerek verildiği görülmektedir. Bu derslerin yanı sıra medyadaki bilgileri derslerinde analiz etmeye olanak sunan tarih, coğrafya, fen bilimleri, sanat ve müzik gibi derslerle de yakından ilişkilidir (Masterman, 2001; Thoman, 2003: 279; Altun, 2013: 154; Simons vd., 2017: 100).

Konuyla ilgili olarak NCSS'nin yaptığı açıklama dikkat çekicidir:

> "İster beğenelim ister beğenmeyelim medya kültürü öğrencilerimizin kültürüdür. İşimiz onları aktif vatandaşlar kılarak, bu yeni bin yılda demokrasiyi eleştirel biçimde, akıllıca ve severek şekillendirme yetenekleriyle donatmaktır. Medya okuryazarlığı, öğrencilerimize eleştirel, güçlendirici ve anlamlı akademik kamusal deneyimler sunmak için medya ile eğlence ve sosyal deneyimlerini geliştirecek bir çerçeve sunar" (NCSS, 2009).

Medya okuryazarlığı diğer ders içeriklerine dâhil edilse bile, sosyal bilgiler müfredatı öğrencilerin güncel ve tarihsel politikaya olan ilgisini anlamayı olanaklı kılar ve ilgili mesajların farklı medya organlarında nasıl sunulduğunu anlamlandırabilir (Lennon vd., 2014: 1). Güncel olaylar medya okuryazarlığını öğretmek için sayısız fırsatlar sunar (Davies,1996:250). Öğrenciler farklı formları analiz edip deneyimlerken medya

araçlarını eleştirmeyi öğrenirler (Lennon vd., 2014: 3). Dünya olayları, kültürler, siyaset ve devletlerarası ilişkiler hakkındaki fikirler medyadaki temsillerle biçimlenir. Öğrenciler seçimler ve ülke meseleleri hakkındaki bilgiyi de medyadan alabilmektedir. Öğretmenler bu hususa ek olarak medya okuryazarlığı eğitimini medyayı kanıtsal kaynaklar olarak değerlendirmek, medya ve toplumdaki ön yargıları ayırt etmek, bütünsel olarak medyanın nasıl anlaşılması gerektiğini belirlemek, medya kuruluş ve çevrelerini tanıma becerilerini geliştirmek için kullanabilirler.

Medya okuryazarlığı eğitimi demokratik vatandaşlık konularını analitik süreçlerle değerlendirebilme becerisini de kazandırır. Bu yönüyle medya okuryazarlığı eğitimi sosyal bilimler disiplinlerinin paylaştığı ortak hedefleri vurgular, bilinçli ve aktif vatandaşlığı destekleyerek demokratik bir toplum yaratır. Yeryüzünün bütün ülkeleri için bilgi edinme ve düşünce/ifade özgürlüğü hakkını vurgular bu yönüyle demokrasinin inşası ve sürdürülmesinde ayrı bir öneme sahiptir (Berson ve Berson, 2003: 164; Stein & Prewett, 2009: 132). Öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde güncel, politik, ekonomik haberleri okuyabilir, eleştirel düşünüp yorum yapabilir. Reklamlar, politik süreçler hakkında konuşabilir. Bunlar, vatandaşlık becerilerini de geliştirir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin amaçları ile sosyal bilgiler ulusal konseyi NCSS tarafından belirlenen sosyal bilgiler eğitimi becerileri ve içeriği arasında çoğunlukla benzerlik vardır. NCSS tarafından belirlenen sosyolojik, tarihsel ve politik verileri analiz etme süreci NAMLE'nin sorgulama sürecine benzer (Meehan vd., 2015: 85). Ulusal Konsey'e (NCSS) göre, "Öğrencileri medya, basım, ses ve video içeriğinin eleştirel ve kaliteli okuyucuları olmaya teşvik etmeliyiz" (1994, 7).

Sosyal bilgiler her ne kadar diğer disiplinler kadar erken medya okuryazarlığı ile etkileşim kuramamış olsa da öğretmenler sınıflarında medya okuryazarlığı eğitimine olan ihtiyacın farkındadır. Bu yargıyı destekleyen birçok çalışma mevcuttur. Örneğin Tuggle ve arkadaşlarının lise öğretmenleri arasında yaptığı bir çalışmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler dersi medya okuryazarlığı eğitimi açısından uygun ve gerekli bir derstir (akt. Stein & Prewett, 2009: 132). Diğer bir alan uzmanı Thoman'a göre medya okuryazarlığı konularının öğretilmesinde dönüştürücü biçimde sosyal bilgiler dersi yardım eder. Örneğin propaganda veya ikna yöntemleri hakkında bilgi vermeden sosyal

bilgiler dersinde, seçim dönemlerinde medya araçlarında yayınlanan reklamların etkilerini açıklamak mümkün görünmemektedir (2003:279).

Hepburn'e (1999) göre, demokratik vatandaşların haber ve bilgiye erişmeleri ile kamusal sorunlarıyla ilgili olmasından ötürü televizyonun vatandaşlığı desteklediği sanılsa da eleştirmenler televizyonu sürekli izleme eyleminin günlük olağan davranışları olumsuz yönde etkilediği ve katılımcı olmaktan ziyade antisosyal etki yaptığı görüşünde birleşmektedir. İnsanları televizyon camının önünde tutarak demokrasinin temelini oluşturan sosyal ve sivil katılımdan uzaklaştırdığını iddia etmektedir. Antisosyal, suç yönelimli, şiddet içeren davranışlara yönelterek gençleri olumsuz biçimde sosyalleştirdiğini belirtmektedir (Hepburn, 1999: 352). "Medya okuryazarlığı: ortaokul öğrencileri için bir zorunluluk" adlı çalışmasında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin vatandaşlık becerilerini kazanma sürecinde etkin olan medyaya karşı dikkatli olmaları gerektiğinin altını çizmiştir.

Considine (2003), medya okuryazarlığının mantıksal olarak sosyal bilgiler içeriğindeki yurttaşlık, toplum gibi derslerin içine yerleştirilmesindeki ve bunların analiz etme, değerlendirilme ve yorumlama süreçlerindeki uygunluğunun başka hiçbir derste olmadığını düşünmektedir. Ona göre, medya okuryazarlığı küresel bağlantıları, bireysel gelişimi, bireyleri, grupları ve kurumları ele alan sosyal bilgiler standartları için sadece mantıklı değil, gerekli bir alandır. Aile ve okul dışında kitle iletişim araçları da sosyalleşmenin birer aracı olarak sosyal bilgiler derslerinde çalışılmalıdır (Considine, 2003: 26).

Sosyal bilgiler ile medya okuryazarlığı bağlantısının önemine vurgu yapan diğer bir araştırma olan Stein & Prevet'in (2009) "Media Literacy Education in the Social Studies: Perceptions and Curricular Challenges" isimli makalesinde yazarlar, medya okuryazarlığının İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerdeki öğretilme şekillerinden bahsetmektedir. Bu ülkelerin ortaokullarında medya okuryazarlığı dersi mevcut çekirdek müfredata gömülü olarak İngiliz dil sanatları, sosyal bilimler, tarih, ekonomi, sağlık bilimleri gibi disiplinler arasında tasarlanmıştır. Sosyal bilgilerde medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilerin medyanın dünya görüşlerini şekillendirmede oynadığı rolü anlamlandırmalarına yardımcı olur. Bu yönüyle medya modern toplumlarda kamusal

iletişimin birincil alanını oluşturduğundan vatandaşların kendilerini ve dünyayı tanıması için oldukça önemli bir araçtır (s.131-135).

Sosyal bilgiler ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi açıklayan diğer bir çalışmada Nielsen (2011), eskiden tarihî konuları ders kitaplarından öğrenen öğrencilerin bugün Youtube, Netflix, Hollywood filmleri ve video oyunları gibi medya araçları ve türlerinden öğrendiklerini ifade etmektedir. Yazar, herhangi bir kişinin lise düzeyinde sosyal bilgiler derslerine katılması durumunda, derste tarihî bir filmin veya belgeselin kullanıldığına şahit olacağını belirtiyor. Öğrenciler bugün medya ile nefes alıyor. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerine pasif izleyiciler olmak yerine aktif katılımcılar olabilmenin yollarını öğretmelidir açıklamasını yapan yazara göre medya okuryazarlığı dersini öğretmek için sosyal bilgiler oldukça elverişlidir. Yapısı gereği iki alan birbiriyle yakından ilişkilidir.

Yukarıda belirtilen ilişkilendirmeler aracılığıyla sosyal bilgilerin yapısı gereği medya okuryazarlığı konuları ile bağlantılar kuracak, örnekler ile anlamı zenginleştirebilecek bir ders olduğu sonucuna gidilebilmektedir. Bununla birlikte bugün özellikle ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimini verecek olan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine medya okuryazarlığı yeteneklerini öğretirler; kamera ve ses tekniklerini, bir programdaki sosyal vatandaşlık mesajlarını yorumlamayı, bir filmdeki his ve duyguların işaretlerini araştırmayı ve bunu gerçek yaşamdaki duygularıyla karşılaştırmayı öğretebilirler (Hepburn, 1996: 352).

Öğretmenler sosyal bilgiler derslerinde medya konularıyla bütünleşik bir ders anlatımı yapabilecekleri gibi çeşitli medyaları sınıf dışında bir öğretim aracı olarak da kullanabilirler. Son yıllarda özellikle dijital çoklu ortamlar olarak adlandırabileceğimiz bilgisayar, internet ve mobil teknolojilerin eğitimde kullanımı sanal öğrenme, web tabanlı eğitim gibi isimlerle adlandırılmaktadır. Küresel iletişim teknolojileri ve altyapıları geliştikçe bilgisayar simülasyon programları, facebook ve diğer ağların sınıf dışı öğretimi sağlayıcı araçlar olarak kullanılması artmaktadır. Bu açıdan medya aynı anda milyonlarca kişinin bağlandığı ortamlarda sanal veya e-müze, edergi, ekitap gibi içeriklerle çeşitli bilgileri zaman ve coğrafi mekân sınırlandırması yapmaksızın ücretsiz biçimde kişilerin ayağına getirmektedir. Böylece medya sınıf dışı sunduğu imkânlarla Sosyal bilgiler dersinin öğretimine doğal olarak destek olur (Tuncel & Dolanbay, 2018:

380). Bu destek geleneksel anlamdaki medyanın eğitim ortamında kaynak olarak kullanılması fikrinden uzaktır. Çünkü öğrencilerin derslerde yapacakları haber veya belgesel gibi medya ürünleri oluşturma veya sınıf dışında sosyal ağları kullanarak dünya ve ülke gündemine ait fikirlerini ifade etme gibi MOY becerilerini öğrenmek ve uygulamak onları aktifleştirerek yurttaşlık becerilerini güçlendirir (Kubey, 2004: 73). Demokratikleşme sürecinde vatandaşların eleştirel düşünme becerisi ile toplumsal ve siyasi tartışmalara müdahil olmaları, kendilerini ifade ederek seçim süreçlerinde katılımcı olabilmeleri için medya okuryazarlığı destek olur. Medya ya da okuryazarlıklar sayesinde istenilen eğitimli ve bilinçli vatandaşlar yetiştirilebilecektir.

Ülkemizde MOY dersi, 2007-2008 yılından itibaren sosyal bilgiler dersinden bağımsız fakat sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğreteceği / işleyeceği seçmeli bir ders olarak ülke genelinde 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır (RTÜK, 2016). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (ilköğretim ve ortaokul 4-5-6-7. sınıflar genel amaçları ile MOY becerilerinin ne ölçüde ilişkili olduğu incelendiği takdirde sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan "araştırma, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı" becerilerinin doğrudan medya okuryazarlığı becerileriyle ilişkilendirmek mümkündür.

Programda bahsedilen özel amaçlardan "Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanır" maddesi medya okuryazarlığı dersi ile ilişkilendirilebilir. (Madde 11). Yine Sosyal bilgiler dersi uygulamalarında dikkate dilecek hususlar bölümünde verilen şu madde doğrudan medya okuryazarlığı içeriğini hedeflemektedir:

Madde 10: "Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir."(MEB, 2018: 10).

Sosyal bilgiler öğretim programının "Bilim teknoloji ve toplum" öğrenme alanının doğrudan medya okuryazarlığı ile ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Programda bu öğrenme alanı işlenirken dürüstlük, çalışkanlık, bilim etiği gibi değerlerle öz denetim ve

dijital okuryazarlık gibi becerilerin de öğrenciler tarafından kazanılması sağlanmalıdır ifadesi ile dijital ve medya okuryazarlığının önemi vurgulanmaktadır.

MOY ve eğitimi Sosyal Bilgiler başta olmak üzere bütün alanlarla ilişkilidir. Özellikle YÖK'ün 16 Mayıs 2018'de yirmi beş öğretmenlik lisans programında yaptığı güncelleme çalışması sonucunda ilköğretimde seçmeli ders olarak okutulan MOY dersi üniversitelerde de okutulması kararı alınmıştır. MEB'in güncellenen öğretim programlarında bütün dersler için öğretim alanları ve kazanımları MOY becerileriyle bütünleştirmeye çalışılmıştır.

Araştırma gereği sosyal bilgiler dersi öğretim programında, ilişkilendirilen MOY becerileri ve kazanımları incelendiğinde ortaya şu tablo çıkmaktadır:

Tablo 2.2: Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanı ve kazanımlarının Medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilmesi

ÖĞRENME ALANI VE KAZANIMLAR	**Sınıf Düzeyi**
Bilim, Teknoloji ve Toplum	
4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri kullanımına göre sınıflandırır.	4
4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.	4
4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.	4
5.4.2. Sanal ortamda karşılaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.	5
5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.	5
6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.	6
7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği sorgular.	7
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	
4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	4
6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.	
7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	7
Küresel Bağlantılar	
4.7.3. Farklı kültürlere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	4
6.7.4.Popüler kültürün kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.	6
7.7.3. Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.	7
Birey ve toplum	
5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır. (Nitelikli zaman geçirme ve kitle iletişim araçlarını kullanma durumlarını dikkate almanın önemine değinilir.)	5
7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.	7
7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.	7

7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.	7
7.1.4. İletişim araçlarından yaralanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.	7
Etkin Vatandaşlık	
7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.	7

Gerek Türkiye'de gerek diğer dünya ülkelerinde sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilerek kazandırılması hedeflenen MOYE' de temel yaklaşımlar nelerdir?

2.9. Medya Okuryazarlığı Eğitiminde Temel Yaklaşımlar

Bu çalışmada medya okuryazarlığı yaklaşımları ABD'de alanın uzmanlarıyla bire bir yapılan görüşmelerde ele alınmış ve tartışılmıştır. Sonuç olarak medya okuryazarlığı eğitiminin tarihî süreç içerisindeki gelişimi ve her bir yaklaşım çatısı altında bulunan alt unsurlar ile yaklaşımları açığa çıkaran ipuçları da göz önünde bulundurularak Hobbs ve RobbGrieco'nun (2012) modeli esas alınmıştır. Buna göre medya okuryazarlığı eğitimi temelde iki ana teorik bölümle kavramsallaştırılmıştır: (1) korumacı yaklaşım, (2) güçlendirme / yetkilendirme yaklaşımı.

2.9.1. Korumacı Yaklaşım (Protectionism)

Korumacı yaklaşım neredeyse medya okuryazarlığı kavramının başlangıcına kadar götürülebilecek bir tarihe sahiptir. Özellikle televizyon yayınlarının başladığı 1950'li yıllarda aşılamacı bir yaklaşım ile aileler ve öğretmenler arasında, bu yayınların çocuklar ve gençler üzerinde zararlı etkileri olduğu fikri savunulmaya başlandı (Considine, 2002: 10). Televizyon yayınları ile ilgili duyulan bu endişe "korumacılık" olarak adlandırılacak yaklaşımı doğurdu. Bu yaklaşımda sadece çocuklar ve gençler değil, yaşlılar, engelliler, kadınlar, etnik ve dinî gruplar da etkiye açık, savunmasız gruplar olarak görülür. Yaklaşıma göre öğrenciler medya kullanımına yönelik bilgi, bilinç, beceri ve farkındalık kazanmaya muhtaç kişilerdir (RobbGrieco & Hobbs, 2012: s.7).

Korumacı yaklaşımı savunanlar medyanın kâr ve güç elde etme amacıyla toplumun ve bireylerin beklentilerini ve faydasını dikkate almaksızın yayınlar yaptığını düşünür. Bu noktada medya okuryazarlığına oldukça önemli bir misyon yüklenir. Buna göre, zararlı etkilere karşı bilgilendirme görevi olan medya okuryazarlığı, âdeta bu bilinçsiz ve sorumsuz yayınlar karşısında bireyleri savunan bir aşı olarak görülür.

Çatı kavram olan korumacı yaklaşım; (a) medya etkileri, (b) eleştirel kültürel çalışmalar, (c) eğitim reformu ve (d) aktivizm olmak üzere dört alt başlığa ayrılarak incelenebilir. Konstrüktivizm yani "yapısalcılık-inşacılık" ise her iki temel yaklaşımın kesişiminde bulunmaktadır. Korumacı paradigmada önemli ipuçları ise medya ve halk sağlığı, medya reformu, dijital etik ve online güvenlik, eleştirel medya okuryazarlığı olarak sıralanmaktadır (Hobbs & RobbGrieco, 2013: 3). Şimdi korumacı yaklaşımın alt başlıklarına göz atalım:

a-Medya Etkileri Yaklaşımı: Medyanın etkileri ile ilgili ilk araştırmalar, 1920 ve 30'lu yıllarda başlamasına rağmen televizyon yayınlarının yaygınlaştığı 1950'li yıllarda dikkate değer bir artış göstermiştir (Valkenburg vd., 2015:317). Bu model izleyicilerin pasif olarak medya mesajlarını kabul ettiğini ve bu mesajlara karşılık olarak çeşitli tepkiler göstereceğini varsaymıştır. Medya kullanıcıları medyanın negatif etkilerine karşı direnebilmek için bilgi ve beceriler kazanmalıdır. Öte yandan medya etkilerini çalışan bazı uzmanlara göre ise medya içeriği seyircileri sınırlı şekilde etkiler çünkü onlar yansıtılanların gerçek olmadığını bilirler ve yansıtılan içerik sadece eğlence amaçlıdır (Baran & McGrow, 2010: 359).

b-Eleştirel Kültürel Çalışmalar: Medya, politika, tarih, kültür gibi alanlarda bireylerin ideolojik bağlantılarını inceleyen, iletişim araçlarının izleyicileri kültür endüstrisinin pasif kopyaları olarak teorileştirme vasıtası olarak kullandığını varsayan entelektüel bir alandır (Miller, K., 2005:76; Hobbs & RobbGrieco, 2013:285). Bu yaklaşıma göre, izleyiciler medya endüstrisinin hemen bütün ürünlerini zevk almaksızın sadece izler. Vazgeçilemez derecede talep yaratıldığı için kitleler eleştirel düşünemez. Bu nedenle

medya okuryazarlığı, izleyicilerin zıtlıkları görmeleri yoluyla egemen söylemlere karşı direnebilmesine yardımcı olmaya çalışır (Lewis ve Jhalley, 1998).

c-Medya Reformu: Medya üretiminin politik analizini ve reklamcılık, haber kuruluşları gibi vasıtalarla gerçek yüzünü saklayan medya mülkiyetinin kamu hizmeti olarak ortaya koyduğu özel işlerine ve siyasi çıkarlarına ilişkin eleştirel görüşlerini içerir. Öğrenciler, ana akım medya tarafından tayin edilen gündem belirleme, ikna yolları ve yalan haberlere karşı savunmasız olarak görülmüştür. Medya reformu öğrencilerin reklamcıların ve siyasilerin propaganda yöntemlerini öğrenmelerini ve kaliteli bilgiye ulaşmalarını destekler. Yine bu görüşe göre, etkili birer vatandaş olmak adına öğrenciler, bilgilenip farkındalık geliştirdikçe kendi medya mesajlarını da oluşturacaklardır.

d-Aktivizm: Medya okuryazarlığının önemli bir unsuru olarak ulusal ve uluslararası iletişim ortamlarını demokratikleştirmek önemli görülmektedir. Medya aktivizmine göre, medya okuryazarlığı eğitimcileri politik ve ideolojik anlayıştan uzak kalarak gerçek anlamda demokratik süreçleri yaygınlaştırmaya çalışmalıdır. Buckingham'a göre ahlaki panikler, uyuşturucu ve bilinç endüstrileri olarak sıralayabileceğimiz kaynaklar izleyicileri pasif alıcılar olarak gördüklerinden onlar aktivist hareketle korunmaya çalışılırlar (Akt, Auderfheide, 1992: 19). Elektronik savunuculuk, hacktivism[2], şiddet ve kültürel tahribat medya aktivizminin kapsamındaki diğer konulardır (Cammaerts, 2007: 217).

2.9.2. Güçlendirme / Yetkilendirme Yaklaşımı (Empowerment Theory)

Medyanın hayatımızda oynadığı dikkate değer rolü bilen aktivistler, akademisyen ve eğitimciler izleyicileri medya kullanımında daha aktif olmaya yönlendiren yetkilendirme yaklaşımına yöneltmişlerdir. Eğitimin sivil toplumun gelişiminde vazgeçilemez bir unsur

[2] Hactivism: Bilgi özgürlüğü temelli "Hacker etiği"nden beslenen aktivizmden farkı, eylemin sanal âlemde gerçekleşmesidir.

olduğu fikrini savunan eğitimci John Dewey, bu yaklaşımın en etkili gücünü oluşturmaktadır. Dewey, kitle iletişim araçları ve kurumları vasıtasıyla kurulacak olan etkili bir iletişimin bireylerin yaşam standartlarını yükselteceğini ve yeni bilgilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağını düşünür. Öğretmen ve akademisyenlerin öğrencilerin pasif değil, aktif olduklarını düşünmesi vurgusunun yeniden önem kazanmaya başladığı 1960 ve 70'li yıllarda, Joseph Klapper sosyal bilimleri temel alarak bu yaklaşımı geliştirmiştir (Baran & Hill, 2010: 367).

Ünlü eğitimci Paulo Freire ile medya teorisyeni Neil Postman tarafından da desteklenen bu yaklaşıma göre bireyler düşüncelerini geliştirmek ve yaymak için medyayı kullanmalıdır. Bu vesileyle sağlam demokratik ortamın gereklerinden biri olan katılım sağlanmalıdır. Güçlendirme yaklaşımları, öğrencilerin kendi hedef ve çıkarları için medya araçlarını seçmelerini ve gerektiğinde değiştirmelerini sağlamayı, tüm vatandaşların medya kaynaklarına erişiminin ve bu kaynakların kullanımının sağlanmasını, öğrenenlerin yeni beceriler kazanarak iş birliği yapacakları topluluklarla olan bağlantılarını desteklemeyi amaçlamaktadır (Hobbs & RobbGrieco, 2013:8). Kitleler aktif konuma geldiklerinde ise medya okuryazarlığı eğitimi onları üreticiler hâline getirir. Güçlendirme yaklaşımının göze çarpan ipuçlarını geniş bant kabulü, dijital okuryazarlık, dijital öğrenme, bilgi ve görsel okuryazarlık olarak sıralayabiliriz (Hobbs & RobbGrieco, 2013: 3).

Güçlendirme yaklaşımı; (1) araştırmaya dayalı öğrenme (inquiry learning), (2) değerler eğitimi (values education), (3) sivil katılım (civic engagement) ve (4) öz yönetim (self-governance) olarak dört bölüme ayrılmaktadır.

a- **Araştırmaya Dayalı Öğrenme:** Güçlendirme yaklaşımı savunucularına göre, araştırma-sorgulama bilimin merkezinde olduğu gibi medya okuryazarlığı kavramının da merkezî gücünü oluşturur.

b- **Değerler Eğitimi:** Medyanın sosyal şiddet, ırkçılık, militarizm, cinsiyet ayrımcılığı ile olan bağlantısı medya ve değerler eğitiminin temel analiz

konularındandır. Özellikle medya aktivisti Elizabeth Thoman tarafından 1977 yılında Los Angeles'ta kurulan The Center for Media and Values (Medya ve Değerler Merkezi) günümüzde de çalışmalarına devam etmektedir.

c- **Sivil Katılım**: Bu kavramla temelde halkın topluma katılımı, kurumları, uygulamaları, sosyal ilişkileri keskin biçimde dönüştürmesi veya reform ve eleştiriyi vurgulaması ve var olan sosyal düzen için vatandaşlığı anlama kastedilmektedir. Demokratikleşme çabaları içerisinde toplumun yönetim ve idarede payının bulunması, söz sahibi olması önemlidir. Bireyler kendilerine benzer veya karşıt düşüncedeki kişilerle sosyal ağlar üzerinde sohbet ve paylaşım yoluyla etkileşim kurarak örgütlenebilmekte, bazı sosyal sorumluluk projelerini bu ağlar üzerinden yürütmektedirler. Kendini ifade etme, topluma katılım ve aidiyeti sağlamasından dolayı sosyal medyanın kullanıcılarına öz güven sağladığı düşünülmektedir.

d- **Öz Yönetim:** Bu yaklaşıma göre, çevrim içi ortamlarda çok daha fazla bağımsız olabilen bireylerin kendilerini kontrol edecek, süreçlerini yönetecek, sorumluluk almalarını sağlayacak öz yönetim becerilerine sahip olmaları önemlidir. Yaklaşımla ilgili olarak Hobbs ve RobbGrieco'nun aktarımına göre; "Ezilenlerin Pedagojisi" kitabının yazarı Freire ile "TV Öldüren Eğlence" kitabının yazarı Postman gibi uzmanlar, gençlerin medya, kültür ve toplumu eleştirel biçimde analiz etmelerinin gerekliliğini vurgulayarak, öz yönetim yaklaşımını kullanma yolu ile demokratik faaliyet ve ortamlara tam olarak katılabileceklerini savunmaktadır (Hobbs & RobbGrieco, 2013: 8).

Bu yaklaşımların dışında doğrudan olmasa da birey-medya-araç-toplum ilişkilerini ele alan medya okuryazarlığı eğitimi ile alakalı bazı yaklaşım ve teoriler bulunmaktadır. Çalışmanın esas amacından uzaklaşmamak adına burada yaklaşımların sadece isimleri

verilecektir. Psikoloji, sosyoloji gibi sosyal bilim alanlarından kaynağını alan ve karşılıklı etkileşim içinde bulunulan bu yaklaşımlar:

McLuhan'ın medya ortamı yaklaşımı, Gerbner'in yetiştirme teorisi yaklaşımı (cultivation), Hall'in aktif izleyiciler yaklaşımı (active audience), Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi (social learning theory), medya etik teorileri (media ethic theories), eleştirel teoriler (critical theories), feminist teoriler (feminist theories) olarak sıralanabilmektedir.

3. YÖNTEM

"Eyleme güç veren motivasyondur."

Margaret Preston, 1875

Bu bölümde, araştırma sürecinde kullanılacak yöntemi daha iyi açıklayabilmek için sırasıyla araştırmanın modeli, felsefi ve kuramsal temelleri, uygulama süreci, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analiz süreci ile geçerlik, güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model önerisinin ortaya konulması ve bu modelin uygulanmasıyla birlikte öğretmen adaylarında var olan medya okuryazarlığına ilişkin bilgi, algı ve becerilerindeki değişikliğin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Eylem araştırması, uygulamada karşılaşılan sorunları araştırarak, onlara yararlı çözümler bulmayı içeren bir nitel araştırma desenidir. Bu araştırma yeni bir yaklaşımı uygulamayı hedeflediği için "eylem araştırması" (action research) biçiminde modellenmiştir. Araştırmada eylem araştırma yönteminin tercih edilmesinin belli başlı nedenleri vardır. Öncelikle araştırmacının araştırmanın odağına değişimi ve geliştirmeyi koyarak eylem araştırmasının karakteristik özeliklerine uygun hareket etmesi ve kendisinin de sürece dâhil olarak hem süreçte sorunu doğal ortamında çoklu veri kaynaklarıyla çözümlemeye çalışması hem de kendini geliştirme fırsatını yakalamış olması şeklinde özetlenebilir.

Son yıllarda ulusal ve uluslararası birçok çalışmada sıklıkla kullanılan bir yaklaşım olan eylem araştırması, alan yazında birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Elliott'a (2001) göre, eylem araştırması, sosyal bir durum içerisindeki eylemin kalitesini yükseltmek için sosyal bir durumun çalışılmasıdır (Elliot, 2001: 69).

Bogdan ve Biklen'e (2003:226) göre ise sosyal değişimi sağlamak için düzenlenen bilgilerin sistematik bir biçimde toplanmasıdır. Bir diğer araştırmacı Stringer (2007:1) ise eylem araştırmasını, insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulmayı amaçlayan sistematik bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlar.

Eylem araştırmasının doğrudan eğitim alanında kullanımıyla ilgili tanımlamalar yapan araştırmacılar da vardır (Johnson, 2015: 19; Gay vd. 2012:508; Hendricks, 2013: 13). Bunlardan Johnson (2015: 19) eylem araştırmasını, "eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci" olarak tanımlarken, Hendricks eylem araştırmasının öğretmenler, okul müdürleri, rehber öğretmenler ve diğer paydaşların öğrenme ortamlarını geliştirmesini ve değiştirmesini içeren bir araştırma sistemi olduğunu düşünmektedir (Hendricks, 2013: 13).

Diğer eğitim uzmanları gibi akademisyenler de eylem araştırmalarını eğitsel çalışmalarda kullanmaktadır (Ekiz, 2003:145; Mertler, 2006: 17). Yapılan tanımlarda ortak değini noktasının, eğitim ortamlarında öğretimin niteliğini artırmak ve araştırmacı ile öğrencilerin de süreç içerisinde kendilerini geliştirme fırsatları yakaladıkları aktif bir yaklaşım üzerine olduğu görülmektedir. Farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte, eylem araştırmasının "sınıf, program veya tüm okuldaki mevcut durumun değişimini ya da gelişimini sağlamak ortak amacında birleştiği" tanımı üzerinde uzlaşıldığı görülmektedir (Kuzu, 2005: 30; Blaxter vd., 2002:67).

Eylem araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik faydaları şu şekilde sıralamaktadır (Johnson, 2015: 25):

- Sınıflarıyla ilgili bilgileri geliştirerek edinmelerini sağlar,
- Eleştirel düşünmelerini geliştirir,
- Pedagojik bilgilerini geliştirir,
- Yaptıklarının sorumluluğunu aldırır,
- Öğrenci başarısıyla uygulama arasındaki korelasyonu güçlendirir,
- Yeni öğrenmeleri destekler,
- Uygulamada etkili olma becerisini geliştirir.

Eylem araştırması türleriyle ilgili literatürde farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir: (Bakınız: Johnson, 2005; Hendricks, 2013; Mills, 2003; Bogdan & Biklen,

2003; Güler vd., 2013; Gay vd., 2012; Kemmis & McTaggart, 2014). Araştırmacılardan Hendricks (2013: 11-12), çeşitli araştırmaların farklı dallarındaki farklı amaçları, değerleri belirlemek ve betimlemek için farklı eylem araştırması türleri olduğunu belirtmekle birlikte, eylem araştırmasını (1) iş birliğine dayalı, (2) sınıf ve (3) katılımcı eylem araştırması olarak üçe ayırmaktadır. Bu araştırmacıların yapmış oldukları sınıflandırmalarda ortak noktanın araştırılan konunun özellikleri ve araştırmanın amaçlarına uygunluğu olduğu göze çarpmaktadır.

Bu araştırmada "katılımcı eylem araştırması" modeli benimsenmiştir. Katılımcı eylem araştırması, problemin çözümü noktasında katılımcıların iş birliğine dayalı sosyal bir araştırma sürecidir (Stringer, 2007: 10-11; Kemmis vd., 2014:12) ve genellikle eğitim ortamında yeni bir uygulama türünün denendiği eylem araştırması yaklaşımıdır. Bu anlamda, katılımcı eylem araştırmasının çalışma konuları öğrenci ve öğretmenlerin bireysel ve eğitim alanlarındaki kurumsal sorunlarına iş birlikçi çözümler üretmektir (Creswell, 2002:609). Özgürlükçü, eleştirel, uygulamalı, politik, teknik, bilimsel (Berg & Lune, 297) ve öğretmen araştırması gibi türlere literatürde rastlanmakla birlikte, bütün eylem araştırmalarında vurgu sistematik olarak eğitimciler tarafından yürütüldüğü ve amacının da onların uygulamalarını, değerlerini yönlendirmek veya belirli türüne bakılmaksızın nasıl geliştirebileceklerini ortaya çıkarmak olduğu üzerinedir (Hendricks, 2013: 12-13).

Eylem araştırması birtakım temel adımları içeren döngüsel bir araştırmadır. Stringer'e göre eylem araştırması, temelde basit ama güçlü bir çerçeve sunar: "Bak, düşün ve harekete geç. " Buna göre eylem araştırmasının aşamaları Tablo 3.1'de açıklanmıştır:

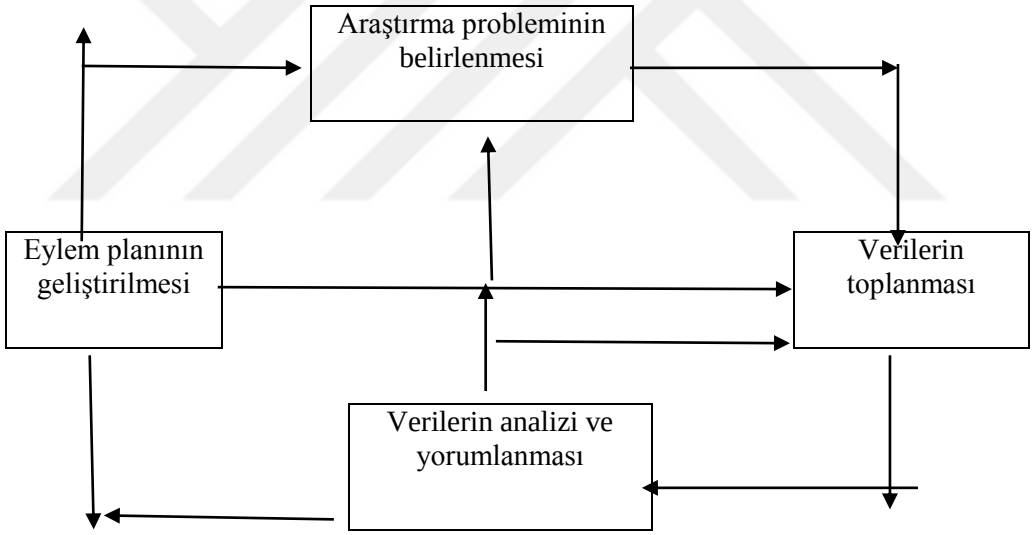
Tablo 1.1:Eylem Araştırmasının Aşamaları

BAK	Konu ile ilgili bilgilerin toplanması (veri toplama) Durumu açıklayacak bir resim oluşturma (tanımlama)
DÜŞÜN	Açıkla ve analiz et: Burada ne oluyor? (analiz) Yorumla ve açıkla: Buna neden olan şey nedir? (kuramlaştırma)
HAREKETE GEÇ	Planla (raporlaştırma) Uygula Değerlendir

Kaynak: Stringer (2007, s. 8).

Eylem araştırması süreci, problemi belirleme, veri toplama, veri analizi ve değerlendirme ile eylem planı geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Gay vd ne göre bu süreç sarmal şeklinde döngülerle devam etmektedir (2012: 512). Eylem araştırmasının döngüsel bir süreç olarak nitelendirilmesinin nedeni ise araştırmacının belirlediği probleme ilişkin çözüm önerilerini uygulayıp değerlendirdikten sonra yeniden ortamda bulunan problemleri tespit etmesi ve sürecin başa dönerek tekrarlanmasıdır. Yani süreç (1) problemi tespit et, (2) öneri geliştir, (3) öneriyi uygula, (4) yeni problemleri tespit ederek süreci yeniden başlat şeklindeki aşamalarla devam etmektedir. Eylem araştırmasının döngüsel yapısı ile ilgili olarak literatürde en çok kabul gören model Şekil 3.1'de görüldüğü üzeredir.

Şekil 3. 1:Eylem Araştırması Sürecinin Döngüsel Yapısı



Buna göre eylem araştırmasının temel karakteristik özellikleri ise şu şekilde sıralanabilmektedir: (1) Uygulamaya dönük problem durumunu tespit etmek, (2) tespit edilen probleme uygun çözüm yolları geliştirmek, (3) problem durumunun olduğu ortamda değişiklikler yaparak çözüm yolunu uygulamak ve (4) eksiklikleri geliştirmek. Bu araştırmada genel olarak bu basamakların izlenmiş olması, kullanılan araştırma modelinin araştırmanın amaçlarına uygun olduğunu göstermektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" kullanılmıştır. Bu yöntemin temel anlayışı önceden belirlenmiş ölçütleri oluşturan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:112).

Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden belirlenmiş de olabilir. Bu araştırmada, katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri olması ölçütü alınmıştır. Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Lisansın ilk iki sınıfındaki öğrencilerin tecrübe, eğitim ve katılımcı disiplinine yeterince sahip olmadığı düşünülmektedir. Öte yandan, 4. sınıf öğrencilerinin KPSS sınavıyla meşgul olmasının uygulamalara katılım arzusunu ve etkenliğini azaltacağı, isteksiz bir ortam yaratacağı öngörülmektedir. Öğrencilerin araştırmacıya yakın ve ulaşılabilir olması, birçok basamaktan oluşan döngülerle devam eden bir model olan eylem araştırmasının süreç içerisindeki işleyişine kolaylık ve disiplin de katmaktadır. Katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımları ve kendilerini geliştirme yönünde somut adımlar atmayı istemeleri de araştırma için seçilmelerinde etkendir. Araştırmada nitel araştırma prosedürleri uygulandığından, katılımcı gruptan elde edilen veriler ile bulgularını genellemek mümkün değildir. Araştırma süreci Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. sınıfında eğitim gören 14 kız, 6 erkek toplam 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların gizliliğinin korunması amacıyla K1, K15 gibi kodlar verilmiştir. Katılımcılara ait kod, cinsiyet ve sınıf bilgisi bilgilerine Tablo 3.2'de yer verilmiştir.

Tablo 3.2:Katılımcılara Ait kod, Cinsiyet ve Sınıf Bilgisi

Kod	Cinsiyet	Kod	Cinsiyet
K1	Erkek	K11	Erkek
K2	Kız	K12	Kız
K3	Kız	K13	Kız
K4	Kız	K14	Kız
K5	Kız	K15	Erkek
K6	Kız	K16	Kız
K7	Kız	K17	Erkek
K8	Kız	K18	Kız
K9	Kız	K19	Erkek
K10	Erkek	K20	Kız

Araştırma süresince uygulanan bütün etkinlikler çalışma grubunun tamamıyla yapılmıştır. Araştırma için veriler, yapılan etkinliğin türüne göre bazen bireysel olarak bazen de grup üyesi olarak katılımcılardan elde edilmiştir.

3.3. Ortam

Genel anlamda, bütün araştırmalar için çalışmanın yapılacağı, verilerin toplanacağı ortam araştırmanın amaçlandığı şekliyle yürütülebilmesi adına önemlidir. Bu araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde yürütülmüştür. Ders, başlangıçta haftada bir gün yapılmış ancak araştırma ile ilgili olarak hazırlanan müfredatın kapsamı ve etkinliklerin yürütülmesi noktasında yeterli vaktin ayrılabilmesi amacıyla haftada iki güne çıkarılmıştır. Dersler Atatürk Eğitim Fakültesi 310 No.lu derslikte ve 314 No.lu seminer odasında yapılmıştır. Sınıf etkileşimini artırmak adına, derslerin U tipi oturma düzenindeki bir derslikte yapılması planlanmıştır. Fakat araştırma yapılan üniversitenin derslik sayısındaki eksiklikten dolayı araştırmacı bireysel olarak yapılan etkinlikleri, normal sıra düzeni olan 310 No.lu sınıfta uygulamış, grup çalışması gerektiren etkinlikleri ise yuvarlak masa düzeneğinde biçimlendirilmiş seminer odasında yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Eylem araştırmasında nitel veriler kadar nicel veriler de kullanılabilmektedir. Mills'e (2000) göre eylem araştırmasında veri toplanması 3 bölümde incelenebilir:

(1) Deneyim: Alan notları ve gözlemleri (katılımlı, aktif ve pasif) içerir. (2) Araştırma: insanlar veya araştırmacının sorduğu sorular (yapılandırılmamış ve yapılandırılmış mülakat, anketler, tutum ölçekleri, standart testler), (3) Açıklama: yapılan kayıtları kullanma (arşiv dokümanları, dergiler, ses ve videolar, alan notları) (Mills, 2000; akt. Creswell, 2002:617). Bunlardan başka anekdot kayıtları, ebeveyn geri bildirimleri, öğrenci görüşmeleri (ses kasetleri), ödevler,

öğrenci yazı örnekleri, küçük grup toplantıları, öğretmen alan notları, ders planları, sınıf faaliyetleri, öğrenci anketleri, öğrenci projeleri, rubrikler, günlükler, odak görüşmeler diğer güvenilir veri toplama araçlarıdır (Pelton, 65-72; Sogar, 2000:19; King vd., 1994:51). Bu araştırmada veri toplama araçları olarak odak grup görüşmesi, ön algı-son algı formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci kompozisyonları, öğrenci çalışma kâğıtları, araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Veri toplama araçları Şekil 3.2.'de sunulmuş ve ayrıntılı bilgiler verilmiştir.



Şekil 3. 2:Araştırmanın Veri Toplama Araçları

3.4.1. Ön Algı-Son Algı Değerlendirme Anketi

Araştırmacı tarafından, öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin görüş ve algılarının araştırma öncesi ve sonrasındaki değişikliğini ortaya çıkarmak için açık uçlu soruların da olduğu bir anket formu uygulanmıştır. Ön test, öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan ve 9 becerinin yer aldığı 9 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Son testte ise ön testteki soruların aynısı sorulmakla birlikte, bu test, öğrencilerin araştırma sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik 3 açık uçlu soruyla desteklenen toplam 12 sorudan oluşmaktadır

(Bakınız, Ek 3). Toplam 12 sorudan oluşan ön algı ve son algı anketi araştırmanın tüm katılımcılarına, 20 kişiye uygulanmıştır.

3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Belirlenmiş bir amaç için önceden sistemli olarak hazırlanmış soruların görüşülene sorulup cevap alma biçiminde, etkileşimli bir iletişim süreci olarak betimlenen görüşme, nitel çalışmalarda en sık kullanılan yöntemlerdendir (Yıldırım & Şimşek, 2008: 119). Alan yazında görüşme türleri farklı çeşitlilikte sınıflandırılmaktadır. Görüşmeler yapılandırılışlarına, etkilendikleri felsefi ve teorik yönelime göre farklı şekillerde sınıflandırılabilmektedir. Yapılandırılışlarına göre yapılandırılmış (standartlandırılmış), yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme; felsefi ve disipliner yönelime göre romantik, yorumsamacı, yapısalcı, postmodern, dönüşümcü ve bağımsızlaştırıcı, etnografik, fenomenolojik görüşme olarak sınıflandırılabilmektedir. Ayrıca sohbet tarzında görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olarak sınıflandırmak da mümkündür (Merriam, 2013: 87; Punch, 2005:166, Creswell, 2002: 204) Bu sınıflandırmalar dışında, aynı anda birçok kişiyle görüşme imkânı tanıyan odak grup görüşmeleri de ele alınmalıdır.

Görüşme, görüşülenin algıladığı dünyayı kendi ifadeleriyle betimleyebilmesi özelliğinden dolayı nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu görüşmede, bir konu ekseninde sorular sorulur ve katılımcının fikirleri alındıkça yeni sorularla konu hakkında farklı görüşlerin açığa çıkarılması sağlanır. Yani görüşmeci soruları önceden hazırlar ama süreç içerisinde düzenleyebilir, yeni sorular ekleyebilir (Ekiz, 2004: 62).

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı kavramına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır (Bakınız, Ek 1). Araştırmanın başında, nitel araştırma tekniklerinden odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algıları ile becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan 20 öğrencinin 19'u ile yarı yapılandırılmış bir mülakat formu ve 15 öğrenci ile açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile odak grup görüşmesi yapılmıştır (Bakınız, Ek 2). Nitel araştırmanın bir yöntemi olarak odak grup, konu hakkında bilgi almak için görüşmenin

yapıldığı bir veri toplama yöntemidir. Süreç sırasında katılımcıların kendi içindeki etkileşiminden dolayı, yapılan görüşme, yapılandırmacı bir yöntem olarak tanımlanabilmektedir (Merriam, 2013: 91). Buradaki gruplar belirlenmiş bir konu hakkında yeni ve farklı fikirleri ortaya çıkarabilmektedirler (Gliner vd., 2015:186). Ucuz, zengin verili, esnek, güdüleyici, kümülatif ve çok ayrıntılı özelliklere sahip grup görüşmeleri araştırmacılara çeşitli yararlar sağlar (Punch, 2005:168). Araştırmanın eylem planının gerçekleştirildiği yani uygulamaların yapıldığı eğitim sürecinin sonunda katılımcılarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanması ve görüşmelerin yapılması ile ilgili süreç ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.2.1. Görüşme Formlarının Hazırlanması

Araştırmada öğrenci odak görüşme formu, öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formu olmak üzere üç ayrı form hazırlanmıştır. Sorular temel görüşme formu hazırlama ilkelerine riayet edilerek oluşturulmuştur. Bu ilkeler şunlardır (Yıldırım & Şimşek, 2011: 128):

- Kolay anlaşılacak sorular yazma,
- Odağı olan sorular hazırlama,
- Açık uçlu soruları tercih etme,
- Görüşüleni yönlendirmekten kaçınma,
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama,
- Aynı türden soru sormaktan kaçınma,
- Soruları mantıklı ve esnek bir şekilde düzenleme,
- Soruları geliştirme.

Üç form için de hazırlanan görüşme soruları, kapsam ve içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Sorularda anlaşılırlık, tarafsızlık, yönlendirmeden uzak olma gibi ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Çoğunlukla açık uçlu sorular sorulmuş ve anlaşılmayan sorular için derinlemesine bilgi edinmek amacıyla sonda sorular da ağırlıklı olarak sorulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda

değerlendirilen sorular düzenlenerek nihai şeklini almıştır. Öğretmen, öğrenci ve odak grup görüşmesi formlarına tezin sonunda bulunan Ekler bölümünde yer verilmiştir.

3.4.2.2. Görüşmelerin Yapılması

Araştırma sürecinin başında öğretmen adaylarının araştırma konusuna yönelik hazırbulunuşluklarını ortaya koymak amacıyla 20 öğretmen adayının katıldığı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi temelde "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algıları nasıldır? Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri yeterli düzeyde midir?" sorularına yanıt bulabilmek için planlanan 11 sorudan oluşmaktadır. Görüşmede karşılıklı etkileşim içinde bulunan katılımcılar birbirlerinin açıklamalarından esinlenerek ve olumlu yönde etkilenerek yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koymuşlardır. Grup içindeki katılımcılara eşit söz hakkı tanınmıştır. Grup içerisinde baskın bir katılımcının diğerlerinin görüşlerini etkilemesi veya onları kışkırtması gibi dâhilî veya haricî faktörlerin etkisi (Krueger, 1994: s. 17) azaltılmaya çalışılmıştır.

Öğretmen görüşmeleri ise önceden kendilerinden telefonla randevu alınması suretiyle en uygun zaman olarak görülen ders aralarında veya öğretmenlerin derslerinin olmadığı boş günlerinde yapılmıştır. Duruma göre kendi odalarında, okullarının sınıf veya kantinlerinde görüşmeler yapılmıştır. Medya okuryazarlığı dersine giren sosyal bilgiler ile Türkçe öğretmenlerine 10 açık uçlu sorudan oluşan soru formu yöneltilmiştir. Medya okuryazarlığı dersiyle ilgili eğitim alıp almadıkları, dersi uygulamada karşılaştıkları problemler (hazırlık, içerik, etkinlik, yöntem, materyal), dersin süresi, yapılan etkinliklerin yeterliliği ve mevcut problemlere yönelik çözüm önerileri ile ilgili bilgi almak amaçlanmıştır. Öğretmenlerden alınan izin ile görüşme ses kaydı, her bir görüşmecinin çalıştığı okul ve cinsiyet bilgisi eklenerek kaydedilmiştir.

Araştırma sürecinin sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen bire bir görüşmeler genellikle araştırmacının kendi ofisinde ve çalıştığı fakültenin bölüm toplantılarının yapıldığı seminer odasında yapılmıştır. Görüşme yapılacak ortamın sessiz bir ortam olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme öncesinde, ses kayıt cihazının kullanılabilmesi için katılımcılardan izin alınmış ve görüşmeden kaynaklanan herhangi bir zarara

uğramayacakları konusunda güvence verilmiştir. Görüşme yapılan her öğrencinin cinsiyeti ve görüşmenin yapıldığı tarih kaydedilmiştir. Görüşmelerde 15 açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorularla öğrencilerin medya okuryazarlığı kavramı ve dersi hakkındaki algılarını, uygulamaları yaparken hissettiklerini, medya okuryazarlığı eğitimi sürecinde edindikleri becerilerin neler olduğunu ve süreç hakkındaki duygu ve düşüncelerini saptamak amaçlanmıştır. 20 katılımcının hepsiyle ayrı ayrı yapılan görüşmeler, katılımcıların izni alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonrasında Word dosyalarına dökülmüştür. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara ilişkin bilgiler sonraki bölümlerde ayrıntılı şekilde açıklanacaktır.

3.4.3. Araştırmacı ve Öğrenci Günlüğü

Araştırmacı, medya okuryazarlığı öğretmen eğitimi programı uygulama sürecinin başlangıcından bitimine kadar, süreçte karşılaşılan sorunları ve işleyişi günlükler tutarak kaydetmiştir. Günlükler katılımcı gözlem ve görüşmeleri ile ortaya çıkabilirler (Bogdan & Biklen, 2007:134). Araştırmacı, süreçte katılımcı gözlemci rolündedir. Her dersin sonunda o günkü derste dikkat çeken olayları, dersin işlenişi veya sınıfın atmosferi ile ilgili düşüncelerini, yaşanılan sorunları ve bu sorunlara bulunabilecek olası çözüm yollarını günlüğe aktarmıştır. Böylece medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilere katkılarının yanı sıra uygulanabilirliği de saptanmaya çalışılmıştır.

Eylem araştırması sürecinin tamamlanmasından önce öğrencilerden medya okuryazarlığı dersi sürecince yapılmış olan uygulamalara ilişkin görüşlerini, etkinliklerden ne öğrendiklerini, dersin işleniş biçimini, sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini, süreçte yaşadıkları sorunları, söz konusu derste edinmiş oldukları medya okuryazarlığı becerilerini anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Uygulama sonunda, bu 20 adet kompozisyon araştırmacı tarafından değerlendirmiştir. Bunun haricinde araştırmanın objektifliğini sağlamak için sınıfa davet edilen ve araştırma sürecini gözlemleyen ikinci araştırmacıya ait araştırmacı raporları da değerlendirilmiştir.

3.4.4. Öğrenci Etkinlik Kâğıtları-Yaprakları / Eleştirel Yansıtıcı Yazılar

Bu araştırmanın temel veri toplama araçları, öğrenci çalışmaları / raporları veya ödevleri olarak da adlandırılan öğrenci çalışma yapraklarıdır. Bu veriler öğretme-öğrenme süreci boyunca öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünlerdir. Johnson'a göre öğrencilerin yaratıcı yazılarını, ürün veya performanslarını incelemek onların dünya görüşlerini ve yaşam hakkındaki algılarını anlama noktasında iç görü kazandırır. Ayrıca öğrencilerin tutumlarını, duygusal tepkilerini ve toplumsal bakış açılarını anlamakta da katkısı büyüktür (Johnson, 2015:100). Ders kapsamında öğrencinin kazanımlarını yansıtmasına imkân veren yazı veya ödevler öğrencinin motivasyonu ve algıları konusunda yararlanılacak önemli veri kaynaklarındandır. Bu tür öğrenci yazılarından beklenen, araştırma sorularına cevap verecek nitelikte olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008:301).

Bu araştırmada, öğrencilerin süreç ile ilgili bilgilerini, değişen tepkilerini ve algılarını, süreçte edindikleri kazanımları nasıl öğrendiklerini yansıtan yazılar kullanılmıştır. Bu çalışmalar, öğrencinin derste öğrendiklerini görerek analiz edebilmesine ve kendini değerlendirmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmacı ise öğrencilerin cevaplarını ve proje çalışmalarını inceleyerek var olan tema ve örüntüleri analiz edebilecek, bu sayede öğrenciler eleştirel ve becerikli uygulayıcılar hâline gelebileceklerdir (Johnson, 2015: 98). Bu uygulamalar, öğretmen konumundaki araştırmacının konular ile ilgili eksikliklerini görerek bunları düzeltme yoluna gitmesini mümkün kılmaktadır. Dewey öğrenci merkezli bir yaklaşım ile öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmek, araştırarak öğrenmesine vurgu yapmak amacıyla yansıtıcı düşünme kavramını kullanmıştır. Alan yazında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerinin gerekli olduğu ifade edilmekte, bu düşünce biçiminin onları daha eleştirel, hünerli ve hoşgörülü kılacağı savunulmaktadır (Tok, 2008: 107). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme noktasında yansıtıcı yazılar yazmak mühimdir. Bu yazılar öğrencilerin değişen fikirlerini, bireysel tepkilerini ve içerikle ilgili bilgi gelişimlerini kaydettikleri materyallerdir (Wilson & Jan, 1993).

Araştırmada, alan yazın kapsamında oluşturulan becerilerin kazanımına yönelik etkinliklerin yer aldığı çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Etkinliklerin tasarlanmasında MOY temel soruları ile MOY öğretim programı kazanım ve becerileri esas alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 20 etkinliğin 16'sı süreç boyunca öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama boyunca öğrencilerin etkinliklerine sözlü ve yazılı dönütler verilmiştir. Araştırmacı, medya okuryazarlığı çalışma kâğıtlarının ve etkinlikler sonucunda ortaya çıkan medya ürünlerinin değerlendirilmesi için rubrik geliştirmiştir.

Rubrik vasıtasıyla öğrenci çalışmalarının uygulama sürecini yansıtabilirliği yorumlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analiz edilmesi için araştırmacının yaratıcı olması ve çözümlemeli düşünebilmesi önemlidir. Sistematik bir süreci gerektiren nitel veri analizi duyarlılık içerisinde yapılmalıdır (Ekiz, 2003: 72). Eylem araştırmalarında analiz süreklidir ve veri toplama süreci ile birlikte yürütülmektedir. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırma hedefleri doğrultusunda her araştırma sorusu için kategoriler belirlenmiş ve katılımcıların verdikleri cevaplar ilgili oldukları düşünülen kategorilere yerleştirilmiştir. Güvenilirliği artırmak adına görüşmeler, anketler, araştırmacı ve öğretmen günlüklerinden bire bir kesitler alınarak bunların tezde sunulması yoluna gidilmiştir. Yine güvenilirliği artırmak için ikinci bir araştırmacı da verileri içerik analizi ile analiz etmiştir. Farklı zamanlarda yapılan her iki analizin sonucunun aynı çıkması araştırmanın güvenilir olduğu neticesini ortaya koymaktadır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994: 64).

$$\textbf{Güvenilirlik} = \frac{\textbf{Görüş birliği}}{\textbf{Görüş birliği + Görüş ayrılığı}}$$

Bu araştırmada çeşitli veri toplama araçlarından toplanan veriler; ön algı-son algı formu, grup ve bireysel görüşmeler, araştırmacı ve öğrenci günlükleri (kompozisyonları) ve öğrenci etkinlik yaprakları / eleştirel yansıtıcı yazılar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

İçerik Analizi: 20. yy.ın sonlarında söylem ve metin analizi ve görsel analiz gibi diğer türleriyle birlikte hızla yayılan (Lincoln & Denzin, 2003: 6) içerik analizi, metnin içeriğini toplama ve çözümleme tekniği ile dokümanları veya söylenilenleri yorumlamada araştırmacıya nesnellik kazandırır. Bu yaklaşımda yapılan işlem, benzer kavramları belirli temalar altında toplamak ve bunları yorumlamaktır.

İçerik analizinin uygulanması; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanarak yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2008: 228) aşamaları ile gerçekleşmektedir. Buradaki içerikten kasıt; iletilebilen sözcükler, resimler, semboller, düşünceler veya herhangi bir iletidir. Metin çeşitli yazılı, görsel ya da sözlü ögeleri kapsamaktadır. İçerik analizi, araştırmacının bir iletişim kaynağındaki (kitap, makale, film vb.) içeriği (mesajları, anlamları vb.) açığa çıkarmasına olanak sağlar (Neuman, 2013: 466).

Araştırma verilerinin çözümlenmesine ilişkin bilgiler ayrı başlıklar altında ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.5.1.1. Ön Algı-Son Algı Formunun Analizi

Ön algı-son algı formunun içerik analizi için öncelikle bütün yazılı ifadeler okunmuştur. Bir sözcük veya cümle olabilecek şekilde eldeki veriler her bir soruya göre önce kodlanmış, kodlardan alt ve ana kategoriler oluşturulmuş, kategorilerden temalara ulaşılmış ve nihayet elde edilen veriler sayısal veriler hâlinde tablolaştırılarak sunulmuştur. Katılımcıların gizliliğinin korunması adına kendilerine K1, K2 gibi rumuzlar verilmiştir. Katılımcılardan temaları temsil edecek örnek alıntılar alınarak çalışma zenginleştirilmiştir. Doğrudan yapılan alıntılarla çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenilirliği sağlamak amacıyla farklı bir işlem daha yapılmıştır. Aynı kodlamanın Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında doktora çalışmalarını yürüten bir öğretim elemanı tarafından da yapılması istenmiştir. İki araştırmacı arasındaki tutarlılığa (0, 93) bakılarak formun güvenilirliği sağlanmıştır.

3.5.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi

Araştırmada öğrencilerden bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi vasıtasıyla toplanan nitel veriler, sürekli karşılaştırma ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Uygulama sürecinin başında yapılan odak grup görüşmesi ve sonunda yapılan bireysel görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu ses dosyaları bilgisayar ortamına aktarılmış ve hiçbir değişiklik yapılmadan, kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Metinlerin ses dosyaları ile bire bir uygunluğu ikinci bir araştırmacının incelemeleriyle teyit edilmiştir. Katılımcı görüşlerine ilişkin bütüncül bir bakış açısı kazanmak amacıyla mülakat metinlerinin hepsi okunmuştur. Sonrasında metinlerin her satırı titizlikle incelenerek kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalarda kelime ve cümle birimleri tercih edilmiştir. Katılımcılardan doğrudan elde edilen kelimelerden başka, saklı anlamların ortaya çıkarılması için araştırmacının belirlediği kavramlarla da kodlama yapılmıştır. Kodlardan alt kategorilere ve ana kategorilere, kategorilerden ise temalara ulaşılmıştır. Son olarak veriler sayısallaştırılmış ve tablolaştırılmıştır.

İkinci bir araştırmacı tarafından, incelenen görüşme formları arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Buna göre, odak grup görüşmesi için güvenirlik değeri 0,91 iken bireysel görüşmeler için 0,89 bulunmuştur. Bulguların sunumunda doğrudan katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Sorunu daha gerçekçi yorumlayan, ifade gücü daha yüksek öğrencilere daha sıklıkla yer verilmeye çalışılmış fakat önyargısız ve tarafsız betimleme yapılmasına özen gösterilmiştir.

3.5.1.3. Araştırmacı ve Öğrenci Günlüklerinin Analizi

Çözümlemeyi bütüncül bir anlayışla yapabilmek ve önemli noktaları kaçırmamak için başlangıçta araştırmacı tarafından kompozisyonların tamamı dikkatlice okunmuştur. Kodlamaların yapılmasının ardından alt ve ana kategoriler oluşturulmuştur. Temalara da

ulaşıldıktan sonra elde edilen veriler sayısallaştırılmış ve tablo hâlinde sunulmuştur. Başka bir araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ile araştırmacının yaptığı kodlamalar arasındaki tutarlılık hesaplanmış ve güvenirlik değeri 0,94 olarak bulunmuştur. Katılımcıların gizliliği açısından kendilerine K1, K2 gibi rumuzlar verilmiştir. Bulgular bölümünde ifadelerin katılımcıya ait olduğunu yansıtmak için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu şekilde araştırmanın güvenilirliği de artırılmaya çalışılmıştır.

3.5.1.4. Öğrenci Etkinlik Kâğıtları-Yaprakları / Eleştirel Yansıtıcı Yazıların Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik bu araştırmada, eğitim uygulaması süresince öğrencilere medya okuryazarlığı etkinlik yaprakları dağıtılmıştır. Öğrencilerin etkinlik kâğıtlarına yazdıkları ifadelerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bütün verilerin dikkatle okunmasıyla başlayan analiz süreci kodlamaların yapılmasıyla devam etmiştir. Strauss ve Corbin (1990) kodların belirlenmesi ile ilgili üç yaklaşımdan bahsetmektedir (Strauss ve Corbin, 1990; akt. Yıldırım & Şimşek, 2008:229):

- Veriler toplanmadan önce belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama,
- Verilerden ortaya çıkan anlam ve kavramlara göre veriler toplandıktan sonra yapılan kodlama,
- İlk iki kodlamayı birleştirerek yapılan genel çerçeveli kodlama.

Bu araştırmada üçüncü maddedeki kodlama esas alınmış, veriler toplanmadan önce belirlenen kodlamalar ile veriler toplandıktan sonra araştırıcının satır satır okuyarak elde ettiği kavramlardan oluşan kodlamaların birleştirilmesi yöntemi benimsenmiştir. Bu nedenle kodlamalar belirlenirken, elde edilen verilerin okunmasının yanı sıra alan yazın taraması sonucunda itibar edilen yazılı ve görsel materyaller de veri kaynaklarını oluşturmuştur. Kodlayıcının güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde

veya aynı kodlayıcının aynı metni faklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir (Bilgin, 2006: 16).

Araştırmada ikinci bir araştırıcının veri kayıtlarının dökümünden kodlama işlemi yaptırılmış, daha sonra karşılaştırmalar yapılmıştır. Kodlamaların ardından alt ve ana kategoriler belirlenmiştir. Kategorilerden temalara ulaşılarak verilerin sayısal değerleri tablolaştırılmıştır. Araştırma soruları ile temalar göz önünde bulundurularak verilerden doğrudan alıntılar yapılmış, bu sayede temalar yeterince betimlenebilmiştir. Veri analizinin son aşaması araştırmanın bulgularının yorumlanmasıdır. Bu aşamada, varılan bulgular alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. İkinci araştırmacı tarafından değerlendirilmesi yapılan öğrenci etkinlik kâğıtlarının güvenilirlik hesaplamasının sonucu 0,91 olarak bulunmuştur.

Araştırmada, etkinlik yaprakları doğrultusunda ortaya çıkarılan ürünlerin değerlendirilmesi ve bu sayede öğrencilerin beceriyi gerçekleştirme düzeylerini tespit edebilmek için ise rubrik (değerlendirme ölçütü) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan rubrik ile her öğrencinin yansıtıcı yazılarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Rubrik, belirlenen kriterlere göre öğrenci performanslarını değerlendirmeyi sağlayan bir çeşit değerlendirme veya puanlama rehberidir. Öğretmen adaylarının uygulamalar boyunca hazırladıkları medya okuryazarlığı ürünlerini değerlendirmek amacıyla kullanılan rubrik zayıf, orta ve çok iyi şeklinde sınıflandırılan üç düzeyden oluşmaktadır. Belirtilen rubrikte 1 zayıf düzey, 2 orta düzey ve 3 ise çok iyi düzeyi yansıtmaktadır. Hazırlanan rubriğe ilişkin tablo aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 3.3:Etkinlik Değerlendirme Ölçütü (Rubrik)

Değerlendirilecek Kriter	**Zayıf (1)**	**Orta (2)**	**Çok İyi (3)**

Medya Okuryazarlığı Etkinlik Değerlendirme Rubriği

Kazanıma Uygunluk	Etkinlik, medya okuryazarlığı kazanımlarına uygun değildir.	Etkinliğin yarısı medya okuryazarlığı kazanımlarına uygundur.	Etkinliğin tamamı medya okuryazarlığı kazanımlarına uygundur.
Konu / İçerik Bilgisi	Etkinlik, medya okuryazarlığını içeren konulara uygun değildir.	Etkinlik, medya okuryazarlığını içeren konuların yarısına uygundur.	Etkinlik, etkinliğin hazırlanmasında benimsenen yöntem ve tekniğe tamamen uygundur.
Öğrenci Seviyesi	Etkinlikte öğrenci seviyesi dikkate alınmamıştır.	Etkinliğin yarısında öğrenci seviyesi dikkate alınmıştır.	Etkinliğin tamamında öğrenci seviyesi dikkate alınmıştır.
Görsel Desteklerin Kullanılması	Etkinlikte kullanılan görseller medya okuryazarlığı bilgisi anlamında yetersizdir.	Etkinlikte kullanılan görsellerin yarısı medya okuryazarlığı bilgisi anlamında yeterlidir.	Etkinlikte kullanılan görsellerin tamamı medya okuryazarlığı bilgisi anlamında yeterlidir.
Özgünlük	Etkinlik özgün değildir.	Etkinlik ortalama bir özgünlüğe sahiptir.	Etkinlik tamamen özgündür.
Özenli Çalışma	Etkinlik özenli hazırlanmamıştır.	Etkinlik kısmen özenli hazırlanmıştır.	Etkinlik tamamen özenli hazırlanmıştır.
Organizasyon	Öğrenci, etkinliğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip değildir.	Öğrenci, etkinliğin gerektirdiği bilgi ve becerilere kısmen sahiptir.	Öğrenci, etkinliğin gerektirdiği bilgi ve becerilere tamamen sahiptir.
Performans Değerlendirme	Öğrenci, etkinlikte iyi performansa sahip değildir.	Öğrenci, etkinlikte kısmi bir performansa sahiptir.	Öğrenci, etkinlikte tam bir performansa sahiptir.
Açıklık, Anlaşılırlık	Etkinlik dilbilgisi, yazım kurallarına uygun değildir. Anlam belirsizdir.	Etkinlik dilbilgisi, yazım kurallarına kısmen uygundur.	Etkinlik dilbilgisi, yazım kurallarına tamamen uygundur. Anlam açıktır.
Dikkat / İlgi Çekicilik	Etkinlik dikkat çekici değildir.	Etkinlik kısmen dikkat çekmektedir.	Etkinlik tamamen dikkat çekmektedir.
Grupla Çalışma Becerisi	Öğrenciler grupla çalışma becerisine sahip değildir.	Öğrenciler grupla çalışma becerisine kısmen sahiptir.	Öğrenciler grupla çalışma becerisine tamamen sahiptir.
Toplam Puan:			

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Eylem araştırmalarında elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir veriler olması önemlidir. Geçerlik, nicel araştırmalarda, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu mümkün olduğunca doğru ölçmesini ifade ederken, nitel araştırmalarda ise araştırmacının incelediği olguyu mümkün mertebe tarafsız gözlemesi anlamındadır (Kirk & Miller,

1986; akt. Yıldırım & Şimşek, 2008:255). Neuman'a göre ise geçerlik doğruluk anlamına gelmektedir (Neuman, 2006: 286).

Geçerlik iç geçerlik (inanılırlık) ve dış geçerlik (aktarılabilirlik) olarak ele alınmaktadır. İç geçerlik araştırmacının olay ve olgularla ilgili yorumlarının gerçeği yansıtma durumu ile ilgilidir. Bu anlamda "Bulgular kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturuyor mu?", "Bulgular gerçekte olanı mı gösteriyor?" sorularına verilen cevaplardır. Nitel bir araştırmada gerçeğin bütünüyle elde edilemeyeceği bilinmekle birlikte araştırmacılar iç geçerliği artırmak için bazı stratejiler geliştirmişlerdir. Üçgenleme, katılımcı kontrolü, veri toplama sürecine yeterli katılım, araştırmacı tavrı ve uzman incelemesi olarak sıralanabilecek bu stratejiler hakkında bilgi verilecektir (Merriam, 2013:203-210).

Üçgenleme stratejisi: Nitel bir çalışmanın iç geçerliğini artırmanın en önemli yoludur. Araştırmada birden fazla bilgi kaynağının, birden fazla veri toplama yönteminin ve birden fazla araştırıcının verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde aktif olması şeklinde açıklanabilmektedir.

Katılımcı kontrolü: Analizlerin bir kısmının bazı katılımcılara ulaştırılması ve onlardan verilerin yorumlanışı ile ilgili geri bildirim istenmesidir.

Veri toplama sürecine yeterli katılım: Araştırmacının, verilerin analizinin ve bulgularının belli bir doyum noktasına ulaştığını hissedinceye kadar veri analizini sürdürmeye devam etmesidir.

Araştırmacı tavrı: Araştırmacının çalışma ile ilgili kendi değer ve eğilimlerini açıklaması durumudur.

Uzman incelemesi: Çalışma hakkında başka bir uzmanın araştırmanın ham verileriyle bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıkları değerlendirmesi, doğrulamasıdır.

Stringer (2007: 59), bu stratejilerin yanı sıra araştırmacının tüm paydaşları çalışmaya dâhil etmesinin güvenilirliği ve geçerliği artıracağını ifade etmektedir. Diğer bir geçerlik türü olan dış geçerlik (nakledilebilirlik) ise araştırma sonucunun nicel araştırmalarda olduğunun aksine dolaylı yoldan benzer ortam ve durumlara genellenmesi durumudur (Yıldırım & Şimşek, 2008:258). Yani bütün evrene genelleme yapılmaksızın küçük, amaçlı, rastgele olmayan (Merriam, 2013:215) bir örneklem üzerinden elde dilen sonuçların başka durumlara uygulanabilirliği ve aktarılabilirliği ile ilgilidir.

Nitel araştırmalarda aranan diğer bir ölçüt olan güvenilirlik eylem araştırmalarında oldukça önemli bir konudur. Sagor'a göre, güvenilirlik verilerin doğruluğu ile ilgili iddialardır (Sagor, 2000: 111). Nicel araştırmalarda aynı çalışmanın tekrar yapılması durumunda bulguların aynı çıkıp çıkmaması durumunu açıklayan güvenilirlik, nitel araştırmalarda verilerle sonuçlar arasındaki tutarlılıktır (Merrriam, 2013:212). Araştırmanın güvenilirliği üçgenleme (triangulation) yöntemiyle yani birden çok verinin toplanarak analiz edilmesi ile sağlanabilir (Hendricks, 2013: 89; Sagor, 2007: 5).

Le Compte ve Goetz'e göre (1982) doğrudan alıntılar yapılması, analizleri birden fazla araştırmacının yapması, araştırma sonuçlarının alan yazın ile desteklenmesi, veri analizinin kavramsal bir çerçeveye göre yapılması güvenilirliği artırıcı tavsiye stratejilerdir (Le Compte & Goetz, 1982; akt. Yıldırım & Şimşek, 2008: 262-263). Nicel çalışmalarda kullanılan iç ve dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kavramları nitel alan yazında bulunan inanılırlık, nakledilebilirlik / aktarılabilirlik, güvenilirlik / tutarlılık ve doğrulanabilirlik / teyit edilebilirlik kavramlarını karşılamaktadır (Merriam, 2013:201; Yıldırım & Şimşek, 2008: 264).

Geçerli ve güvenilir olmanın son ölçütü olan doğrulanabilirlik, araştırıcının objektif olması ve araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtması durumudur. Araştırmacı çıkardığı her sonucu topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmelidir. Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmış olup bunlarla ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Araştırmanın niteliğini artırmak için yukarıda sözü edilen stratejilere uyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri 12 haftalık bir zaman zarfında toplanmıştır. Araştırmanın başından sonuna kadarki süreçte elde edilen bütün veriler dikkatlice toplanmış ve raporlaştırılmıştır. Veri toplama aşamasında farklı veri tipleri kullanılarak veri çeşitlemesi (üçgenleme) yapılmıştır. Araştırmada ön algı-son algı formu, araştırmacı günlükleri, öğrenci kompozisyonları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve etkinlik yaprakları / yansıtıcı yazılar gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Yöntemsel anlamda da çeşitliliğe gidilmiştir. Yaratıcı drama, büyük ve küçük grup tartışması, beyin fırtınası gibi eğitsel teknikler uygulama süresince dersi yönlendirmede etkili olmuştur. Farklı veri kaynaklarından toplanan veriler süreç içerisinde farklı zamanlarda toplanılmıştır. Öğrencilerden toplanan verilerin dosyalanması yoluyla veri kaybının

yaşanmasının önü alınmıştır. Veriler farklı araştırmacılar tarafından da analiz edilerek güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin sonuçlarının aktarılabilir olmasına ve tutarlı olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinin planlanmasından etkinliklerin hazırlanması ve uygulamaları ile sonuçlandırılmasına kadarki tüm süreç uzman öğretim üyelerinin görüşlerinden faydalanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın yapıldığı ortam ve katılımcılar hakkında nesnel ve samimi tasvirler yapılmıştır. Araştırmacı bu süreçte tarafsız davranmış, kişisel duygu ve eğilimlerden mümkün olduğunca uzak kalmaya çalışmıştır.

3.7. Araştırmada Etik Hususlar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada, muhtemel etik sorunların kontrol edilebilmesi için bazı önlemler alınmıştır. "Araştırma konusuyla ilgili dikkate alınması gereken etik kurallar var mı?" sorusu bu noktada belirleyici olmuştur. Araştırmada katılımcıları korumak adına süreç boyunca karşılıklı güven ortamı yaratılmaya çalışılmıştır.

> "*Araştırmacıların her zaman araştırmadan önce katılımcıları bilgilendirerek onlardan onay alması ve araştırmanın hemen sonrasında onlara açıklama yapması gerekmektedir*" (Neuman, 2006: 197),

Araştırma sürecinin ilk haftasında katılımcılara çalışma ile neyin amaçlandığı, çalışmanın konusunun ne olduğu ve kendilerine nasıl bir fayda getireceği, sonuçlarının ne amaçla ve nerede kullanılacağı, kimlerin ne kadar süreyle çalışacağı, yapılacak etkinliklerin türü ve uygulanışı konularında bilgi verilmiştir. Veriler toplanırken katılımcıların cinsiyet, akademik başarı ya da araştırmacı ile samimiyet gibi durumlarından kaynaklanan ayrımcılıklara maruz kalmalarından uzak durulmaya çalışılmıştır. Mülakatlarda ve diğer veri toplama araçlarını kullanırken katılımcıları yönlendirici sorulardan özellikle kaçınılmıştır. Veriler analiz edilirken, bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılarak olumlu ve olumsuz bakış açılarını eşit derecede yansıtma gayreti gösterilmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde sonuçlar aslına sadık kalınarak aktarılmış, katılımcılar için zararlı olabilecek söylemlerin paylaşılmamasına gayret gösterilmiştir. Katılımcılar uygulama sürecinin

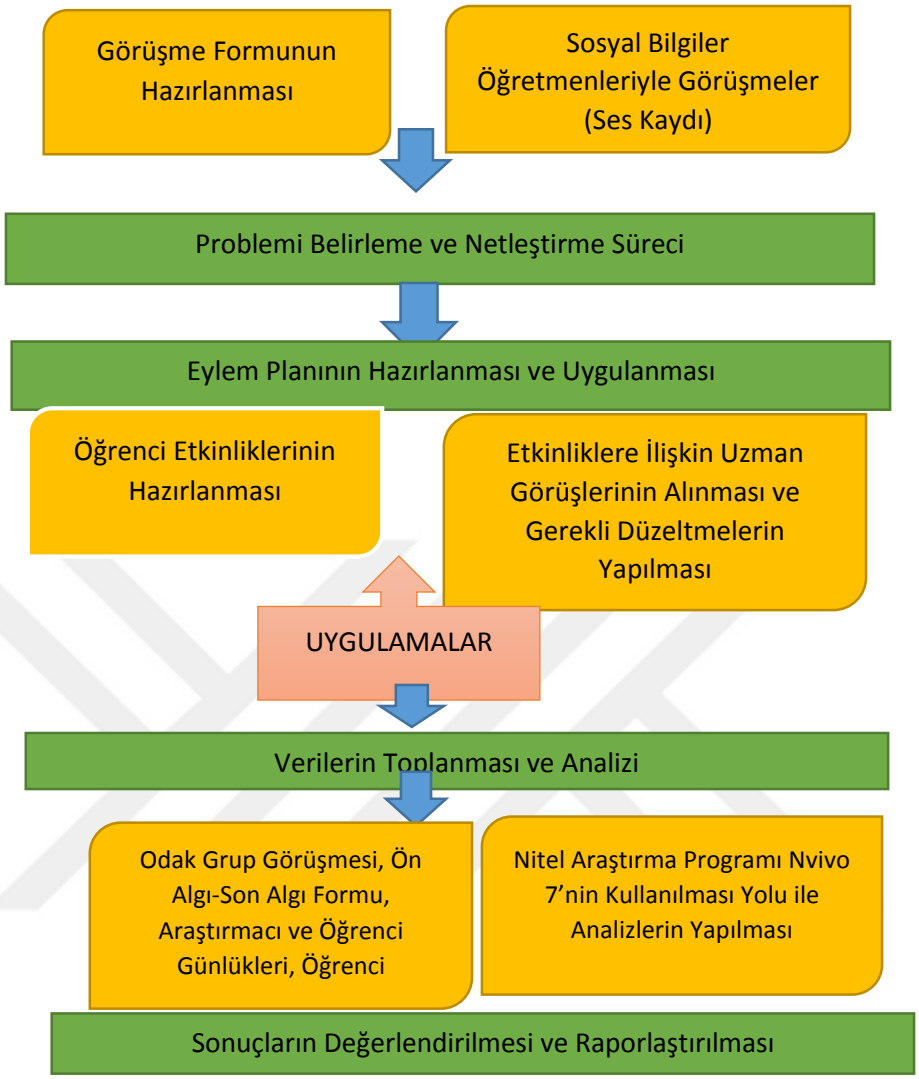
başında araştırmayla ilgili olarak bilgilendirildikleri ve sürece kendi iradeleriyle gönüllü olarak katıldıkları için kayıtların gizli tutulması ile ilgili herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

3.8. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması bir problem durumu ve hedef tanımlaması ile başlar; konuşmalar, görüşmeler ve diğer yöntemlerle (Altrichter vd., 1998: 6) toplanan bilgiler gözden geçirilir ve probleme yönelik çözüm önerileri belirlenir. Çalışma ortamında değişiklikler yapılarak, çözüm yollarının uygulamalı eylemler hâlinde her sistematik basamağın gelecek basamağa rehberlik ettiği bir sarmal gibi sürekli yeniden başladığı (Hendricks, 2013: 11; Noffke & Stevenson, 1995: 16) bir döngü hâlinde devinim yapar. Eylem araştırmasının esnek döngüsü (McNiff & Whithead, 2006: 9) bir düzine eylemi ve araştırmayı içerir, bütünselden ziyade ayrı basamaklar hâlindedir. Bunlar; araştırma konusunun verilerinin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, planlama ve eylem araştırmasını olumlu hâle getirmek için değişiklikler yapılması, daha fazla veri toplanması yoluyla bu verilerin değerlendirilmesi ve sürecin sonuçlarını yayımlayana kadar devam eden diğer esnek döngülere müdahale etmedir (Somekh, 2006: s. 6). Bir eylem planı araştırma sürecinin başında hazırlanabileceği gibi, süreç içerisinde ve özellikle de alan yazın ile ilgili kaynak taraması yapıldıktan sonra hazırlanabilir. Bu çalışmada eylem planı, alan yazın taraması ve ihtiyaç analizinden sonra problem durumunun belirlenerek kesinleştirilmesinden sonra hazırlanabilmiştir. Çalışmaya ait eylem planı şu şekilde planlanmıştır (Bakınız, Şekil 3.3):

Şekil 3.3:Çalışmanın Eylem Planı





Şekil 3.3'de görüldüğü üzere, bu araştırma altı temel adımdan oluşmaktadır. Aşağıdaki bölümde, araştırmaya netlik kazandıran eylem araştırması işlem basamakları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır:

3.8.1. Birinci Adım: Araştırma Konusunun Tespiti

Akademik çalışmalarda neyin, neden, nasıl, ne zaman ve kim ile yapılacağı araştırmaya başlamadan önce dikkatlice planlanmalıdır. Hangi alanda olursa olsun, bir araştırmada atılacak ilk adım çalışılacak konunun belirlenmesidir. Bu adım, araştırmanın başlangıcını oluştururken, problemin belirlenmesi ve devam eden süreçle birlikte çalışmanın başarıyla

sonuçlanması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle araştırma konusu belirlenirken dikkate alınması gereken bazı kriterler bulunmaktadır. Bunlar ilgi alanı, eğitim düzeyi, becerisi ve motivasyonu, danışmanın konuyla ilgili olması gibi araştırmacı ile ilgili unsurlar ve araştırmanın amacı, özgünlüğü, yöntemi, çalışma sahası ve kapsamı gibi araştırma konusu ile ilgili unsurlar olarak sınıflandırılabilmektedir (Demirci, 2014: 53; Blaxter vd. 2002: 23). Bununla birlikte, ele alınacak konunun önemi, yeni oluşu ve akademik olduğu kadar yaşam becerilerini geliştirebilecek pratik bir değer de taşıması etkili olmaktadır. Araştırma konusunu belirleme araştırmacının kendi gözlem ve birikimlerinden kaynaklanır ve bir nevi düşüncenin somutlaştırılmasıdır (Aziz, 2011: 35). Bu araştırmada araştırmacının konuyu belirleme aşaması aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Araştırmacı, doktora tez konusu olarak sadece yerel ölçekte, yaşadığı ülke için değil, evrensel düzeyde de anlamlı olabilecek güncel ve orijinal bir kavramı çalışmayı düşünmüştür. Çalışacağı konunun ilgili olduğu sosyal bilgiler eğitimine katkı sağlaması seçimindeki kriterlerden bir diğerini oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler konu alanı ile ilgili yapılmış akademik çalışmaları inceleyen araştırmacı, özellikle yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyerek çalışılabilecek konu alanlarının listesini çıkarmıştır. Teknoloji çağında bireylerin kitle iletişim araçlarıyla geçirdikleri sürenin arttığını, bu araçların insanlar üzerindeki psikolojik, ekonomik, sosyal ve eğitsel etkilerini çevresindeki bireyler vasıtasıyla gözlemleyen araştırmacı, toplumsal bir problem olarak da görmesi ile birlikte yukarıda belirtilen kriterleri bünyesinde taşıdığını düşündüğü "medya okuryazarlığı" kavramını çalışmayı uygun bulmuştur. Araştırmacının konuya olan ilgisi, onu çalışılacak derecede önemli bulması ve araştırmanın sonuçlarının pratikte sosyal bilgiler eğitimine katkı yapacağı düşüncesi araştırma sürecinin istekle başlanılmasında etkili olmuştur. Araştırmacının doktora programı ders dönemindeyken nitel araştırma yöntemleri dersini almış olması ve tezinde nitel bir deseni kullanmayı tercih etmesi, nitel araştırma yöntemleri ile ilgili derin ve nitelikli okumalar yapmasını sağlamıştır. Bu sayede eylem araştırması yönteminin önemi, eğitim araştırmalarındaki yeri, hangi durumda ve nasıl uygulanabileceği, süreci, veri kaynakları ve toplanan verilerin analiz yöntemleri konularında kapsamlı bilgiler elde etmiştir.

3.8.2. İkinci Adım: İlgili Literatürün Taranması ve İhtiyaç Analizi

Bilimsel çalışmalarda literatür çalışması bir nevi belirlenen konu alanı ile ilgili ön bilgilerin edinilmesidir. Araştırmacı, öncelikle konu ile ilgili akademik çalışmalar için alan yazına ilişkin gerek yazılı kaynaklarda gerek internet yolu ile elektronik veri tabanlarında "medya, medya okuryazarlığı ve medya eğitimi" terimlerini kullanarak taramalar yapmıştır. Araştırmacının çalışmayı bir kültür şehri olan İstanbul'da yürütüyor olması, devlet ve halk kütüphaneleri ile çok sayıdaki farklı üniversiteye ait kütüphaneye ulaşabilmesi noktasında avantaj sağlamıştır. Çeşitli kitaplar, bilimsel dergiler, bildiriler ile Türkçe ve İngilizce birçok tez incelenmiştir. Ayrıca Radyo Televizyon Üst Kurulunun (RTÜK) internet sitesi de dikkatlice taranmıştır. Araştırmacı, alan yazın ile ilgili taramaları yaptıktan sonra bu alanda eksiklik olduğunu, eğitim ve iletişim fakültelerinde uzmanlık alanı medya okuryazarlığı eğitimi olan ilgili öğretim üyeleriyle de istişare ederek durum tespiti yapmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki eylem araştırması soruları oluşturulmuştur:

- Sosyal bilgiler öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinin medya okuryazarlığı algıları nasıldır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı derslerinde karşılaştıkları problemler nelerdir?

Araştırmacı, yukarıda ifade edilen sorulara cevaplar bulmak amacıyla 2014 yılı Mayıs ayında İstanbul'da bulunan 25 ayrı ilçedeki ortaokulda, medya okuryazarlığı dersine giren öncelikle sosyal bilgiler öğretmenleri olmak üzere, Türkçe öğretmenlerinin de dâhil olduğu birçok öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın bir nevi ihtiyaç analizi kısmını oluşturan bu görüşmelerden, araştırma sürecini belirleyecek dikkate değer çok sayıda sonuç elde edilmiştir. Bu taramalar ve yaşanan deneyimler neticesinde araştırmacı, medya okuryazarlığı öğretmen eğitiminin çalışılmamış bir konu olduğu ve literatürde bir boşluk meydana getirdiği değerlendirmesini yapmıştır. Eylem planına kaynaklık edecek değerli bilgilere ulaşmıştır.

3.8.3. Üçüncü Adım: Problemi Belirleme ve Netleştirme Süreci

Bu aşamada araştırmacı, araştırmaya değer bulduğu ve ilgisini yöneltebileceği bir konu alanı seçmelidir. "Eylem araştırmasını gerçekleştirecek araştırmacı, bu geliştirmek ya da

değiştirmek istediği duruma yanıt aramaktan çok onu belirterek bir soru hâline getirir. Araştırmacı derinlemesine araştırma yaparak bu durumu değiştirmeye gayret eder" (Kuzu, 2005: 38). Araştırmacının yapmayı planladığı araştırma hakkındaki sorun belirleme ve netleştirme aşaması şu şekilde açıklanabilir:

Oldukça geniş olan medya okuryazarlığı çatısının altında alan yazın incelenerek çalışılmamış bakir bir konu belirlenmeye çalışılmıştır. Bütün bu okumalar, araştırmacıyı doktora tez konusunu, medya okuryazarlığı dersini veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı becerilerini nasıl geliştirebileceğini göstermek olarak belirlemeye yöneltmiştir. Araştırmacı Haziran 2014'te Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında gerçekleşen tez önerisi savunması sonucunda: (1) İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini geliştirecek model önerisi hazırlanmasını, (2) bu modele uygun medya okuryazarlığı etkinliklerinin ortaya konulmasını, (3) hazırlanacak etkinliklerle birlikte bu modelin sınıf içi uygulama sürecinde etkisinin tespit edilmesini amaçlayan bir doktora tez çalışmasının yürütülmesine karar vermiştir.

3.8.4. Dördüncü Adım: Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması

Eylem araştırmalarını planlamak araştırmacıya sürecin sistematik ve kontrollü yürütülmesi noktasında fayda ve pratiklik sağlar. Literatür taraması ve yapılmışsa bir ihtiyaç analizi süreci ile elde edilen veriler eylemin planlanmasında yardımcı olur. Pelton, eylemi planlarken üç özelliğin çok önemli olduğunu söyler. Bunlar; (1) anlamsal içerik özellikleri, (2) en iyi uygulamaları belirlemek, (3) araştırma

yöntemlerini geliştirmektir (Pelton, 2010: 65). Kuzu (2005: 43) da eylem planının bazı etkinlikleri içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

- Genel fikirler ve yapılan değişikliklere ilişkin açıklamalar,
- Araştırmacının değiştirmeye çalıştığı durumların açıklanması ve bunun için hazırlanacak eylemlerin belirlenmesi,
- Araştırma süresince uyulacak etik kuralların açıklanması,
- Eylem planı için kullanılacak kaynakların saptanmasıdır.

Bu araştırmada araştırmacı, medya okuryazarlığı alan yazın incelemeleri ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı ikili görüşmelerin analizleri sonucunda elde ettiği bulguları temel alarak 12 haftalık bir eylem planı hazırlamıştır. Eylem araştırmasının doğası gereği süreçte karşılaşılabilecek olası sorunları çözmeye yönelik olarak, her uygulamanın ardından, eldeki bilgiler analiz edilerek yeni eylem planları ortaya çıkarılmıştır. 26 Şubat 2015 ile 27 Mayıs 2015 tarihleri arasında medya okuryazarlığı eğitimi verilmiştir. Hazırlanan eğitim modeli ve eğitimin uygulama sürecine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.8.4.1. Medya Okuryazarlığı İçin Eğitim Modeli

1. Hafta

Araştırmanın ilk haftasında, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı kavramı hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarabilmek amacıyla 6'şar kişilik 2 grup ile odak grup görüşmesi yapılır. Böylece öğrencilerin medya okuryazarlığı ile ilgili hazırbulunuşluk durumları tespit edilir.

2. Hafta

Öğrencilerle tanışılır, yapılacak etkinlikler ile ilgili ön bilgiler verilir ve etkinliklere başlanır.

(Etkinlik 1)- "Bir pazar gazetesinden 5 farklı türde reklam örneği" alınır. Öğrenciler 3 gruba ayrılır ve çeşitli etkinlikler için görev dağılımı yapılır.

Görev	Görev Tanımı	Sorumlu Öğrenciler
Hedef kitle belirleme	Öğrenciler reklamın hedef kitlesini belirleyecektir.	1.Grup - 2.Grup - 3.Grup
Reklam analizi	Öğrenciler öncelikle reklamdaki ana karakterleri belirleyecektir. Reklamı kimin hazırladığını, reklamda hangi kelime ya da görsellerin kullanıldığını,	

	hangi değer ya da görüşlere vurgu yapıldığını ve mesajın dışında bırakılan temaları açıklayacaktır.	

3. Hafta

(Etk.1)- "Öğrenciler 2'şerli gruplara ayrılır. Belirlenecek bir ürün (aynı ürün) için bir reklam, bilbord, dergi, web sitesi, logo ya da slogan hazırlamaları istenir. Gerekli materyaller verilir, grup etkileşimi ile ürünler yapılır. Yapılan ürünle anlatılmak istenilen mesajı her grup ayrı ayrı açıklar. Aynı mesajı farklı medyalarda sunmanın mesajı nasıl etkilediği tartışılır."

(Etk.2)- "Türk Kızılay'ı" konulu bir makale seçilir. Makalenin başlığı kapatılarak öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden makaleye uygun başlıklar oluşturmaları istenilir. Okuyucuları daha fazla cezbedecek başlıklar bulmak için neler yapmaları gerektiği tartışılır."

4. Hafta

Hazırlık Çalışması: Öğrencilerin bir sonraki hafta, istedikleri bir radyo kanalından 5-10 dakikalık bir haber ya da programı kaydetmelerini isteyin.

(Etk.1)- "Bir hafta önce öğrencilerin bir radyo kanalından kaydetmeleri istenen 5 ya da 10 dakikalık bir haber ya da program kaydı kendilerine dinletilir. Radyo ile diğer kitle iletişim araçlarını insanları etkileme gücü açısından karşılaştırmaları istenir. Programı yapan kişilerin kendileri olması hâlinde etkililiği artırmak için neler yapabilecekleri sorulur. Önerilerini yazmaları sağlanır."

(Etk. 2)- Etkinliğin ön hazırlığı için öğrenciler tarafından günün farklı saatlerinden çekilmiş toplam 15 dakikalık bir reklam kaydı yapılır ve bu derste izlenir. Öğrencilerin dağıtılan etkinlik kâğıdında izletilen reklamlara dair sorulara cevap vermeleri istenir.

Hazırlık Çalışması: Öğrencilerden maden / madencilik konusu ile ilgili kitap, dergi, gazete gibi yazılı medya türlerinden keserek topladıkları materyalleri sınıfa getirmelerini isteyin.

5. Hafta

(Etk. 1)- Öğrencilerden, diğer derste istenilen fotoğraf ve metinler ile kendilerine verilen poster kâğıtlarını kullanarak bir kolaj oluşturmaları istenir. Çalışma yapılırken önceden belirlenen gruplar birlikte çalışır. İsteyen öğrenciler bireysel olarak da ürünü hazırlayabilirler. Böylece medya mesajlarının mesajı verenin tercihine göre önem kazandığı vurgulanmış olacaktır.

(Etk. 2)- "Sınıfta rastgele seçilen ve sunucu, kameraman, muhabir, yönetmen gibi rollere bürünen öğrenciler drama yapmaları sağlanır. Çeşitli hatalar yansıtılarak öğrencilerin kayıtlı yayın ile canlı yayın arasındaki farkı öğrenmeleri sağlanacaktır."

6. Hafta

(Etk. 1)- Öğrencilere toplumda iki farklı role sahip olan bir ünlünün fotoğrafları gösterilir. Bu kişinin politikacı rolüyle ilgili fotoğraf ile sanatçı rolündeki fotoğrafı karşılaştırılarak betimlenir. İnsanların farklı iki fotoğrafı gördüğünde düşüncelerinin nasıl değişebileceği tartışılır.

Hazırlık Çalışması: Öğrencilerin televizyon haberlerinden, sokakta karşılaştıkları canlı bir olaydan kaydedecekleri 1 dakikalık bir çekim veya yazılı basından şiddet haberleri metinleri, fotoğrafları keserek getirmelerini isteyin. Ayrıca bir hafta süre ile iletişim kurdukları, seyrettikleri, dinledikleri medya araçlarının listesini yapmalarını isteyin.

(Etk. 2) Öğrenciler, çeşitli medya araçlarında bir gün boyunca karşılaştıkları şiddet olaylarından örnekler getirir. (Gazete haberi, radyo ses kaydı, sokaktaki canlı bir olayın kaydedilmesi veya bir dakikalık herhangi bir çekim olabilir). Bu şiddet türleri sınıflandırılır. Daha sonra medyada şiddet olgusuyla ilgili etkinlik kâğıtları bireysel olarak dağıtılır, sorular tartışılarak değerlendirilir. Böylece öğrenciler medyada karşılaştıkları siber şiddet hakkında bilgi edinerek, şiddet olaylarını daha objektif değerlendirmeyi öğreneceklerdir.

7. Hafta

Hazırlık Çalışması: "Diyelim ki Van depremi şimdi oldu. Haberi nasıl verirdin?" sorusuna yönelik gazete ve dergilerden ilgili buldukları fotoğrafları da ekleyebilecekleri bir kısa film hazırlamalarını isteyin. Bu etkinliği yapmak için kullanılabilen Windows Movie Maker'ı öğrencilerinize anlatın. Program hakkında bilginiz yoksa okulun bilgisayar öğretmeninden yardım alabilirsiniz.

(Etk. 1)- Bir hafta önce öğrencilerin "Diyelim ki Van depremi şimdi oldu. Haberi nasıl verirdin?" sorusuna yönelik bir haber yazmaları istenmişti. Öğrenciler, getirmiş oldukları fotoğraf gibi materyalleri etkinlik kâğıdına eklerler. Başlığı, fotoğrafları ve yazılı metni ile gerçek bir haber hazırlarlar. Ayrıca Windows Movie Maker'da videolarını kullanarak hazırlamış oldukları kısa filmler izlenerek tartışılır. Haberin verilişi, görsellerin niteliği, sesin haberi şekillendirmedeki rolü ve 5N+1K kuralı ile ilgili büyük grup tartışması yapılır.

8. Hafta

(Etk. 1)- Kültürel değerlere saygılı olan ve olmayan iki karşıt film seçilerek öğrencilere izletilir. Filmler türleri, konuları, müzikleri ve filmde yer alan karakterler ve kostümler dikkate alınarak karşılaştırılır. Öğrenciler gruplara ayrılarak bu konu ile ilgili hazırlanan etkinlik kâğıtları kendilerine dağıtılır. Arkadaşlarıyla birlikte izledikleri bu filmlerde ne tür değer yargılarına ne şekilde yer verildiğini ve hangilerine yer verilmediğini açıklarlar. Böylece medya ürünlerinde gizlenmiş değer ve görüşlerin bulunduğunu öğrenmiş olacaklardır.

(Etk. 2)-. Beden dilini kullanan siyasetçi ve sanatçılara ait videolar öğrencilere izlettirilir. Etkinlik kâğıtları dağıtılarak öğrencilerin bunları doldurmaları ve yorumlamaları istenir. Sözsüz mesajların kişiler üzerindeki etkileri tartışılır.

9. Hafta

(Etk. 1)- Gruplara ayrılan öğrencilere gerekli araç gereçler verilmiş ve aynı ürün için ortaokul veya üniversite öğrencilerine yönelik bir reklam tasarlamaları istenir Reklamda göz önünde bulundurulacak özellikler öğrencilere açıklanır

(Etk. 2)- Etkinlik için ders öncesinde belirlenen 10 filmin ismi öğrencilere verilir. Bu filmlerden cinsiyet ve yaş ile ilgili iki anket yapmaları ve sonuçları hesaplayarak excelde grafik şeklinde tablolaştırmaları istenir. Öğrenciler bu etkinlik için aileleri ya da komşularına belirlenen beş filmin hangilerini hangi sırayla sevdiklerini sorar ve tablo halinde sınıfta sunar.

10. Hafta

(Etk. 1)- Dersin başında kalıp yargı, önyargı kavramlarına dair kısa bir açıklama yapılır. Sonrasında farklı görüşlerde ulusal ve yerel gazeteler öğrencilere incelemeleri için verilir. Çalışma kâğıtları dağıtılarak üzerindeki soruları cevaplamaları için öğrenciler yönlendirilir. Etkinlikte öğrenciler gazetenin bölümlerinde bulunan temaları inceleyerek yazar.

(Etk. 2)- Etkinlik için öğrencilerden ders öncesi izlemiş oldukları 1 saatlik program, dizi ya da reklamlarda kullanılan Türkçe olmayan kelimeleri, anlatım bozuklukları ve yanlış kullanımları not etmeleri istenir. Verilen çalışma kâğıtlarına bu ifadelerin doğrusunu yazarak yorumlanır.

11. Hafta

(Etk. 1)- Etkinlik öncesinde düşünce harekete geçirilir. “Bütün medya araçları kâr amacı güder mi?” sorusu ile beyin fırtınası yaptırılır. Öğrencilerin bireysel olarak çocuk hakları, barış, yardımseverlik ya da yaşlılara saygı ve özen gösterme gibi kâr amacı gütmeyen bir konuda bir ilan, tanıtım, davetiye ya da afiş hazırlamaları istenir. Böylece medya araçlarından kâr amacı dışında da yararlanabileceği öğretilecektir.

12. Hafta

Öğrencilerle yapılan etkinliklerle bağlantılı olacak şekilde genel bir değerlendirme yapılır. Temelde medya okuryazarlığının ne olduğu, amaçları, medya aracından mesaj alırken sorulacak muhtemel soruların neler olduğu, medya okuryazarlarının bilmesi gerekenler ve en önemlisi de medya okuryazarlığı becerilerinin neler olduğu üzerinde konuşulur. Öğrencilerden belirtilen konularla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenir. Böylece süreç boyunca öğrendiklerini değerlendirebilme fırsatı elde edilmiş olacaktır.

Etkinlik temelli medya okuryazarlığı eğitim modelinin özeti ve uygulama süreci hakkındaki bilgilere aşağıda bulunan tablodan ulaşılabilmektedir:

Tablo 3.4: Medya Okuryazarlığı Eğitim Modeli Özeti

Haftalar ve Tarih	Etkinlik Türü	Amacı	Kazanılacak Beceriler	Materyal	Hedef Kitle	Süre
1. Hafta 26.02.2015	Odak grup görüşmesi	Öğrencilerin medya okuryazarlığı hazırbulunuşlukları-nı ortaya çıkarmak.	Eleştirel düşünme, analiz, sentez, değerlendirme becerileri	Ses kayıt cihazı	SosyalBilgilr öğretmen adayları (Araştırma-nın katılımcı grubu)	1 Saat
2. Hafta 05.03.2015	Grup çalışması etkinliği	İlan gibi basılı reklamlar aracılığıyla medyanın kitle üzerindeki etkisini anlatmak.	Araştırma yeteneği, eleştirel düşünme becerisi	5 farklı türde el ilanı veya gazete reklamı	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	1 Saat
3. Hafta 12.03.2015	1.Grup çalışması etkinliği 2.Grup çalışması	1.Bir medya ürününe etkili başlıklar verebilmek. 2. Bir medya ürününü tasarlamak	1.Yaratıcı düşünme, anlamlandır-ma, değerlendirme becerisi 2.Yaratıcı düşünme,Üreti m becerisi	1.Bir gazete veya dergi 2.Poster kağıdı, pastel kalem,bilgi sayar	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	2 Saat
4. Hafta 19.03.2015	1.Bireysel çalışma etkinliği 2.Bireysel çalışma etkinliği	1. Radyo programı aracılığıyla medyanın etkileme gücünü öğretmek. 2. Reklamların amaçlarını belirleyerek, bazı medya mesajlarının	1. Dil becerisi, üretim becerisi 2. Eleştirel düşünme, sorgulama, sonuç çıkarma	1.Poster kâğıdı, bilgisayar, internet 2.Gazete	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	2 Saat

		belirli kitleleri etkilemek için özel yöntemlerle kurgulandığını öğretmek.				
5. Hafta 09.04.2015	1.Bireysel çalışma etkinliği 2.Grup çalışması etkinliği	1.Medya mesajlarının, mesajı verenin tercihine göre önem kazandığını vurgulamak 2. Medya yayınlarının kurgulanmışlığını kayıtlı ve canlı yayın ile öğretmek.	1. Üretim, yaratıcı düşünme, araştırma becerisi 2.Üretim becerisi, rol oynama, analiz, değerlendirme becerisi.	1. Çoklu kaynaklar (basılı, görsel, online...), poster kağıdı, makas 2. Kamera/kayıt cihazı/ telefon	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	2 Saat
6. Hafta 16.04.2015	1.Bireysel çalışma etkinliği 2.Bireysel çalışma etkinliği	1. Kişilerin farklı rollerinin medyadaki sunumunu değerlendirmek. 2. Öğrencilerin siber şiddet sahnelerinin gerçekliğini tartışması.	1.Anlamlandırma, değerlendirme becerisi**,** karşılaştırma. 2**.** Sınıflandır-ma becerisi, üretim becerisi	1. Gazete, dergi, internet 2. Video, kamera, cep telefonu, bilgisayar	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	2 Saat
7. Hafta 21.04.2015-23. 04.2015	Grup çalışması etkinliği	1.Bir haberin nasıl hazırlandığını öğrenmek, haber yapmak.	1. Eleştirel düşünme, üretim becerisi, dili kullanma becerisi	1. A4 kâğıtları, ses kayıt cihazı, kamera/cep telefonu, Windows live movie maker	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	2 Saat
8. Hafta 28.04.2015-30.04.2015	Bireysel çalışma etkinliği	1. Medya ürünlerinde gizlenmiş değer ve görüşlerin bulunduğunu öğretmek. 2.Medyadaki dil yanlışlıklarını fark etmek	1.Analiz, değerlendirme karşılaştırma becerisi 2.Araştırma, analiz, değerlendirme becerileri	1. Filmler, projeksiyon cihazı	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	2 Saat
9. Hafta 06.05.2015	1.Grup çalışması etkinliği 2.Bireysel çalışma etkinliği	1.Beden dilinin kişiler üzerindeki etkisini öğretmek. 2. Farklı öğretim seviyelerine yönelik reklam tasarlamak	1.Araştırma ve üretim becerisi 2.Karşılaştırma,değerlendirme becerisi, üretim becerisi	İnternet, TV	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	2 Saat
10. Hafta 12.05.2015-14.05.2015	1.Grup çalışması etkinliği 2.Bireysel çalışma etkinliği	1. Cinsiyete ve yaşa göre insanların medya algılarının benzeşme durumunu açıklamak. 2.Medyadaki önyargıyı	1. Araştırma becerisi, karşılaştırma 2.Analiz, sınıflandırma, üretim becerisi	1. Filmler, bilgisayar	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	2 Saat

		gazetelerden öğrenmek				
11. Hafta 19.05.2015-21.05.2015	Bireysel çalışma etkinliği	1. Kâr amacı gütmeyen bir medya ürünü oluşturmak	1. Eleştirel düşünme becerisi, Dil becerisi.	1. Örnek el broşürü, kâğıt, kalem	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	2 Saat
12. Hafta 27.05.2015	Kompozisyon	Genel değerlendirme ve eğitim sürecinde öğrenilenler hakkında bilgi almak.	Bütün medya okuryazarlığı becerileri	Bilgisayar	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	2 Saat

Medya okuryazarlığı eğitiminin uygulama sürecini "Hazırlık / Plan, Eylem / Uygulama, Gözlem ve Değerlendirme / Yansıtma" olarak dört ana başlık altında toplamak mümkündür. Buna göre haftalık uygulama süreci aşağıdaki gibidir:



Hazırlık / Plan Aşaması (*1 Hafta, 26 Şubat 2015*): Araştırmanın ilk haftasında, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini öğrenmek için odak grup görüşmesi yapıldı. Öğrencilere yapılacak etkinliğin amacı, süresi, nasıl yürütüleceği ve katılımcı rollerine ilişkin bilgi verildi. İlk başta çekingen davranan öğrenciler, araştırmacının telkinleri ve grup görüşmesinin birbirleriyle etkileşim yoluyla öğrenmelerine imkân veren özelliğinden dolayı bu çekingenliklerini atmış ve katılım göstermişlerdi. Bunda medya gibi son derece güncel ve ilgi çekici bir konunun tartışılıyor olması da etkendi. Görüşmenin sonunda elde edilen ses kayıtlarının çözümlemesi yapılarak çeşitli bulgulara ulaşıldı. Araştırmacı, bu bulgulardan hareketle öğrencilerin kapasiteleri hakkında fikir sahibi olmuş, eksikliklerini görme imkânı elde etmiştir. Eylem planına yön verecek şu sorulara cevap bulmaya çalışmıştır:

- Öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerini artırmak amacıyla hangi noktalara odaklanmalıyım? Hangi özelliklere vurgu yapmalıyım?
- Kaliteli bir öğrenme için nasıl bir uygulama planlayabilirim ve bunu nasıl bir süreçle en verimli şekilde gerçekleştirebilirim?
- Uygulamalardan en iyi sonucu almak için kullanılabileceğim en uygun yöntem ve teknikler hangileri?

- Uygulamaları belirlenen süre içinde yetiştirebilecek miyim?

Eylem / Uygulama Aşaması (*10 Hafta, 5 Mart-27 Mayıs 2015*): Uygulamanın 2. haftasında öğrenciler çalışma gruplarına ayrılmışlardır. Gruplar 3 ila 4 öğrenciden, kendilerinin rızası doğrultusunda oluşturulmuştur. İlk 6 hafta sadece perşembe günleri yapılan dersler, 7. haftadan itibaren haftada iki güne dolaysıyla iki saate çıkarılmıştır. Uygulamalarda medya okuryazarlığı ile ilgili konular etrafında etkinlikler yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Medya mesajlarının ekonomik, sosyal, psikolojik amaçları nelerdir? Gazete, TV, instagram gibi medyaların kullanılma amacı nedir? Sosyal ağlarla geçirilen zamanın uzunluğu ve bu ağları kullanım sıklığı nedir? Bağımlılık düzeyindeki kişiler ve öğrenciler için neler yapılabilir? Medya araçlarından iletilen mesajlarda gizlenmiş değer ve yargılar var mıdır? Medyanın kültür üzerindeki etkileri nelerdir? Medya araçlarından iletilen mesajlardaki önyargı, kutuplaştırma, yanlılık gibi kavramlar nasıl anlaşılır? Gazete, web sitesi, afiş, film ve reklam nasıl yapılır? Müzik, ses, renk ve kamera açılarının kişiler üzerindeki etkileri nelerdir? Ticari reklam ile kamu spotu arasındaki farklılıklar nelerdir? 25. kare tekniği nedir? Subliminal mesajlar veren çizgi filmlere karşı çocuklar nasıl korunabilir? Medyadaki dil yozlaşması ve dizilerdeki kültürel yozlaşmaya ilişkin örnekleri nelerdir? Medyada yansıtılan gerçeklik ile kurgu nasıl ayırt edilebilir?

Medya okuryazarlığı becerilerinin kavranması amacıyla her hafta 2 ve bazen 3 adet, toplam 16 etkinlik yapılmıştır. Her derste araştırmacı tarafından öncelikle etkinliği yapılacak medya okuryazarlığı dersinin içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Ardından öğrenci etkinlik kâğıtları dağıtılarak neler yapılacağı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Etkinlikler bireysel ve gruplar hâlinde yapılmıştır. Erişim, analiz, eleştirel düşünme başta olmak üzere medya okuryazarlığı becerilerinin hepsi ile ilgili etkinlik yapılmasına gayret gösterilmiştir. Uygulama sonunda birçok medya okuryazarlığı ürünü de geliştirilmiştir. Afiş, kısa film, sosyal içerikli davetiye, ticari reklam, slogan bunlardan birkaçıdır. Bu ürünler hazırlanırken öğretmenlik mesleğine hazırlıklar da düşünülerek ürünlerde ortaokul ve ilkokul seviyesindeki öğrencilere hitap etme ölçütü konulmuştur. Yani bu ürünler, sosyal bilgiler öğretmenin sınıfına götürüp medya okuryazarlığı dersinde öğrencilerine uygulatabileceği türde materyallerdir.

- Öğrencileri sıkmadan derse katılımlarını sağlamak için nasıl bir iletişim metodu uygulamalıyım?
- Süreç boyunca meydana gelebilecek aksaklıklara karşı ne tür önlemler alabilirim? sorularına araştırmacı cevaplar bulmuş eksikleri değerlendirerek yeni eylem planları oluşturmuştur.

Gözlem Aşaması (*12 Hafta, 26 Şubat 2015-27 Mayıs 2015*): Araştırmacı, araştırmanın başından sonuna kadar katılımcı gözlemci konumundadır. Uygulamalardaki duygu, düşüncelerini, beliren yeni sorunsalları not alarak araştırmacı günlüklerini oluşturmuştur. Her dersin sonunda alınan bu notlar vasıtasıyla araştırma sürecindeki eksiklikler değerlendirilerek plan yeniden düzenlenmiştir. İki haftada bir danışmanları ile bilgilendirme toplantısı yapan araştırmacı, gözlemlerini danışma komitesine de aktarma imkânı bulmuştur. Komitenin tavsiyeleri doğrultusunda uygulamalar gözden geçirilerek plan üzerinde değişiklikler yapılmıştır.

Değerlendirme / Yansıtma Aşaması (*1 Hafta, 27 Mayıs 2015*): Bu aşamada öğrenciler, gerçekleştirmiş oldukları medya okuryazarlığı eğitimi süreci üzerinde ayrıntılı düşünme fırsatı bulurlar. Öğrencilerin bu süreçte öğrendikleri bilgilerin yanı sıra his ve duygularını, derslerin işleyişi hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla bir kompozisyon yazdırılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin ve medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin kazanımlarının değerlendirmesini amaçlayan bu yazılar ile kendi gözlem notlarını karşılaştırarak süreci daha rahat betimleyebilmiştir. Bundan başka öğrencilere son algı formu dağıtılarak beceriler hakkındaki kavrayışları anlaşılmaya çalışılmıştır. Her iki uygulamada da öğrencilerden objektif bir tutum içinde cevaplar vermeleri, kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. 27 Mayıs tarihinden itibaren öğrenciler bölümlerindeki diğer dersler için final ve hemen ardından bütünleme sınavlarına girmişlerdir. Araştırmacı, bu sınavlar bittikten sonra yani 18-30 Haziran 2015 tarihlerinde katılımcı öğrencilerle bire bir görüşmeler yapmıştır.

Ayrıca MOE uygulamalarına katılan öğretmen adaylarına, süreçteki aktif katılımları nedeniyle kendi adlarına düzenlenmiş, araştırmacı ve danışman öğretim üyesinin imzaladığı, fakülte dekanlığının ise mühürlediği birer katılımcı sertifikası da verilmiştir.

3.8.5. Beşinci Adım: Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama bütün araştırmalarda olduğu gibi eylem araştırması sürecinde de önemli bir faktördür. Eylem araştırmasında veri toplama titizlikle ve sistematik olarak yapılmalıdır (McKernan, 2006: 57). Yıldırım ve Şimşek'e (2011:300) göre "Toplanan verilerin niteliğini artırmak için çeşitli veri kaynaklarından veri toplamakta ve bunlar arasında karşılaştırmalar yaparak verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini teyit etmekte fayda vardır." Bu araştırmada, bu kıstas dikkate alınarak veri çeşitlemesine gidilmiş, eylem araştırmalarında sıkça kullanılan veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmacının yapmayı planladığı çalışma hakkındaki veri toplama ve analiz aşaması şu şekilde açıklanabilir:

Öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algıları ile becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan 20 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme yarı yapılandırılmış bir mülakat formu ile sınırlandırılmamış sorulardan oluşmaktadır ve bir nevi öğretmen adaylarının araştırma konusuna yönelik hazırbulunuşluklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Odak grup görüşmesinin temelde cevaplanmasını istediği araştırma soruları şunlardır:

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algıları nasıldır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri hangi düzeydedir?

Belirlenen araştırma soruları göz önünde bulundurularak, problemin daha ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve buna yönelik çözüm yollarının geliştirilmesi için araştırmacı medya okuryazarlığı ile ilgili çeşitli kaynakları incelemeye başlamıştır. Alan yazın taraması sonucunda, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı etkinlikler (16 etkinlik) hazırlamıştır. Bu etkinlikler konunun

uzmanlarından oluşan danışma komitesine sunulmuş, onların görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından verilmesi planlanan medya okuryazarlığı eğitimi için 12 haftalık bir eğitim modeli çizelgesi hazırlanmıştır. Bu eğitimin ilk haftasında öğretmen adaylarına, araştırmacı tarafından geliştirilen ve medya okuryazarlığı literatüründen edinilen becerilerden oluşan, medya okuryazarlığı beceri düzeylerini öğrenmeye yönelik 2N (Ne biliyordum?, Ne öğrendim?) ön algı-son algı anketi verilmiştir (Bkz. Ek 3). Araştırmanın 12 haftadan oluşan uygulamalı medya okuryazarlığı eğitimi boyunca her hafta öğrencilere "çalışma kâğıtları" dağıtılmış ve doldurulduktan sonra toplanılmıştır. Eğitim boyunca araştırmacının yanında ikinci bir araştırmacı da bulunmuş ve süreci gözlemleyerek notlar almıştır. Benzer şekilde, araştırmayı yapan araştırmacı her hafta öğrencileri gözlemlemiş ve notlarını raporlaştırmıştır. Raporların yanı sıra öğrencilere medya okuryazarlığı süreci ile ilgili yazdırılan günlükler ve eğitimin sonunda yapılan görüşmelerle (yarı yapılandırılmış mülakat) veri çeşitlemesini zenginleştirmiştir.

3.8.6. Altıncı Adım: Sonuçların Değerlendirilmesi ve Raporlaştırılması

Araştırma raporu, bir araştırma projesinin yöntemlerini ve bulgularını başkalarına aktaran yazılı belge veya yazılı belgeye dayalı sözlü sunumdur (Neuman, 707). Rapor, bulguların yanı sıra projenin başlatılma nedenlerini, projenin aşamalarının tanımını, verilerin sunumunu ve verilerin araştırmanın sorusuyla ya da başlığıyla nasıl ilintilendirilebileceği tartışmasını içerir. Rapor araştırmacının ne yaptığını ve ne keşfettiğini başkalarına anlatır. Nitel bir araştırmanın yorumlama basamağında süreç şu basamaklarla ifade edilebilir:

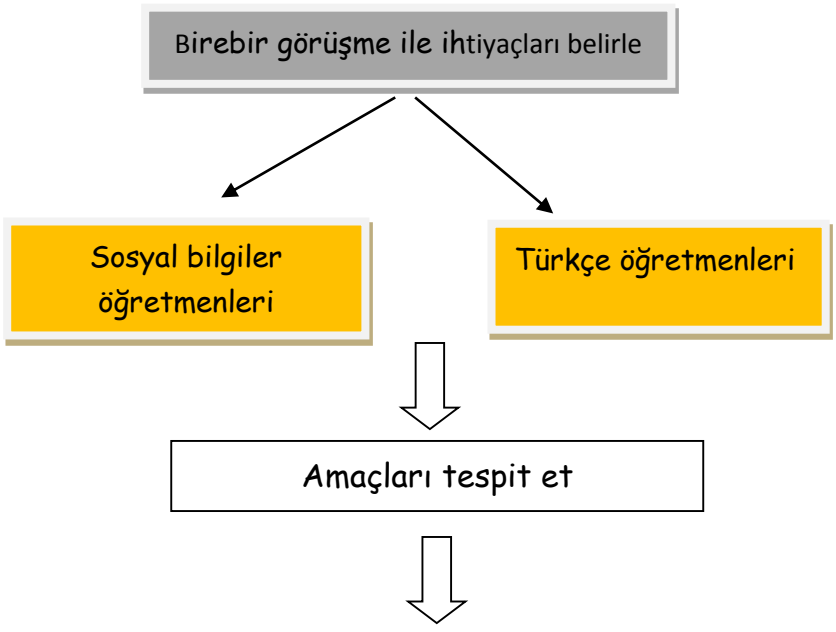
- Verilerin analiz için hazırlanması,
- Verilerden temaları oluşturma ve geliştirme,
- Bulguların yorumlanması,
- Bulguları raporlaştırma ve sunma,
- Bulguların geçerliğini ve güvenilirliğini doğrulama (Creswell, 2010: 257).

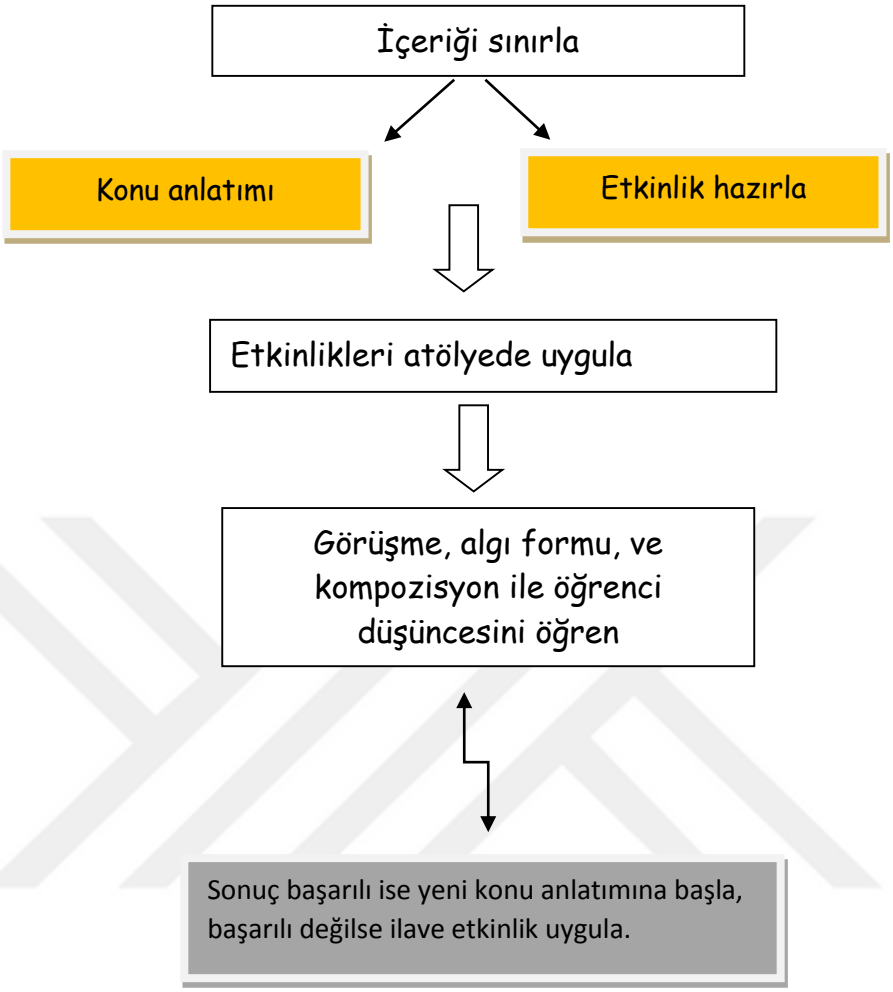
Bu araştırma; araştırma verilerinin toplanması (alan notları, deşifreler, gözlem raporları), araştırmacının verileri analize hazır hâle getirmesi, düzenlemesi (alan notlarının transkripsiyonu), verilerin araştırmacı tarafından okunması (araştırma ile ilgili tüm

veriler), araştırmacının verileri kodlaması (verileri metin içinde parçalara ayırarak isimlendirme) ve kod ve temaların araştırma raporunda kullanılması basamakları izlenerek yapılmıştır. Nitel verilerin analiz edilebilmesi için çeşitli veri analizi teknikleri bulunmaktadır. Hem betimsel hem de derinlemesine analizi sağladığı için de içerik analizi süreci takip edilmiştir. Veri analizi için bilgisayar analiz programı Nvivo 7 kullanılmıştır.

Aşağıda çalışmada önerilen ve uygulanan MOY eğitimi modeline ait işlem basamakları döngüsüne yer verilmiştir:

Şekil 3.4: Araştırmanın Medya Okuryazarlığı Eğitim Modeli Döngüsü




İçeriği sınırla
Konu anlatımı
Etkinlik hazırla
Etkinlikleri atölyede uygula
Görüşme, algı formu, ve kompozisyon ile öğrenci düşüncesini öğren
Sonuç başarılı ise yeni konu anlatımına başla, başarılı değilse ilave etkinlik uygula.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan temalar araştırmanın amaçları ve alt problemleri ile ilişkilendirilerek ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Modelin, Örneklem Grubunun (Öğretmen Adayları) Medya Okuryazarlığı Farkındalıklarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılardan modelin uygulanmasından önce ve sonrasında elde edilen verilerin analizi sonucunda; bilgi, beceri ve algı temalarına ulaşılmıştır. Bu temalara ilişkin ayrıntılı açıklama sunulmaktadır.

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Eğitim Öncesi ve Sonrası Medya Okuryazarlığı Bilgilerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının model uygulanmadan önceki medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin var olan bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla odak grup görüşmesi ile Ne Biliyordum formu (2N); eğitim sonrasında ise Ne Öğrendim? (2N) formu, bireysel görüşme ve kompozisyonlardan elde edilen verileler kullanılmıştır. Bilgi temasına ilişkin veri aracı ve katılımcı sayısı betimsel bilgileri tablo 4.1' de sunulmaktadır.

Tablo 4.1:Bilgi Temasına İlişkin Veri aracı ve Katılımcı Sayısı Betimsel Bilgisi

Öğrenci cevapları (N=20)

BİLGİ	EĞİTİM ÖNCESİ (N)		EĞİTİM SONRASI (N)		
	2N	ODAK GRUP GÖRÜŞME	2N	GÖRÜŞME	KOMPOZİSYON
	-	20	-	20	19

Analiz sonucunda araştırmanın bilgi temasına bağlı olarak; öğretmen adaylarının görüşleri "medya kavramı", "medya okuryazarlığı kavramı" ve "iyi bir medya okuryazarı bireyin özellikleri" kategorileri altında toplanmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında vermiş oldukları cevapların "iyi bir medya okuryazarı bireyin özellikleri" kategorisinde bazı benzerlikler olmakla beraber değiştiği görülmektedir.

4.1.1.1.Öğretmen Adaylarının Medya Kavramına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Bilgi teması altında erişilen "medya kavramına ilişkin görüşler" kategorisi kod, frekans bilgisi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Medya Kavramına İlişkin Görüşleri

Eğitim öncesi			**Eğitim sonrası**			
Kodlar	**Kişi (N)**	**Atıf (f)**	**Kodlar**	**Kişi (N)**	**(Atıf) f**	
Sosyal paylaşım siteleri dahil bütün kitle araçları	6	6	Kitleleri etkileyen önemli unsur	3	4	
Yazılı, basılı yayın, süreli yayınlar	3	3	Kitle iletişim aracı	3	3	
Sanal şeyler, TV, İnternet	3	3	Kurgu, sanal âlem	3	3	
Milenyum çağı	1	1	Algıları yönlendiren araç	3	3	
			Planlı, karmaşık yapı	1	1	
			Masum olmayan bir yapı	1	1	
TOPLAM	13	13	**TOPLAM**	14	15	

Tablodan edindiğimiz bilgiye göre; eğitim öncesinde katılımcıların çoğu (13/12) medya kavramını sadece kitle iletişim araçları ile eşleştirmektedir. Eğitim sonrasında ise bir "kitle iletişim aracı" olmasının yanı sıra eleştirel bir yorum katarak "kitleleri etkileyen etkili unsur", "planlı olarak işleyen, masum olmayan yapı", "algıları yönlendiren araç", "kurgu-sanal âlem" kodları ile tanımladıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çoğu araştırma öncesinde medya kavramıyla kitle iletişim araçlarını kastetmişlerdir. Bununla beraber kimi öğretmen adaylarının kavramı bazı sosyal medya uygulamaları ile eşleştirdiği görülmektedir (13/6).

> "*Çünkü hocam medyanın içine gazeteyi de alırsınız Twitter'i, sosyal paylaşım sitelerinin hepsini internet de işin içine girince internete bağlı olan bütün medya araçları ve görsel, yazılı olan her şey medya olabilir" (K1).*

Aynı katılımcının eğitim sonrasında ise medyanın sadece basit biçimde kitle iletişim araçlarını kapsamadığını bundan çok daha girift bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir.

> "*Sadece televizyonlar değil yapılan ve gösterilen bir fotoğrafta bile ışık, arka plan ve bir düzen içerisinde veriliyor. Medyanın basit dediğimiz şeylerde aslında çok karışık ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu gördük."(K1).*
>
> Diğer bir katılımcının ise medya kavramını sadece yazılı-basılı yayınlar ile ilişkilendirdiği görülmektedir.
>
> *"Örneğin medyayı tarif edersek.. Gazeteler, dergiler diyebiliriz" (K8).*

Aynı katılımcının eğitim sonrası kavrama ilişkin düşüncelerinin değiştiği ve medyayı kitleleri etkileyen önemli bir unsur olarak görmeye başladığı şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

> "*Bu eğitim kapsamında medyanın sadece televizyon, radyo kapsamında değil internet ile beraber çok daha fazla alana yayılarak geniş kitleleri etkileyen önemli bir unsur olduğunu öğrendim" (K8).*

Sonuç olarak öğretmen adaylarının eğitim öncesinde sadece kitle iletişim aracı olarak gördükleri medya kavramına eğitim sonrasında daha özel anlamlar yükledikleri görülmektedir. Buradan öğretmen adaylarının kavramla ilgili bilgilerinin bilinçli yönde değiştiğini söylemek mümkündür.

4.1.1.2. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı kavramına ilişkin ulaşılan kod, frekans bilgileri tablo 4.3'de sunulmaktadır.

Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Görüşleri

Eğitim öncesi				**Eğitim sonrası**		
Kod		**Kişi (N)**	**Atıf (f)**	**Kod**	**Kişi (N)**	**(Atıf) f**
Medya mesajlarını tahlil etmek, inceleme		2	2	Dersten sonra MOY 'un içeriği ve kavramları hakkında bilgi edinme	2	3
Medyayı doğru okuyabilmek		2	2	Her yaşta öğretilmesi gerekli bir beceri	2	3
Eleştirel gözle bakabilmek, sorgulama		2	3	Eleştirel düşünme, sorgulama yeteneği	3	3
Bir ders adı		1	1	Medyanın etkisini azaltan unsur	4	4
Güncel haber yapılması		1	1	Medyayı analiz, değerlendirme ve üretme	2	3
Tarafsız birey		1	1	Medyayı doğru anlama yeteneği	2	2
Medyadaki iletileri ilişkin araştırma yapma		1	1	Medyanın çok daha geniş ve dolu bir kavram olduğunu öğrenme	2	2
				Empati kurma becerisi	1	1
				Medyanın bireyler üzerindeki etkisini anlama	1	2
				Bir yaşam becerisi	1	1
TOPLAM		10	11	**TOPLAM**	20	24

Tablo 4.3' den hareketle eğitim öncesinde "medya okuryazarlığı kavramına ilişkin görüşler" kategorisi incelendiği takdirde çoğunlukla "olaylara eleştirel gözle bakma", "sorgulama becerisi", "medyayı tahlil etme", "medyayı doğru okuma" kodlarının vurgulandığı görülmektedir. Eğitim sonrasında ise çoğunlukla "medya etkisini azaltan unsur", "MOY 'un içeriği ve kavramları hakkında bilgi edinme", "medyayı eleştirme, sorgulamaya başlama", "medyayı analiz, değerlendirme, üretim becerisi", "her yaşta öğretilmesi gerekli bir beceri", "medyayı doğru anlama becerisi" kodlarının yer aldığı

görülmektedir. Örneğin bir öğretmen adayı eğitim öncesinde tıpkı katılımcıların çoğu gibi (10/3) medya okuryazarlığını medya mesajları hakkında eleştirel düşünme ve onları anlayıp yorumlama olarak görmekte ve bunu şu sözlerle belirtmektedir:

> "*Medya okuryazarlığı denince ben de anlayıp yorumlayabilmek diyecektim. Eleştirel gözle bakabilmek izlediğimiz ya da duyduğumuz okuduğumuz haberleri..*" *(K6).*

Aynı katılımcının eğitim sonrasında ayrıntılı açıklama yapmamakla beraber medya okuryazarlığının kapsadığı içerik bilgisine daha çok sahip olduğunu şu sözleriyle açıklamaktadır:

> *"Medya okuryazarlığı aslında günümüzde çokça karşılaştığımız fakat içeriğiyle alakalı çok bilgimizin olmadığı bir konu. Almış olduğumuz bu dersle birlikte bu kavramın içini doldurmuş olduk."*

Bir diğer katılımcı ise medya okuryazarlığını eğitim öncesinde bir ders olarak değerlendirmektedir (10/1). Medya okuryazarlığından ders olarak bahseden tek katılımcı olması dersten haberdar olduğunu gösterdiğinden önemli olmakla beraber "müfredata eklenecek bir ders" ifadesinden MOY' un zaten müfredatta olan bir ders olduğunu bilmediği sonucu ortaya çıkmaktadır:

> "*Medya okuryazarlığı MEB'in son yıllarda okullarda okutulacağını açıkladığı, öğrencilerde medyanın nasıl algılanması gerektiğini, doğru-yanlış haber ve bilgilerin nasıl okunması gerektiğinin öğretilmesi amacıyla müfredata eklenecek bir ders." ifadesiyle görüşlerini açıklamaktadır*" ***(K10).***

Aynı katılımcı K10, katılımcıların büyük çoğunluğuyla benzer bir görüş ile aslında ders hakkında pek bilgisinin olmadığını ve eğitim sonrasında artık medya okuryazarlığı dersi içeriğine ait daha fazla bilgiye sahip olduğu (20/11) yönünde görüş belirtmektedir:

> "*Okullarda ders olarak okutulan medya okuryazarlığı hakkında pek fazla bilgim yoktu. Dersi aldıktan sonra neler olduğunu, dersin ne işe yaradığını, dersin içerisindeki amaçlar, hedefler, içinde barındırdığı becerileri görmüş, öğrenmiş olduk."*

Bir diğer katılımcının üretim becerisine vurgu yapmakla beraber medya okuryazarlığı kavramını sadece "dijital medyalarla haber üretme ve yayma" ile eş tuttuğu göze çarpmaktadır. Katılımcı bunu şu sözleriyle açıklamaktadır:

> *"Medya okuryazarlığı denince güncel, etkileyici, ilginç, komik olan her şey video ve fotoğraf yoluyla haber yapılması olarak aklıma geliyor."(K15).*

Aynı katılımcının eğitim sonrasında kavrama ilişkin algısının değiştiği ve MOY 'u artık çözümleme ve değerlendirme becerileriyle ilişkilendirerek açıkladığı görülmektedir:

> "*Medya okuryazarlığı dendiğinde asıl olarak çözümleme ve değerlendirme becerisi yani esas olarak medyada verilen mesajların biz alıcıları tarafından hangi düzeyde algılandığı ve çözümlendiği ile alakalıdır medya okuryazarlığı."(K15).*

Yukarıdaki ifadelerden öğretmen adaylarının çoğunun ilk kez yapılan bu eğitimle birlikte MOY kavramıyla ilgili bilgi aldığı görülmektedir. MOY hakkında az da olsa bilgi sahibi olan öğretmen adaylarınınsa eğitimden sonra bilgilerini artırarak pekiştirdiğini söylemek mümkündür.

4.1.1.3. Öğretmen Adaylarının İyi Bir Medya Okuryazarı Bireye İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Bu kategori altında "medya iletilerini eleştirel bakma", "sorgulama", "tarafsız ve eşitlikçi olma", "bilinçli ve farkında olma" ile "araştırmacı olma" katılımcılar tarafından eğitim öncesinde sıklıkla vurgulanan kodlardır. Eğitim sonrasında ise "medya iletilerini eleştirel bakma, sorgulama", "MOY becerilerine sahip olma", "bilinçli ve farkında olma" çoğunlukla yinelenen kodlardır. İyi bir medya okuryazarı birey temasına ait bütün kod ve frekans sayısına dair ayrıntılı bilgi tablo 4.4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.4.:Öğretmen Adaylarının İyi Bir Medya Okuryazarı Bireye İlişkin Görüşleri

Eğitim Öncesi			**Eğitim Sonrası**		
Kodlar	**Kişi (N)**	**Atıf (f)**	**Kodlar**	**Kişi (N)**	**(Atıf) f**
Eleştirel gözle bakar, sorgular	4	5	Eleştireldir, sorgular	5	7
Bilinçli ve farkındadır	3	4	MOY becerilerine sahiptir	6	6
Tarafsız ve eşitlikçidir	4	4	Bilinçli ve farkındadır	2	4
Her gördüğüne inanmaz, araştırır	2	3	Gerçek-kurgu ayrımı yapar	1	2
Aynı haberi birden çok kaynaktan okur	2	2	Meraklı, kuşkucudur, araştırır	2	2
Gündemi takip eder	2	2	İyi örnek olur, çevresini bilinçlendirir	1	2
Farklı fikirlere saygılı, açık görüşlüdür	1	1	Çok kaynaktan takip eder	1	1
Diğer insanlara örnek teşkil eder	1	1	Gerçek kurgu ayrımı yapar	1	1
İrade sahibidir	1	1	Gözlerini kiralatmaz	1	1
TOPLAM	20	23	**TOPLAM**	20	27

Araştırmanın analizleri sonucunda iyi bir medya okuryazarı bireyin özelliklerine ilişkin "medyayı eleştirme, sorgulama", "bilinçli farkında olma" ve "birden çok kaynaktan takip etme" görüşlerinin frekans sayıları farklı olmakla beraber ifadeleri benzerdir. Genel anlamda "açık görüşlü olma", "iradeli olma", "gerçek-kurgu ayrımı yapabilme" ile "gözlerini kiralatmama" kodları dışında eğitim öncesi ve sonrasında katılımcıların görüşleri değişmemiştir yorumu yapılabilmektedir. Özellikle eğitim öncesinde bazı katılımcıların "fikirlere saygılı, aktüel, eşitlikçi, tarafsız ve örnek olma" gibi günümüzde her okuryazar bireyde olması gereken özellik ve yeteneklerden bahsettiği görülmektedir. Eğitim sonrasında ise bu becerilere "gerçek-kurgu ayrımı yapabilme, MOY becerilerine sahip olma, iyi medya öğreticisi olma ve gözlerini kiralatmama" gibi doğrudan MOY ile ilişkilendirilebilecek daha özel becerileri ilave ettikleri dikkati çekmektedir.

Örneğin, iyi medya okuryazarı bireyi "*medya okuryazarı kişi, kişisel özellik olarak açık görüşlülüğe sahip olmalıdır"*(K2) sözleriyle betimleyen bir katılımcının eğitim sonrasında araştırma, eleştirel düşünme, sorgulama ve üretim gibi önemli medya okuryazarlığı becerilerini eklediği görülmektedir. Katılımcının bu konudaki bilgisinin bilinçli yönde değiştiği göze çarpmaktadır:

> "*Önüne sunulan bilgileri kontrol etmeli, eleştirebilmeli, sorgulamalı, aynı zamanda kendi de yine o medya araçlarını kullanarak doğru bilgiyi kendi de üretmeli.*" (K2).

Eğitim öncesinde "tarafsız olmak" (20/4) kavramını vurgulayan kimi katılımcıların eğitim sonrasında ise bazı "medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmalıdır"(20/6) şeklinde daha spesifik görüş belirttikleri görülmektedir. Bu konuda eğitim öncesinde bir katılımcı şunları söylemektedir:

> "*Yani benim için bir medya okuryazarında önemli olan tarafsızlık" (K12).*

Aynı katılımcı eğitim öncesinde genel bir özellik olan tarafsız olma durumu ile açıklarken eğitim sonrasında ise yaratıcı düşünme, analiz gibi daha özel olan medya okuryazarlığı becerilerini katmakta ve bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır:

> "*Yaratıcı düşüncesi olması lazım, sentez yapabilmesi, analiz edebilmesi ve olaylara bakış açısı çok geniş olmalı. Böyle bir insan iyi bir medya okuryazarı olur."*

Eğitim öncesinde bir katılımcının iyi medya okuryazarı kişiyi aktüel ve araştırmacı olarak tanımladığı görülmektedir:

"Gündemi takip ederek, çok okuyarak hani olan olayın geçmişini de araştırarak olunur." (K13). Aynı katılımcı eğitim sonrasında ise daha bilinçli yönde görüş değiştirerek MOY' u şekillendiren ana ilkelerden olan medyanın asıl amacının kâr elde etmek olduğu önermesi ile medyanın kültür üzerindeki etkilerinden bahsetmektedir:

> " *Karşısına çıkan bir ürünün ticari bir amaçla çıktığının farkına varmalı. Kültürümüze etkisinin farkına varmış olmalı bana bunu ne amaçla sunmuş, sorgulayabilmeli. Aynı ürünü farklı medya araçlarından bakabilmeli seçimi olmalı.*"

Bir diğer katılımcı ise eğitim öncesinde insanların irade sahibi olmaları gerektiğini söyleyerek medyada geçirilen zaman ve bağımlılığa vurgu yaptığı görülmektedir:

> "*Bence insanların irade sahibi daha doğrusu iradelerini doğru şekilde yönlendirebilecek yeteneğe sahip olmaları gerektiğini düşünüyorum*" (K9).

Aynı katılımcı eğitim sonrasındaysa objektif olma, eleştirel düşünme gibi önemli medya okuryazarlığı beceri ve özelliklerini görüşlerine eklemiştir:

> "*Medyadan gelen bilgiyi bizlerin öncelikle objektif bi gözle eleştiri süzgecinden geçirerek alması gerekiyor. Bence gerçekten iyi bir medya okuryazarının bunu yapması gerekiyor*."

Sonuç olarak eğitim öncesi daha genel ifadelerle betimlenen iyi bir medya okuryazarı kişiye ait özelliklerin eğitim sonrasında MOY becerileriyle ilişkilendirilerek MOY' a daha yakın ve uyumlu olduğu görülmektedir.

4.1.2. Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Medya Okuryazarlığı Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının MOY becerilerine sahip oluşları ve süreç içerisindeki gelişimini belirleyebilmek için eğitim öncesinde öğretmen adaylarının doldurdukları Ön algı formları (Ne biliyordum?) ile Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın eğitim sonrası ise Son algı formları (Ne Öğrendim), bire bir görüşmeler ve kompozisyonlardan elde edilen verilerin analizi ile elde edilmiştir.

Tablo 4.5:Beceri Temasına İlişkin Veri Aracı-Katılımcı Sayısı Betimsel Bilgisi

BECERİ	EĞİTİM ÖNCESİ (N)		EĞİTİM SONRASI (N)		
	2N	ODAK GRUP GÖRÜŞME	2N	GÖRÜŞME	KOMPOZİSYON
	20	20	20	20	19

Çalışmanın başlangıcında literatür desteğiyle dokuz MOY becerisi belirlenmiştir. "MOY kavramı ile ilgili beceriler" teması altında belirlenen "Erişim, Karşılaştırma, Analiz /Çözümleme, Eleştirel Düşünme, Dil becerisi, Sorgulama, Yaratıcı Düşünme, Değerlendirme ve Üretim becerisi" kategorileri, öğretmen adaylarından elde edilen verilere göre zayıf - orta- bilinçli olmaları durumuna göre ayrı ayrı incelenerek yorumlanmıştır. Bu becerilere ilişkin bilgiler tablo 4.6'da sunulmaktadır:

Tablo 4.6:MOY Becerilerine İlişkin Farkındalığa Ait Veri Aracı-Katılımcı Sayısı Betimsel Bilgisi

BECERİLER	**EĞİTİM ÖNCESİ**			**EĞİTİM SONRASI**			**TOPLAM**	
	Nitelik	**2N**	**ODAK GRUP GÖRÜŞME**	**2N**	**GÖRÜŞME**	**KOMPOZİSYON**	**ÖN**	**SON**
Erişim	Bilinçli	-	-	14	3	1	-	**18**
	Orta	4	1	1	-	-	5	1
	Zayıf	15	-	-	1	-	15	1
Karşılaştırma	Bilinçli	2	1	12	4	1	3	**17**
	Orta	3	-	1	-	1	3	2
	Zayıf	13	1	1	-	-	14	1
Analiz / Çözümleme	Bilinçli	1	-	4	9	4	1	**17**
	Orta	3	1	2	-	1	4	3
	Zayıf	14	1	-	-	-	15	-
Eleştirel Düşünme	Bilinçli	1	1	7	5	4	2	**16**
	Orta	1	1	3	-	1	2	4
	Zayıf	15	1	-	-	-	15	-
Dil becerisi	Bilinçli	-	-	10	3	4	-	**17**
	Orta	3	-	3	-	-	3	3
	Zayıf	17	-	-	-	-	17	-
Sorgulama	Bilinçli	2	1	12	3	2	3	**17**
	Orta	2	1	3	-	-	3	3
	Zayıf	14	-	-	-	-	14	-
Yaratıcı Düşünme	Bilinçli	1	-	16	1	1	1	**18**
	Orta	4	-	2	-	-	4	2
	Zayıf	15	-	-	-	-	15	-
Değerlendirme	Bilinçli	-	-	10	3	3	-	**16**
	Orta	3	1	4	-	-	4	4
	Zayıf	15	1	-	-	-	16	-
Üretim	Bilinçli	-	-	10	3	5	-	**18**
	Orta	2	-	2	-	-	2	2
	Zayıf	17	1	-	-	-	18	-
TOPLAM		166	14	115	39	26	**180**	**180**

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerine yönelik farkındalıkları zayıf olma durumundan bilinçliye doğru dikkate değer biçimde artarak değişim göstermiştir.

Tabloya dair ayrıntılı bir inceleme yapıldığı takdirde öğretmen adaylarının başlangıçta bütün beceriler için toplamda 10 olarak görülen bilinçli katılımcı atıf sayısının eğitim sonrasında 154'e yükseldiği görülmektedir.

Öte yandan öğretmen adaylarının başlangıçta bütün beceriler için toplamda 140 olarak görülen "zayıf "olma durumu eğitim sonrasında 2'dir. Bu durum öğretmen adaylarının zayıf ve yetersiz olan becerilerinin yerini bilinçli ve yeterli olmaya bıraktığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Buna göre katılımcıların MOY 'a sahip olmaları ile gelişme durumları bilinçli olma durumları eğitim öncesi % 5 iken eğitim sonrasında %85,5 gibi kayda değer bir sonuca ulaşmıştır. Eğitim öncesinde % 78 olan zayıf olma durumu ise eğitim sonrasında %1,1'dir.

Öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası görüşleri birlikte sunularak MOY eğitimi modelinin uygulamasından sonra becerilerle ilgili meydana gelen değişim ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.1.2.1. Erişim/ Araştırma Becerisine İlişkin Bulgular

Erişim becerisi kategorisinde görüş belirten öğretmen adaylarının atıf yaptığı kodlar ve frekans tablosuna ilişkin bilgiler tablo: 4.7'de sunulmaktadır.

Tablo 4.7:Erişim Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı

Eğitim öncesi			Eğitim Sonrası		
Kodlar	**(N)**	**(f)**	**Kodlar**	**N**	**(f)**
İnternet, veri tabanları ve kütüphaneden araştırma yaparım	5	5	Derste yaptığımız etkinliklerden sonra doğru ve yanlış bilgiyi ayırt ediyorum, araştırma becerisini kazandım	5	6
İnternet uzantılarının anlamını bilirim	2	2	İnternetteki uzantıları ve anlamını öğrendim	5	5
Google'a güvenerek tek kaynaktan araştırma yaparım.	8	6	Çoklu kaynaklardan araştırma yaparım	3	4
Birden çok medya takip edilmelidir	1	1	Bilgiyi daha güvenilir kaynaklardan almaya başladım	5	5
Erişim medyaya ulaşmaktır	1	1	Bilgi kaynaklarına karşı daha eleştirel yaklaşıyorum	1	2
Bilgiyi nasıl toplayacağımı bilirim	1	1	Bulut vs ile farklı kaynaklara erişim becerisi kazandım	1	1
Bilgiye nasıl erişeceğimi bilmiyorum	1	1			
Her türlü kaynağa güvenirim	1	1			
TOPLAM	**20**	**21**	**TOPLAM**	**20**	**23**

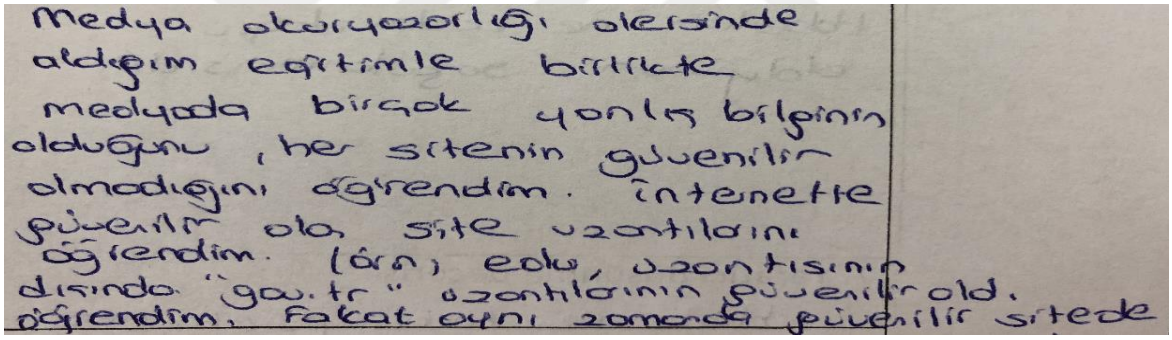
Tablo incelendiği takdirde erişim kategorisinde çoğunlukla eğitim öncesine dair "internetten araştırma (20/5)", "Google'a güvenme (20/8)", "internet uzantılarının anlamını bilme (20/2)" kodlarının yer aldığı görülmektedir. Erişim becerisi başlangıçta katılımcılar için sadece bir kitle iletişim aracını kullanarak bilgiye ulaşmak olarak düşünülmektedir. Google kullanımı, internet, veri tabanları ve kütüphane gibi doğrudan bilgiyi almaya yönelik araç ve yerlerle eşleştirmelerinden bu anlam çıkarılabilmektedir. Bir katılımcı ise diğerlerinden farklı düşünerek "birden çok medya takip edilmelidir" ifadesiyle daha bilinçli bir yaklaşım göstermektedir. Eğitim sonrasına baktığımızda çoğunlukla "MOY dersi etkinliklerinden sonra erişim becerisi kazanma (20/5)", "internet uzantılarının anlamını öğrenme (20/5)", "farklı kaynaklardan araştırma (20/3)", "bilgiyi daha güvenilir kaynaklardan alma (20/5)" kodlarının yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar eğitimden sonra erişim becerisini sadece bilgiye ulaşmaktan ziyade "bilgi

üzerinde sorgulama yapma ve doğru olanı seçme" olarak düşünmektedirler. Bu durumu öğretmen adaylarının, MOY dersinde yapılan etkinlikleri olumlu ve yararlı bulduğu şeklinde değerlendirmek mümkündür. Buna göre eğitim sonunda erişim becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %90'dır.

Erişim becerisi katılımcıların bazıları tarafından kitle iletişim araçlarını kullanarak bilgiye ulaşmaktır. Bu konuda katılımcılardan biri eğitim öncesinde erişim becerisi ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

> " *Erişimi dersi almadan önce medyaya ulaşmak olarak biliyordum. Örneğin bir bilgi almak için girip onu araştırıyordum. Ya da bir kişinin tarihsel geçmişini, bir olayı öğrenmek için var olan videoları izliyordum (Google, youtube)*" (K2).

Aynı katılımcı eğitim sonrasında almış olduğu MOY dersinin önemine dikkat çekerek bu ders sırasında erişim becerisini nasıl edindiğini örneklerle açıklamıştır:

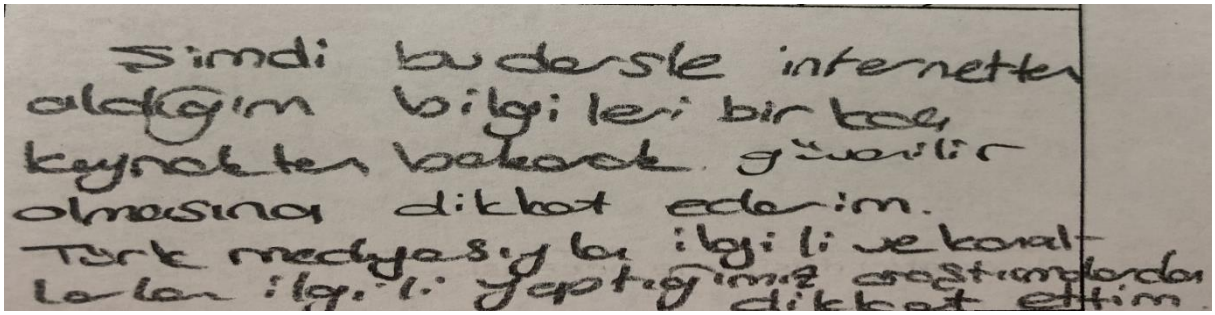

Medya okuryazarlığı dersinde aldığım eğitimle birlikte medyada birçok yanlış bilginin olduğunu, her sitenin güvenilir olmadığını öğrendim. İnternette güvenilir olan site uzantılarını öğrendim. (örn; edu, uzantısının dışında "gov.tr" uzantılarının güvenilir old. öğrendim, fakat aynı zamanda güvenilir sitede

K2'nin bu açıklamasındaki "*medyada birçok yanlış bilginin olduğunu, her sitenin güvenilir olmadığını öğrendim*" ifadesinden onun artık bilgi yığınları arasından doğru olanı elde etmek için internet sitelerindeki bilgileri sorgulayarak aldığı sonucu elde edilmektedir.

Benzer şekilde K6 erişim becerisi hakkında eğitim öncesinde sadece araştırma yaptığı araç ve mekânlarla ilişki kurmaktadır. K6 bu konuda şunları söylemektedir:

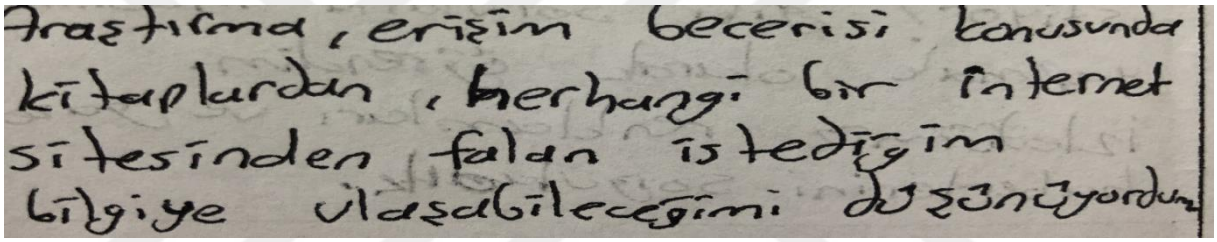
"*İnternetten ve kütüphaneden araştırma yapardım*." (K 6).

K6, eğitim sonrasında ise erişim becerisinin özüne uygun olarak doğru bilgiye nasıl ulaşılacağı, bilgi kaynakları ve güvenilirlik konularıyla ilgili açıklama yaptığı görülmektedir:



K6, artık internetteki bilgilere güvenmeyip birkaç kaynaktan okuyup sorguladıktan sonra karar verdiğini ifade etmektedir.

K5 de benzer şekilde eğitim öncesinde araştırma becerisini yazılı veya dijital olmak üzere çeşitli kaynaklardan bilgiye erişebilmek olarak görmekte ve şunları söylemektedir:



Katılımcıların çoğu gibi *K5* de kurum, kuruluşlar gibi bazı internet sitelerinin yanlış bilgiden daha uzak ve güvenilir olduğunu düşünmekte ve bu durumu şöyle ifade etmektedir:

> " *Her internet sitesine güvenilmeyeceğini gov, edu gibi sitelerin ve pdf uzantılı araştırmaların daha güvenilir olduğunu öğrendim*." (K5).

Eğitim sonrasındaki bir kazınım olarak artık doğru bilgi için güvenilir internet sitesi uzantılarını öğrendiğini, özellikle resmi olan devlet ve eğitim uzantılı siteleri çok daha güvenilir bulduğunu belirtmektedir.

4.1.2.2.Karşılaştırma/ Kontrast Becerisine İlişin Bulgular

Karşılaştırma becerisi kategorisinde görüş belirten öğretmen adaylarının atıf yaptığı kodlar ve frekans tablosuna ilişkin bilgiler tablo: sunulmaktadır.

Tablo 2.8:Karşılaştırma Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı

Eğitim Öncesi			Eğitim Sonrası		
Kodlar	**Kişi**	**Atıf(f)**	**Kodla**	**Kişi**	**Atıf(f)**
Dikkat etmeden yüzeysel karşılaştırma yaparım	5	5	MOY'dan sonra bilgiyi farklı medyaları karşılaştırarak almayı öğrendim	4	8
Farklı kaynaklar karşılaştırılarak doğru bilgiye ulaşılır	3	4	Aynı ürünle ilgili iki reklamı karşılaştırmayı öğrendim	4	6
Özellikle haber kanallarının yanlı olduğunu bilirim	3	3	MOY'dan sonra zıt kutuplu medyaları da takip ediyorum.	3	6
Medyayı karşılaştırma becerisine sahip değilim	3	6	Gazete etkinliğinden sonra görsel medyayla yazılı medyayı karşılaştırabiliyorum	3	3
Karşılaştırma yapmam tek kaynaktan yararlanırım	3	3	Haberleri karşılaştırmayı öğrendim.	2	2
Benzer yayınları karşılaştırırım	1	1	Artık medyayı sorgulayarak karşılaştırma yapıyorum	2	3
Haberleri karşılaştırabilirim	1	1	Artık medyadaki kültürleri de karşılaştırırım.	1	2
Karşılaştırma becerisine zaten sahibim	1	1	Artık medyadaki gerçek-kurgu ayrımını yapabilirim	1	1
TOPLAM	**20**	**22**	**TOPLAM**	**20**	**30**

Tablo 4. 8'e göre öğretmen adaylarının "karşılaştırma" becerisine ilişkin cevapları incelendiğinde çoğunlukla eğitim öncesinde "dikkat etmeden yüzeysel karşılaştırma (20/5)", "tek kaynaktan inceleme (20/3)", "medyayı karşılaştırma becerisine sahip olmama", "haber kanallarındaki yanlılığı bilme (20/3)", ve "farklı kaynakları inceleyerek doğru bilgiye ulaşma (20/3)" kavramları üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Katılımcılar ifadelerinde kendilerini medya içerikleri olmaksızın iki nesneyi karşılaştırma becerisine sahip olduklarını söylemektedirler. Bununla birlikte medyaya dair iki içeriği veya medyayı karşılaştıramadıklarını ifade etmektedirler.

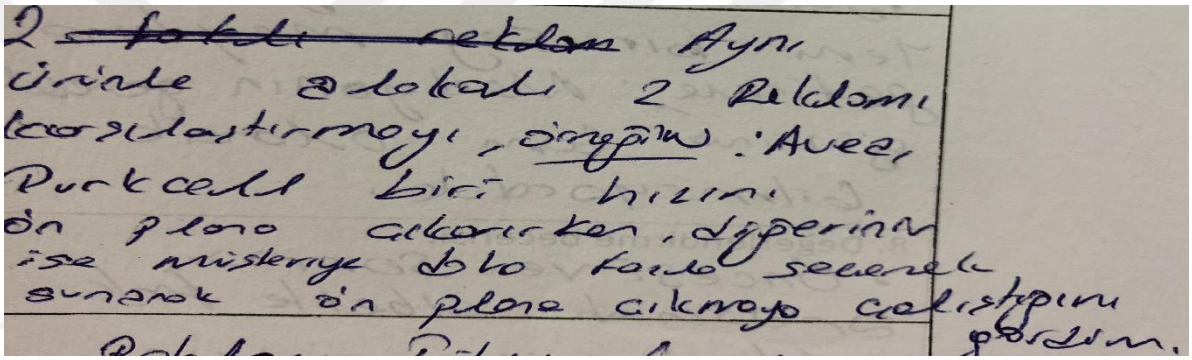
Eğitim sonrasında ise katılımcılar özellikle derslerde yaptıkları etkinliklerden örnekler vererek karşılaştırma becerisini kazandıklarını ifade etmektedirler. MOY dersinden sonra "farklı medyaları karşılaştırarak bilgiye ulaşma (20/4)", "aynı ürünle ilgili iki reklamı karşılaştırmayı öğrenme (20/4)", "zıt kutuplu medyaları takibe başlama (20/3), "gazete

ile görsel ve yazılı medyayı karşılaştırma (20/3)”,”medyayı sorgulayarak karşılaştırma yapmaya başlama kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre eğitim sonunda karşılaştırma becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %70’dir.

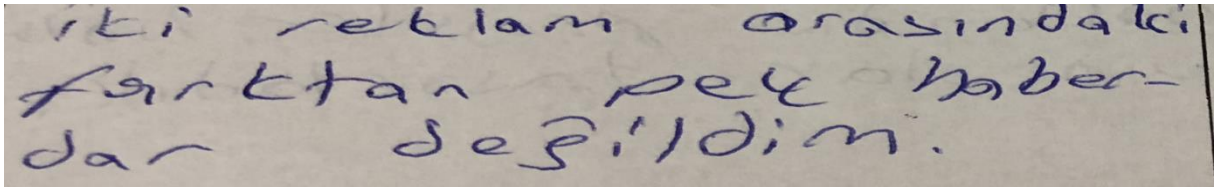
Yukarıda açıklandığı gibi katılımcılardan bazıları başlangıçta bu beceriye sahip olmadığını belirtmektedir (20/6). Bunlardan biri olan K11 düşüncesini şu sözleriyle ifade etmektedir:

> “*Medyada karşılaştırma nasıl yapılır hakkında pek bir şey bilmiyorum*.”

Aynı K 11 eğitim sonrasında ise TV reklamlarını örnek vermek suretiyle beceriyi kazandığını şu sözlerle anlatmaya çalışmaktadır:



Bir diğer katılımcı olan K19 ise eğitim öncesinde ifade ettiği,

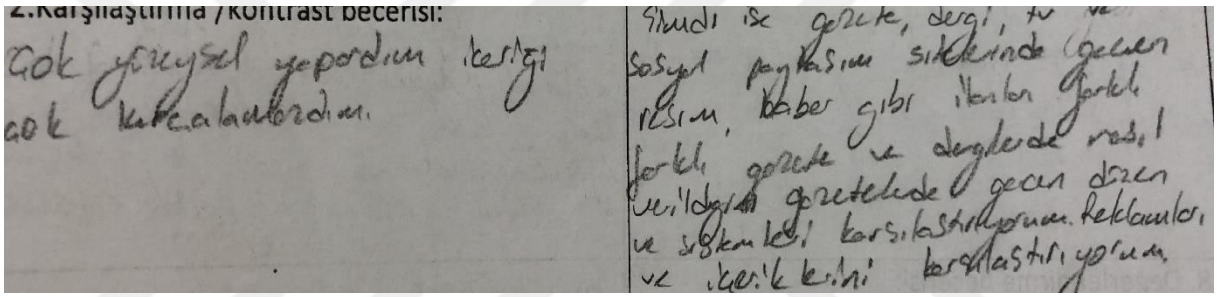


Şeklindeki düşüncesini eğitim sonrasında,

> “*Karşılaştırma yapmaya başladım hocam. Özellikle haberleri çok karşılaştırıyorum. Bir haber oldu diyelim o bölgenin haber ajanslarına, ulusal haber ajanslarına bakıyorum.*” (K19).

Sözleriyle değiştirdiği görülmektedir. Katılımcı artık karşılaştırma yapabildiğini reklamlardan verdiği örnekle açıklamaktadır.

Katılımcıların bazıları medyayı karşılaştırma becerisine belli oranda sahip olduklarını ancak bunun yeterli olmadığını ifade etmektedir (20/3). Bu şekilde düşünen katılımcılardan biri olan K1 eğitim öncesinde karşılaştırma becerisine sahip olduğunu ancak bunu ayrıntılı değil yüzeysel yaptığını "*..Çok yüzeysel ve içeriği fazla kurcalamadan karşılaştırma yaparım*" ifadesiyle belirtmektedir. Eğitim sonrasında ise K1 kendini yazılı ve dijital çeşitli medyaları onların sistemleri, düzenleri gibi farklı açılardan karşılaştırabilecek hale gelmiş olarak değerlendirmektedir:



Bunu katılımcının "*Şimdi ise gazete, dergi, televizyon ve sosyal paylaşım sitelerinde geçen resim, haber gibi ilanları farklı farklı gazete ve dergilerde nasıl veriliyor, gazetelerde geçen düzen ve sistemleri karşılaştırıyorum. Reklamları ve içeriklerini karşılaştırıyorum*. İfadelerinden anlamak mümkün görünmektedir.

4.1.2.3. Analiz / Çözümleme Becerisine İlişkin Bulgular

Analiz becerisi kategorisinde görüş belirten öğretmen adaylarının atıf yaptığı kodlar ve frekans tablosuna ilişkin bilgiler tablo: sunulmaktadır.

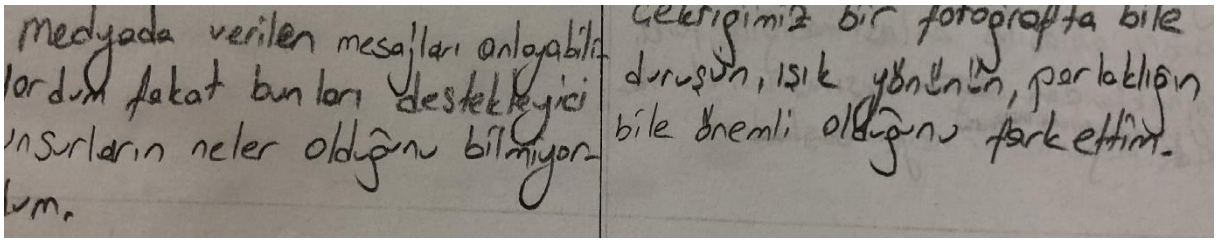
Tablo 4.9:Analiz-Çözümleme Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı

Eğitim öncesi			**Eğitim sonrası**		
Kodlar	**Kişi(N)**	**Atıf(f)**	**Kodlar**	**Kişi(N)**	**Atıf(f)**
Önceden analiz becerisine sahiptim.	2	3	Medyanın gizlediği amaçlarını, örtük mesajlarını anlama becerisi kazandım	8	10
Medya içeriklerini çeşitli açılardan analiz etmeyi bilmem	5	6	MOY'dan sonra medya içeriğinde kullanılan ışık, müzik, kamera açısı vb amacını daha iyi anladım	5	6
Etrafımda gördüğüm şeylerin farklılıklarını ve benzerliklerini ayırt ederim	3	3	Çizgi filmlerdeki subliminal mesajları çözmeye başladım	3	4
Medyanın verdiğiyle yetinirim üzerinde düşünmem	4	5	Artık mesajlara daha geniş bakış açısıyla yaklaşıyorum	2	3
Çizgi filmlerdeki örtük mesajları analiz edebilirim	3	3	Diğer kaynaklara da bakarak analiz ediyorum	1	1
Bilgiyi anlama derinine inmedir	1	1	İçerikteki ses tonu, müzik ve duyguyla bir şeyi vurgulamak istediğini anlıyorum	1	1
İlişkisiz cevap	2				
TOPLAM	**20**	**22**	**TOPLAM**	**20**	**24**

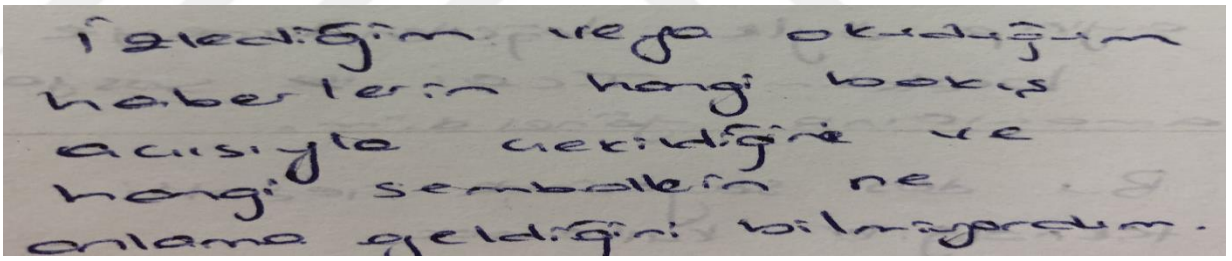
Öğretmen adaylarının Analiz / Çözümleme becerisine ilişkin görüşlerini değerlendiren tablo incelendiğinde temelde eğitim öncesinde "analiz yapabilme ama medyayı analiz etmeyi bilmeme (20/5)" ve "medya içeriklerini üstünkörü üzerinde düşünmeden izleme (20/4)", "farklıklar ve benzerlikleri ayırt edebilme (20/3)" şeklinde kodlar belirlemek mümkün görünmektedir. Katılımcılar tarafından verilen "hepimiz bir şeyler yapıyoruz ama önemli olan medyayı iyi analiz edebilmek" ile "görüşlerim tekdüzedir bir iki kelimeyi geçmez" gibi cevaplar soruyla doğrudan ilişkisi olmayan cevaplar da görülmektedir.

Eğitim sonrasında ise katılımcılar verilen eğitime vurgu yaparak MOY'dan sonra çeşitli medya iletilerini analiz edebilecek beceriyi kazandıklarını belirtmektedirler. Daha geniş bakış açısıyla yaklaşarak "medyanın gizlenmiş alt amaçlarını (20/8) analiz edebilecek seviyeye geldiklerini, örtük ve sublimnal mesajları anladıklarını (20/3) , medya içeriğinde kullanılan ışık, müzik gibi öğelerin kullanılma amacını kavradıklarını (20/5) belirtmektedirler. Buna göre eğitim sonunda analiz/çözümleme becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %80'dir.

Örneğin araştırmanın katılımcılarından biri eğitim öncesinde medya mesajlarının anlamını kavrayabildiğini ama bunların farklı amaçlar için kullanılmasını sağlayan destekleyici ögelerden habersiz olduğunu şu cümlelerle ifade etmektedir:



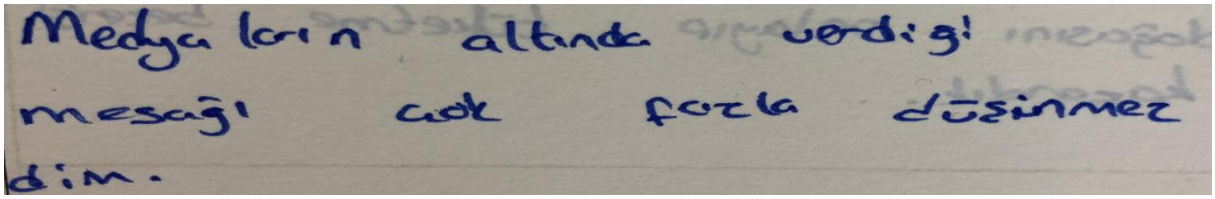
Aynı K4 eğitim sonrasındaki "*çektiğimiz bir fotoğrafta bile ışık yönünün, parlaklığın önemli olduğunu anladım*" ifadeleriyle bu konudaki farkındalığını dile getirmektedir. Medya programlarındaki ses, ışık, görüntü gibi öğelerin analiz becerisindeki önemine değinen K7 ise medyada yansıtılan semboller ile çekimlerden örnek vererek eğitim öncesi bu beceriye sahip olmadığını şu sözleriyle açıklamaktadır:



Aynı K7 eğitim sonrasında bir medya mesajını analiz etmenin temel ölçütleriyle ile ilgili bilgiler verdikten sonra artık beceriyi kazandığını şu sözleriyle açıklamaktadır:

> "*Kesinlikle gelişti görsel açıdan sesle ilgili bir etkinlik yapmıştık, arkadaki fon müziği ne kadar etkiliyo haberi, işte müzik artınca oraya daha çok dikkat ediyorsun veya görselde aynı şekilde büyük puntolarla yazılmış, yazıların ne kadar önemli olduğunu ya da başlıkların önemini, haberin içeriğini bu tarz şeyleri öğrendim. Artık daha net okuyabiliyorum veya daha çabuk anlayabiliyorum.*"

Medyadan gelen mesajları ve alt anlamlarını düşünmediği, eleştirel bakış açısıyla bakmadığı için algılayamadığını ifade eden K14 ise eğitim öncesinde şunları söylemektedir:



Eğitim sonrasında ise aynı K14 analiz becerisini kazandığını reklam ve filmler üzerindeki çözümleme örnekleriyle ve

> "*Mesela bunlar sözsüz mesaj, beden dili ile de etkileyebiliyorlar insanları. Derste şöyle bir örnek vermiştiniz siz bize erkeklerin maçının olduğu zaman araba lastiği reklamının verilmesi, artık bu mesajları anlayabiliyorum. Ticari reklam vs analiz edebildiğimi düşünüyorum. Sesin yükseldiğinde ya da kamera yaklaştığında vermek istediği algıyı biliyorum artık.*"

sözleriyle açıklamakta ve bazı örneklerden yola çıkarak kendisinde oluşan farkındalığa dikkat çekmektedir.

4.1.2.4. Değerlendirme Becerisine İlişkin Bulgular

Değerlendirme becerisi kategorisinde görüş belirten öğretmen adaylarının atıf yaptığı kodlar ve frekans tablosuna ilişkin bilgiler tablo 4.10'da sunulmaktadır.

Tablo 4.10: Değerlendirme Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı

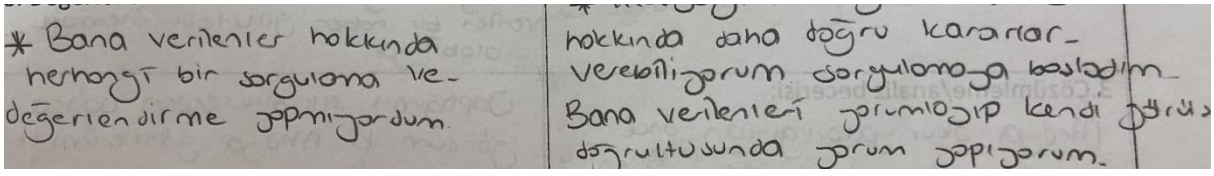
Eğitim Öncesi			**Eğitim Sonrası**		
Kodlar	**Kişi (N)**	**Atıf(f)**	**Kodlar**	**Kişi (N)**	**(Atıf) f**
Medya içeriklerini değerlendirme becerisine sahip değilim	9	9	MOY 'dan sonra medya mesajlarını değerlendirmeye başladım	6	10
Tek boyutlu olarak haberleri değerlendirebilirim	2	2	Medya iletilerini eleştirel sorgulayabilmektir	3	5
Mesajlara genel bakar alt amacını değerlendiremem	1	1	Verilen mesajı karşıya iletmektir	1	1
Bir medyayı eleştirel sorgulama değerlendirmedir	1	1	Haber kanallarında, programlardaki içerikleri değerlendirmeyi öğrendim	3	3
Bir medyanın doğruluğunu test etme	2	2	İki aracı değerlendirmeyi öğrendim	2	4

Mesajı okuyup ne anlatmak istediğini anlama	1	2	MOY sayesinde olgu ve durumları ticari, sosyal gibi ayırarak değerlendiriyorum	1	1
			Filmlerin hangi kitleye hitap ettiğini, amaçlarını değerlendirebilirim	1	1
İlişkisiz cevap	4	4	Medya sektörüne ilişkin değerlendirme yaptık	1	1
			İlişkisiz cevap	2	2
TOPLAM	**20**	**21**	**TOPLAM**	20	25

Öğretmen adaylarının Değerlendirme becerisiyle ilgili olarak görüşleri incelendiğinde eğitim öncesinde çoğunlukla "medyayı değerlendirme becerisine sahip olmadıklarını" düşündükleri görülmektedir (20/9). Öğretmen adaylarının verdiği cevapların değerlendirme becerisiyle doğrudan alakalı olmak yerine "değerlendirme kavramını tanımlamaya" yönelik olduğu görülmektedir (20/4). "Değerlendirme yaparken birçok noktaya değinmek gerekir" gibi sadece genel anlamda değerlendirmeyi hatırlatan ilişkisiz cevapların varlığı da dikkat çekmektedir (20/4).

Eğitim sonrası görüşler incelendiğinde ise katılımcıların çoğu "dersten sonra medya mesajlarını değerlendirmeye başlama (20/6)", "medya iletilerini eleştirmeye, sorgulamaya başlama (20/3)" "haberlerdeki içerikleri değerlendirme (20/3)" şeklinde ifade etmektedirler. Eğitim sonrası da ilişkisiz iki cevabın olduğu görülmektedir. Değerlendirme becerisiyle ilgili bulgular incelendiğinde örneğin katılımcılardan biri eğitim öncesinde çoğu katılımcı gibi medyayı değerlendiremediğini ifade etmektedir. Buna göre eğitim sonunda değerlendirme becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %80'dır.

Bunu kendisine verilen içeriği "sorgulamadığı ve değerlendirmediği" söyleminden çıkarmak mümkündür:

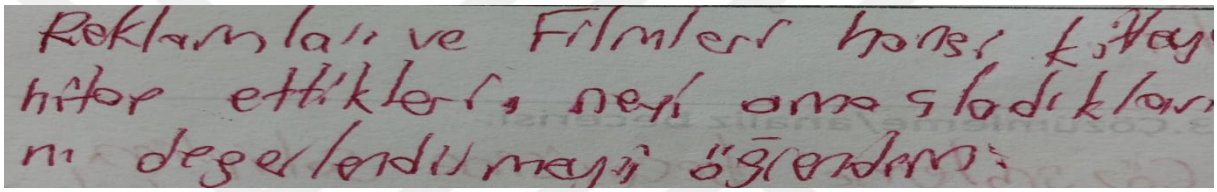


(K16). Aynı katılımcının eğitimden sonra ifadesini "*artık medya hakkında sorgulamaya başladım, verilenleri yorumlayıp yorum yapıyorum*" şeklinde değiştirerek MOY dersiyle beraber bu beceriyi kazandığını vurgulamaktadır.

Bir diğer katılımcı olan K17, katılımcıların çoğu gibi eğitim öncesinde medyada gördüklerini nasıl değerlendirebileceğini bilemediğini şu sözlerle ifade etmektedir:

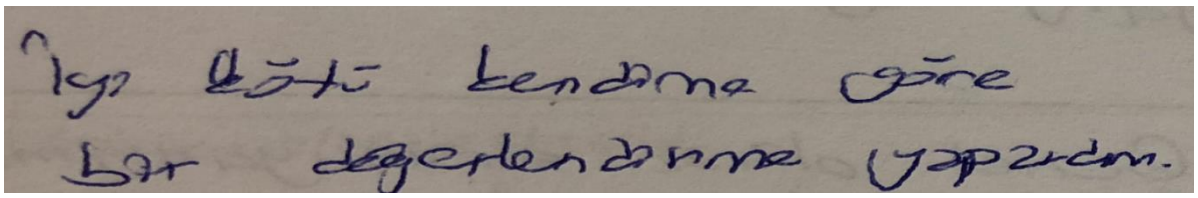
"*Medyayla ilgili nasıl değerlendirme yapacağımı bilmiyordum*." (K17).

K17, eğitim sonrası beceriyi kazandığını özellikle medyadaki reklam ve filmlerle ilişkilendirerek şu sözlerle açıklamaktadır:



Ayrıca onların hedef seyircilere yönelik amaçlarını değerlendirmeyi öğrendiğini bildirmektedir.

K20 ise eğitim öncesinde *değerlendirme becerisi nedir, örnekleyebilir misin*? sorusuna adeta ilgisiz bir cevap vermiştir. K20 bu beceriyi belli ölçütleri olan bir MOY becerisi olarak açıklayamamıştır. Kendi seçimlerine göre değerlendirme yaptığını ifade etmektedir:



Eğitim sonrasında ise K20 aynı beceriyi "*Medya da gördüklerimi sadece izleyip ya da okuyup geçmiyorum, yorumlamaya ve tahlil etmeye çalışıyorum. Aslında neyi vermek istediğini öğrenmeyi amaçlıyorum.*" biçiminde açıklamıştır. *Yorumlamaya, tahlil etmeye çalışıyorum* ifadesi değerlendirmenin yanı sıra ileti üzerinde eleştirel düşünebildiği, iletiyi sorguladığını da işaret etmektedir. K20'nin öncesine göre daha bilinçli bir yaklaşım geliştirdiği görülmektedir.

4.1.2.5. Dil Becerisine İlişkin Bulgular

Dil becerisi kategorisinde görüş belirten öğretmen adaylarının atıf yaptığı kodlar ve frekans tablosuna ilişkin bilgiler tablo: sunulmaktadır.

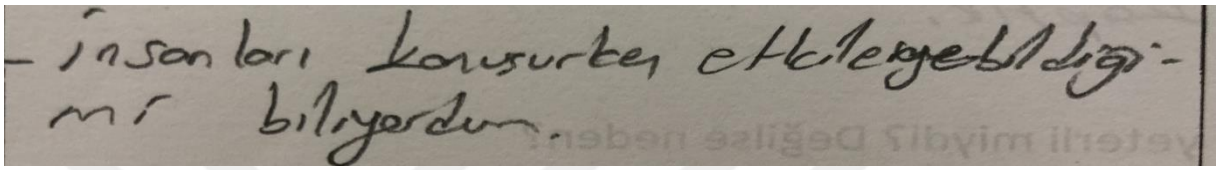
Tablo 4.11:Dil Becerisine İlişkin kişi-Frekans Dağılımı

Eğitim Öncesi			**Eğitim Sonrası**		
Kodlar	**Kişi(N)**	**Atıf(f)**	**Kodlar**	**Kişi(N)**	**Atıf(f)**
Medyada kullanılan dili önemsemem, anlamam	5	6	Dil becerisiyle insanları etkileyebildiğimi gördüm	7	10
Dilin insanları etkilemede önemli olduğunu bilirim	4	4	Vurgusu, tonlama gibi dil destekleyicileri medyadaki dili daha önemli hale getirdiğini anladım	5	7
Yabancı kelimeli lokanta, cafelerin artışı, dilin yozlaşması dikkatimi çekiyor	3	4	Yabancı kelimeli lokanta, cafelerin artışı, dilin yozlaşması dikkatimi daha çok çekiyor	2	2
Güzel ve etkili konuşabilmektir	2	2	Medyadaki bilinçsiz kullanım, ezik gibi Türkçeyi bozan kelimelere ilişkin farkındalığım arttı	2	3
Aktarılan bilginin vurgusu, tonlaması, dil kurallarına uygun olması	2	2	MOY'dan sonra dili kullanırken Türkçe kelimeleri ve doğru kullanımını önemsiyorum	1	1
Medyadaki dil yanlışlıkları dikkatimi çekiyor	2	2	Slogan, ikna teknikleri kullanımıyla MOY'dan sonra dil becerim gelişti	1	1
Kendimi ifade edebiliyorum ama yeterli değil	1	1	MOY'dan sonra kendimi daha iyi ifade edebiliyorum	1	1
Bu beceri hakkında bir şey bilmiyorum	1	1	Güzel konuşan spikerlerin programını tercih ediyorum	1	1
TOPLAM	**20**	**22**	**TOPLAM**	20	26

Bu kategori ile bağlantılı olarak eğitim öncesinde çoğunlukla "medyada kullanılan dili önemsememe (20/5)", "dilin kitlelere etkisinin farkında olma (20/4)", "Türkçe yerine yabancı kelimelerin kullanılması (20/3)" kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar bunların yanı sıra medyadaki dil yanlışlıklarının farkında olduklarını", "kendilerini ifade etmekte yetersiz kaldıklarını" ifade etmektedir. Bir katılımcı ise bu beceri hakkında "bilgisinin olmadığını" açıklamaktadır. Eğitim sonrasında katılımcıların çoğu "MOY'dan sonra

vurgu, tonlama gibi dil destekleyicileri ile medyadaki dilin önemli hale getirildiğini anlama (20/5)", dilin kitleler üzerindeki etkisi (20/7)", "medya endüstrilerinin kültür üzerindeki etkisini fark edebilme (20/2)", "kültüre etkisi ile yabancı kelimelerin daha sık kullanılması" (20/2)" kodlarına atıfta bulunmuşlardır. Buna göre eğitim sonunda dil becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %85'tir.

Örneğin eğitim öncesinde dilin kişileri etkileme gücüne dikkat çeken K15 bunu şu sözleriyle açıklamıştır:

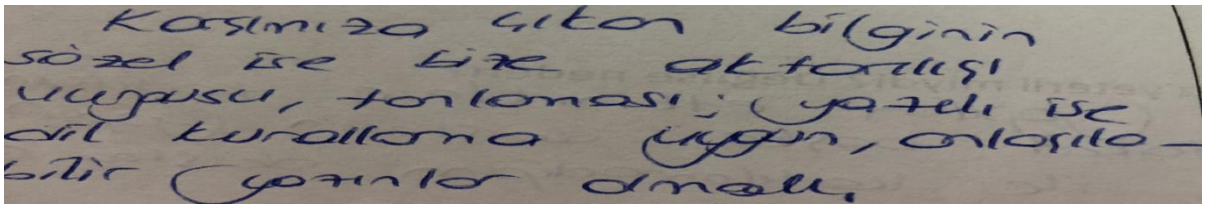


Eğitim sonrasında ise düşüncesini MOY açısından detaylandırdığı ve zenginleştirdiği şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

> "*Dil becerisinde çok yönlülük var. Ses tonu, kelimeler, cümlelerin yapıları, verilen mesajın daha etkileyici şeklide verilmesini sağlıyor. Bir radyo yayınını düşündüğümüzde ses tonunu, kullanılan kelime ve cümlelerin ne kadar önemli olduğunu biliyoruz. TV de jest ve mimiklerle radyoda ise seslerle istedikleri değerleri, görüşleri empoze etmesi bakımından dil becerisi çok önemli*."

K15 eğitim sonrasında dilin etkileme gücünü dil becerisini şekillendiren ses tonu, cümle yapısı gibi unsurlarından örneklendirerek açıklama yoluna gitmiştir. Radyo ve TV gibi kitle iletişim araçlarında kullanılan kelimelerin ifadeyi güçlendirdiğini, manipülasyona olanak tanıdığı ve böylece medyanın kişileri istediği yöne çekebileceğini ifade etmektedir.

Bazı katılımcılar medyada kelimelerin yanı sıra vurgu ve tonlamanın da görüşlerin aktarımında önemli unsurlar olduğunu düşünmektedir. Bu konuda K3 şunları ifade etmektedir:

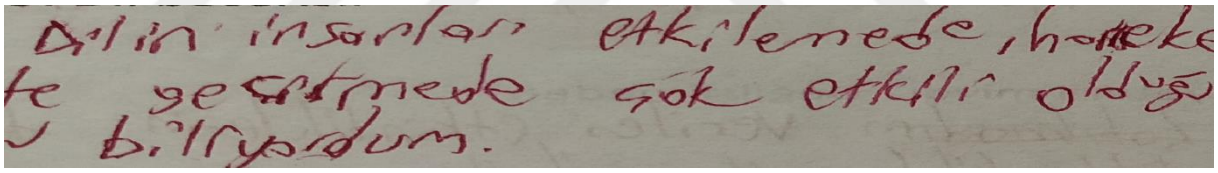


Aynı K3 eğitim sonrasında dil becerisine sahip olunduğu takdirde kişilere fikirlerin dayatılabileceğini şu sözlerle açıklamaktadır:

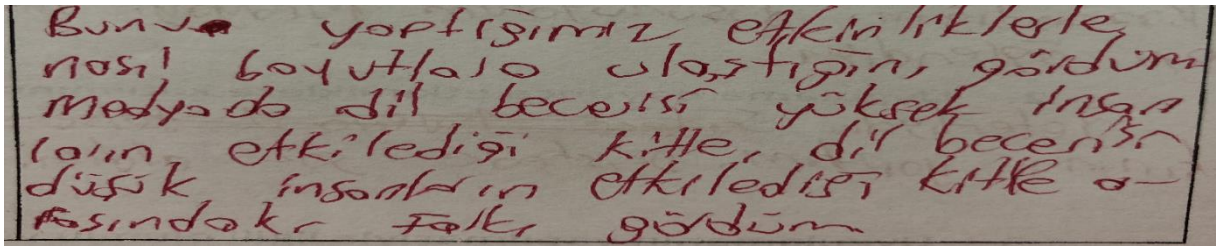
> "*Mesela bu dil becerisi çok önemli. Dili etkili kullanma eğer dili etkili kullanırsanız vermek istediğiniz mesajı verebilirsiniz. İstediğiniz duyguyu, düşünceyi empoze edebilirsiniz bunları kullanmak çok önemli. Mesela özellikle reklamlarda öyle bi dil kullanabilmelisiniz ki öyle bir dil beceriniz olmalı ki ya bu ürün alınabilmeli ya baksana hani ne diyo, kesinlikle ikna etme özelliği dilde çok önemli*."

Reklamlarda kullanılan ikna tekniklerini anlamak ve sorgulamak için dil becerisine ihtiyaç olduğunu açıklayan K3, kitlelerin reklamlardaki ürünleri satın alacak müşteriler haline getirilmesinde de dilin önemli olduğunun altını çizmektedir.

K17 ise dilin insanları etkisiyle ilgili benzer düşüncede olduğunu şu sözleriyle belirtmektedir:



Aynı katılımcı, verilen eğitimde yaptığı etkinlikler sayesinde dil becerisine ulaştığını düşünmekte ve görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:



K17 eğitim sonrasında yüksek dil becerisine sahip olan kişilerin düşük olan kişilere göre etkileme gücünün daha fazla olduğunu düşünmektedir.

4.1.2.6. Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme becerisi kategorisinde görüş belirten öğretmen adaylarının atıf yaptığı kodlar ve frekans tablosuna ilişkin bilgiler tablo 4.12'de sunulmaktadır.

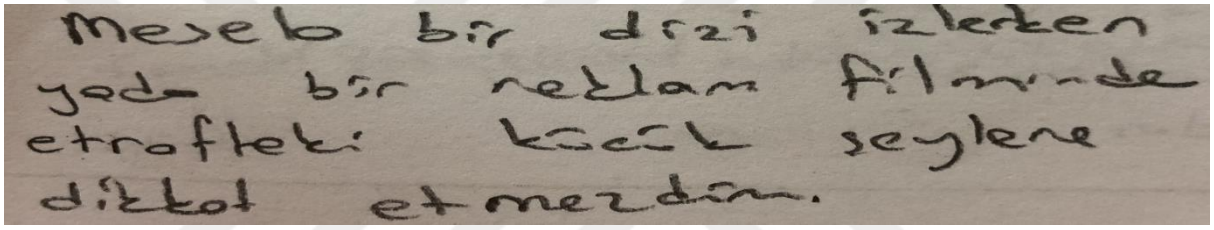
Tablo 4.12:Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı

Eğitim öncesi			**Eğitim sonrası**		
Kodlar	**Kişi (N)**	**Atıf (f)**	**Kodlar**	**Kişi (N)**	**(Atıf) f**
İzlerim ama medyanın alt amaçlarını önemsemem	5	6	MOY'dan sonra çizgi filmlerdeki mesajlar, reklam müziğine bile farkındalık kazandım	4	8
Medyayı eleştirme becerisine sahip değilim	4	5	MOY'dan sonra eleştirdiğimden artık subliminal mesajları anlayabilirim	3	4
Medyayı eleştirel gözle okuyabilirim	3	3	Dersten sonra medyayı eleştirebilmeyi öğrendim	3	3
Eleştirel düşünmem var ama medyayı eleştirmeyi bilmiyorum	3	3	Artık programların alt amaçlarını anlamaya çalışıyor, eleştiriyorum.	2	4
Bilgiyi aktarıldığı gibi kabul etmeme, sorgulama	1	1	Farkında olmadığımı ama medyadaki müziklerin bile beni etkilediğini anladım	4	2
Kendime yakın medyaları eleştiremem	1	1	Dersteki etkinliklerde medyayı eleştirirken farklı bakış açıları kazandım	2	2
Bir yazıyı olumlu-olumsuz değerlendirmek	1	1	Dersle farklı açıdan eleştirdiğim için farkındalığım arttı	1	1
İlişkisiz	2		Çoklu medyaları takip etmenin önemini anladım	1	1
TOPLAM	**20**	**20**	**TOPLAM**	**20**	**23**

Tablo ya göre eğitim öncesinde atıf sayısının fazlalığı baz alındığında "programın amacını düşünmeden izleme (20/5)", "eleştirel düşünme becerisine sahip olmama (20/4)", eleştirel düşünceye sahip olma (20/3)" ve "eleştirel düşünmeye sahipken MOY'la ilgili eleştirmeye sahip olmama (20/3)" kodlarına ulaşılmıştır. Tablo verilen bütün cevaplarla bütünsel açıdan incelendiğinde katılımcıların eleştirel düşünebilseler dahi medyaya yönelik eleştiriyi nasıl yapacaklarını bilemedikleri, programları sadece takip ettikleri fakat onun verdiği mesaj üzerinde düşünmedikleri, kavramın tanımını yapmalarına rağmen örneklendiremedikleri görülmektedir. Eğitim sonrasında ise

çoğunlukla "MOY'dan sonra çizgi filmlerdeki mesajlar, reklam müziğine bile farkındalık kazanma (20/4)", "medyanın etkisini fark etme (20/4)", "MOY'la birlikte artık subliminal mesajları anlayabilme (20/3)" , "Artık eleştirerek programların alt amaçlarını anlamaya çalışma (20/2)" kodlarına ulaşılmıştır. . Buna göre eğitim sonunda eleştirel düşünme becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %70'dir. Tablo verilen bütün cevaplarla bütünsel açıdan incelendiğinde katılımcıların verilen eğitimden sonra çeşitli medyaları eleştirebilmeyi öğrendikleri, buna zaten sahip olanlara ise farklı bakış açıları kazandırdığını düşündükleri görülmektedir

Katılımcıların çoğu eğitim öncesinde medyada izledikleri, takip ettikleri yayınlar üzerinde düşünmediklerini ifade etmektedir. Örneğin K13 bu özelliğini:

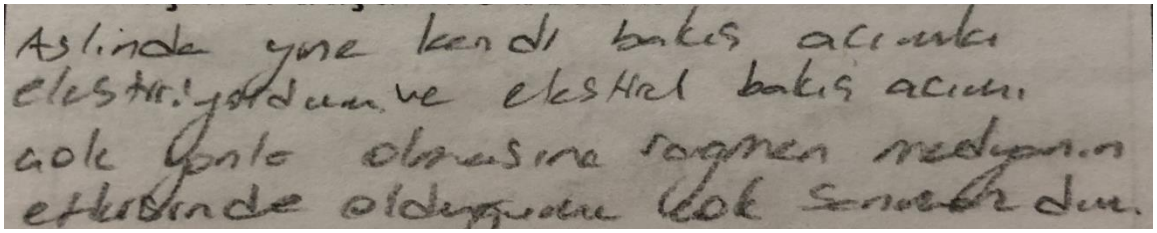


sözleriyle ifade etmektedir. Eğitim sonrasında ise ders sayesinde medyanın alt amaçlarına farkındalığı arttığından daha eleştirel yaklaşabildiğini şu sözleriyle açıklamaktadır:

> "*Bu ders sayesinde medya iletilerine ilişkin farkındalık düzeyimin arttığını dile getirebilirim. Medyadaki bir olaya ve yahut haberin içeriklerine daha eleştirel yaklaşabiliyorum. Örneğin bir haberi okuduğumda olduğu gibi almak yerine doğruluğunu teyit etmek için aynı olayı farklı medya araçlarından da takip etme ihtiyacı hissetmeye başladım*."

K13 medyada yansıtılanların doğruluğunu anlamak için farklı medyaları takip etme ihtiyacı duyduğunu açıklamaktadır. Bu şekilde davranan katılımcının medya organlarına tarafsız ve objektif yaklaşmak istediği anlaşılmaktadır.

Bir diğer katılımcı olan K1 çok yönlü bir eleştirme becerisine sahip olduğu halde medyanın etkisinde kaldığının farkında olmadığını ifade etmektedir. Katılımcının sözlerinden eğitim öncesinde de eleştirebildiğini fakat bunda kendini eksik gördüğü ortaya çıkmaktadır.

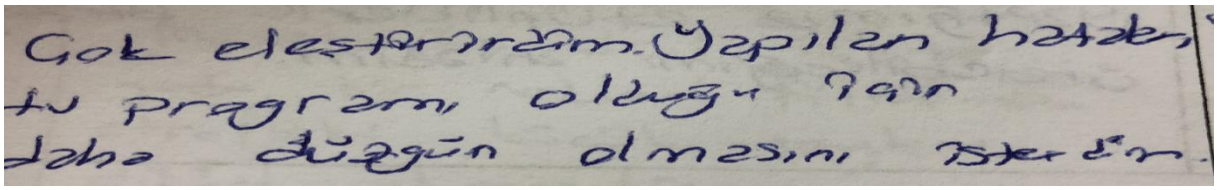


K1 eğitim sonrası eleştirel düşünme becerisini kazandığını, medyayı sorgulayarak eleştirdiğini ve değerlendirdiği yönündeki fikirlerini açıklarken çeşitli medyalardan örneklere başvurmaktadır:

> "*Eskiden tek taraflı bakıp o manşetin içeriğine bakmazdım ama şimdi diğer gazeteye de bakma gereği duyuyorum. Ya da reklamın dediğim gibi o saatine bakarken eleştirebiliyorum, değerlendirebiliyorum ve içeriğini de sorgulayabiliyorum. Bunları daha önceden yapmazdım sıradan bir birey gibi izler geçerdim genel bir izleyici tarzında. Şimdi sorgulayabiliyorum, eleştirebiliyorum, analiz edebiliyorum, verilen saatlerde gözlerimi çok kaptırmayabiliyorum*."

K1'in *"verilen saatlerde gözlerimi çok kaptırmayabiliyorum"* ifadesi MOY dersinde geçen bir kavramdır ve medyayı bilinçli takip etmek, her içeriğe inanmayarak eleştirmeyi ifade etmektedir. K1 bu ifadeyle de beceriye sahipliğini kanıtlamak istediği düşünülmektedir.

Bir diğer katılımcı K20 eğitim öncesinde medya içeriğini çokça eleştirdiğini şu sözlerle bildirmektedir:



Ancak "yapılan hataları TV programı olduğu için daha düzgün olmasını isterdim" ifadesi bilişsel düşünme süreçlerini işin içine katarak içeriğin açık ve gizlenmiş amaçlarını anlamaya yönelik eleştiriden ziyade genel anlamda yapılmış bir eleştiri olduğunu hissettirmektedir. Aynı K20 eğitim sonrası bilinçli bir eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu, bunu sağlamak için bazı ölçütleri kullandığını söylemekte ve çeşitli örneklerle açıklamaya çalışmaktadır:

> **"***Bana göre önce eleştirel düşünme becerisini kazandım artık yani bir reklam gördüğümde ticari amaçlı olup olmadığını ya da bir haber gördüğümde doğru*

olup olmadığını hemen sorgulayabiliyorum. Ya da farklı yayınlar gördüğümde bunların ticari bir amaç güttüğünü ya da biz insanlar tarafından gerçeklerin kurgulanmış olduğunu fark edebiliyorum."(K20).

4.1.2.7. Sorgulama Becerisine İlişkin Bulgular

Sorgulama becerisi kategorisinde görüş belirten öğretmen adaylarının atıf yaptığı kodlar ve frekans tablosuna ilişkin bilgiler tablo 4.13'te sunulmaktadır.

Tablo 4.13: Sorgulama Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı

Eğitim öncesi			**Eğitim sonrası**		
Kodlar	**Kişi (N)**	**Atıf (f)**	**Kodlar**	**Kişi (N)**	**(Atıf) f**
Medya ile etkileşimdeyken bana ne vermek istediğini düşünmem	6	6	Dersten sonra medyayı sorgulayarak verdiği mesajları anlamaya başladım	6	
Medyayı sorgulama becerisine sahip değilim	4	4	MOY'dan sonra medyaya neden, nasıl gibi sorular sormaya başladım	5	
Sorgulama becerim vardı medyayı sorguluyordum.	4	4	Her türlü medyayı nasıl sorgulayacağımı öğrendim, sorguluyorum	5	
Medyaya ne, neden, niye diye sorabilmek, eleştirmektir.	3	3	Neden reklamlarda hep kadınlar veya ünlüler kullanılıyor bunu anlayabildim	3	
Sorgulama yapmayı biliyorum ama medyayı nasıl sorgulayacağımı bilmiyorum	2	3	Sorgulama yeteneğim varmış ama bunu fark edemiyormuşum	1	
İlişkisiz cevap	1				
TOPLAM	20	20	**TOPLAM**	20	23

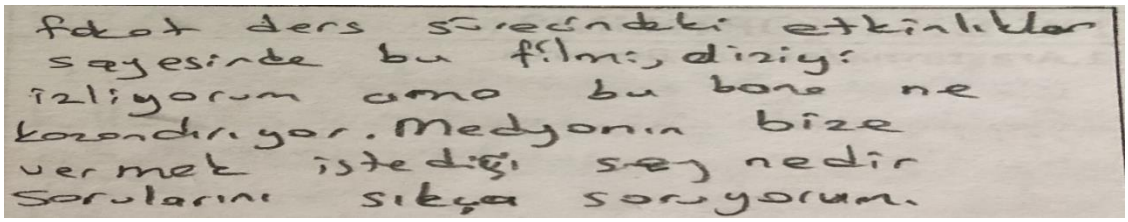
Tablo 4.13'e göre eğitim öncesinde "medyayla etkileşimdeyken bana ne vermek istediğini düşünmem (20/6)", "medyayı sorgulama becerisine sahip değilim (20/4)", "sorgulama becerim vardı medyayı sorguluyordum (20/4)" ve "medyaya ne, neden, niye diye sorabilmek, eleştirmektir (20/3)" kodlarına ulaşılmıştır. Tablo verilen bütün cevaplarla bütünsel açıdan incelendiğinde katılımcıların medya mesajları üzerinde sorgulama yapmadıkları, sadece izledikleri, düşünmedikleri, beceri anlamında sorgulama yapmayı bilenlerin ise MOY becerisi olarak nasıl sorgulayacaklarını bilmedikleri görülmektedir. Eğitim sonrasındaysa "dersten sonra medyayı sorgulayarak verdiği

mesajları anlamaya başladım (20/6), "MOY'dan sonra medyaya neden, nasıl gibi sorular sormaya başladım (20/5)", "her türlü medyayı nasıl sorgulayacağımı öğrendim, sorguluyorum (20/5)" kodlarına ulaşılmaktadır. Buna göre eğitim sonunda sorgulama becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %70'dir.

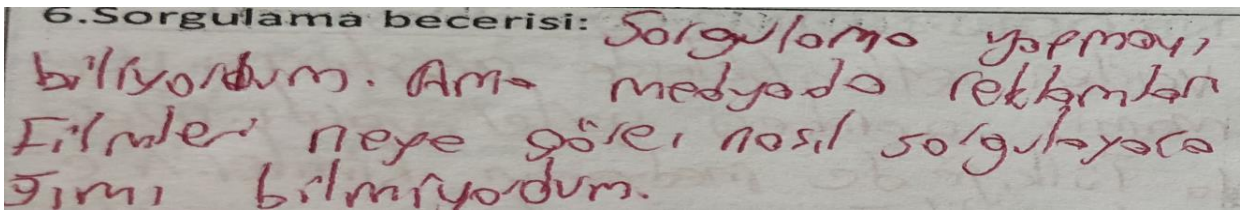
Tablo verilen bütün cevaplarla bütünsel açıdan incelendiği takdirde eğitim sonrası öğretmen adaylarının medyayı sorgulama becerisi kazandıklarını düşündükleri ve bunu örneklerle açıkladıkları görülmektedir. Örneğin K13 eğitim öncesinde katılımcıların çoğu gibi medyayla etkileşimdeyken vermek istediği mesajı düşünmediğini şu sözleriyle ifade etmektedir:

> " *..Bir haberi okurken bir medya aracıyla etkileşim halindeyken bana ne vermek istiyor ya da bir reklamı izlerken bana ne vermek istiyor pek düşünmem*."

Eğitim sonrasında K13, MOY dersinde yaptığı etkinlikler sayesinde sorgulama yeteneğini kazandığını film, dizi izlerken onun vermek istediği şey nedir sorusunu sorduğunu belirtmektedir:


fakat ders sürecindeki etkinlikler sayesinde bu filmi, diziyi izliyorum ama bu bana ne kazandırıyor. Medyanın bize vermek istediği şey nedir sorularını sıkça soruyorum.

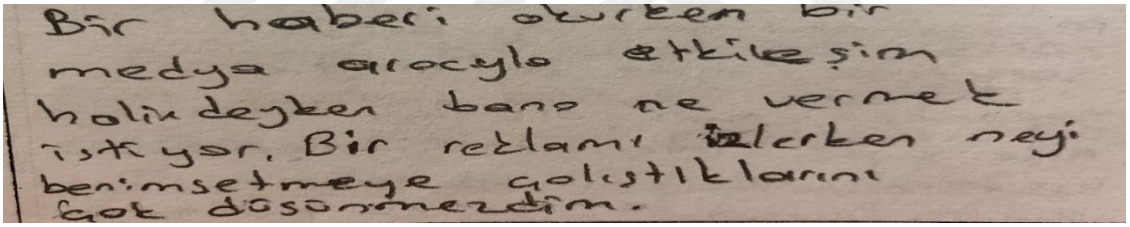
Katılımcılardan K17 ise eğitim öncesinde sorgulama becerisine sahip olduğunu bununla beraber bir MOY becerisi olarak medyayı sorgulamayı bilmediğini şu sözlerle belirtmektedir:


6.Sorgulama becerisi: Sorgulama yapmayı biliyordum. Ama medyada reklamları Filmleri neye göre nasıl sorgulayacağımı bilmiyordum.

Aynı katılımcı eğitim sonrası beceriyi kazandığını çeşitli kitle iletişim araçları üzerinden örneklendirerek açıklamaktadır. Katılımcı beceriyi kazanmasında MOY dersinin etkisini şu sözleriyle vurgulamaktadır:

> "*..daha önceden televizyonda ve gazetelerde reklamlar görüyordum veya izliyordum ama sadece izliyordum ve okuyordum bu reklamın asıl amacı nedir hitap ettiği kitle nedir reklam temsil ettiği ürünü etkili olarak sunabilmiş mi? bunları hiç düşünmüyordum. Derslerde etkinlikler yaptıkça bu farkındalık bende oluşmaya başladı ve artık izlediğim reklamlarda bu kriterleri aramaya başladım*." (K17).

K14 de diğer katılımcılar gibi eğitim öncesinde hedeflenen şeyi anlamak için çabalamadığını üzerinde düşünmediğini şu sözleriyle açıklamaktadır:


Bir haberi okurken bir medya aracıyla etkileşim halindeyken bana ne vermek istiyor, Bir reklamı izlerken neyi benimsetmeye çalıştıklarını çok düşünmezdim.

Eğitim sonrasında ise:

> "*..Etkinliklerde üç tane farklı gazeteden benzer haberleri okumuştuk ve kendi aramızda onların nasıl değerlendirildiğini tartışmıştık. Bu da hani sorgulama becerimi daha çok geliştirdiğini düşünüyorum*.." sözleriyle K14 derste yaptığı bir etkinliği örnek vererek bu beceriyi artık kazandığını ifade etmektedir.

4.1.2.8.Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular

Yaratıcı düşünme becerisi kategorisinde görüş belirten öğretmen adaylarının atıf yaptığı kodlar ve frekans tablosuna ilişkin bilgiler tablo 4.14'te sunulmaktadır.

Tablo 4.14: Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı

Eğitim Öncesi			**Eğitim Sonrası**			
Kodlar	**Kişi(N)**	**Atıf (f)**	**Kodlar**	**Kişi(N)**	**(Atıf) f**	
Yaratıcı düşünme becerisine sahip değilim	10	8	MOY'dan sonra yaratıcı bakış açım gelişti	9	9	
Hiç düşünülmemiş şeyleri düşünmektir	3	4	MOY sayesinde yaratıcı medya ürünleri tasarladım	8	9	
Farklı nasıl düşünebilirim diye sorguluyorum	2	2	MOY'dan sonra bir ürünün reklamını tasarlayıp nasıl pazarlayacağımı öğrendim	2	3	
Reklam gibi ürünler yapabilmek, üretebilmek için gerekli beceri	1	3	Kıt kaynaklarla bile bir medya ürünü tasarlayabidim	1	1	
Orijinal fikirler aklıma gelmez	4	4				
TOPLAM	20	23	**TOPLAM**	20	22	

Tablo ya göre eğitim öncesinde "yaratıcı düşünme becerisine sahip değilim (20/10)", "orijinal şeyler aklıma gelmez (20/4) "ve "hiç düşünülmemiş şeyleri düşünmektir (20/3)" kodları sıklıkla vurgulanmaktadır.

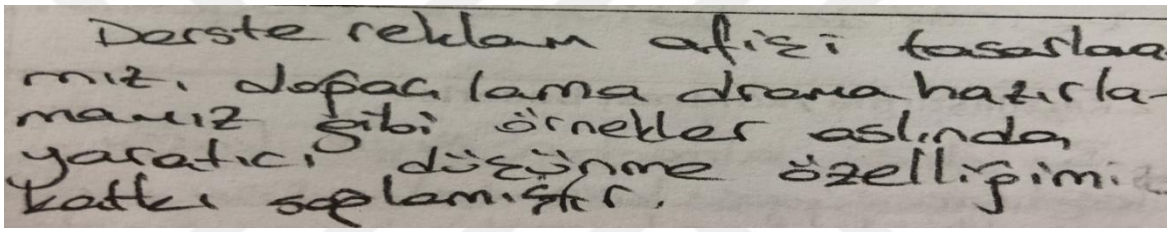
Tablo verilen bütün cevaplarla bütünsel açıdan incelendiğinde katılımcıların çoğunun medyayla ilgili bir ürün ortaya koyacak yaratıcı düşünceye sahip olmadığını düşündüğü, özgün yapılmamış şeyleri çok fazla düşünmedikleri ve az da olsa bazı katılımcıların "farklı nasıl düşünebilirim" sorusunu sorduğunu görmekteyiz (20/2). Bununla birlikte eğitim sonrasında "MOY'dan sonra yaratıcı bakış açım gelişti (20/9)", "MOY sayesinde yaratıcı medya ürünleri tasarladım (20/8) , "MOY'dan sonra bir ürünün reklamını tasarlayıp nasıl pazarlayacağımı öğrendim (20/2) ve "kıt kaynaklarla bile bir medya ürünü tasarlayabilme (20/1)" kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre eğitim sonunda yaratıcı düşünme becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %85'dir.

Tablo verilen bütün cevaplarla bütünsel açıdan incelendiğinde katılımcıların MOY dersinin kendilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini, yeni medya ürünleri tasarlamalarına zemin hazırladığını düşünmektedirler.

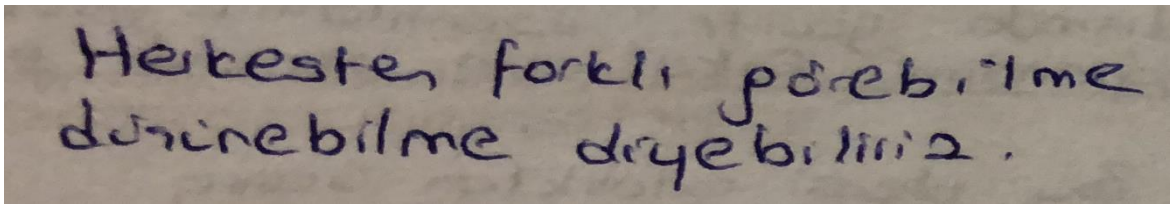
Katılımcıların bazıları eğitim öncesinde de yaratıcı düşünebildiğini ve bunu geliştirmek istediğini ifade etmektedir. K9 bunu şu sözleriyle dile getirmektedir:

"*..Bu beceriyi geliştirmeye çalışıyorum. Tabiki bu dersin faydası olacaktır*."

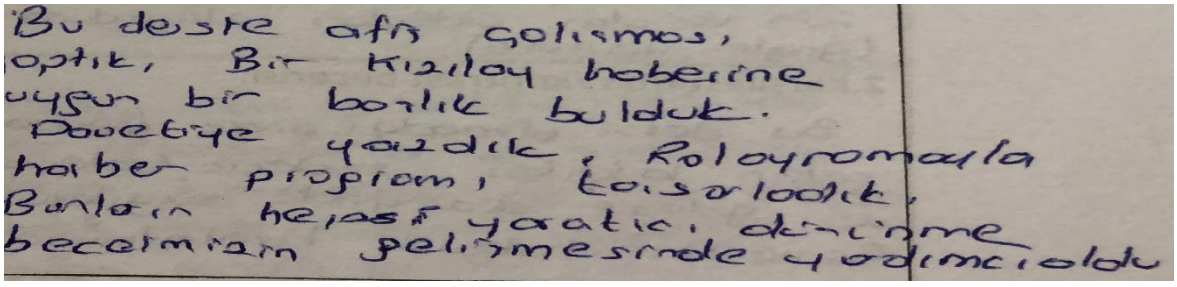
Aynı katılımcı olan K9 eğitim sonrasında beklediği gibi MOY dersinde yaptığı etkinlikler sayesinde bu düşüncesinin geliştiğini şu sözlerle açıklamaktadır:



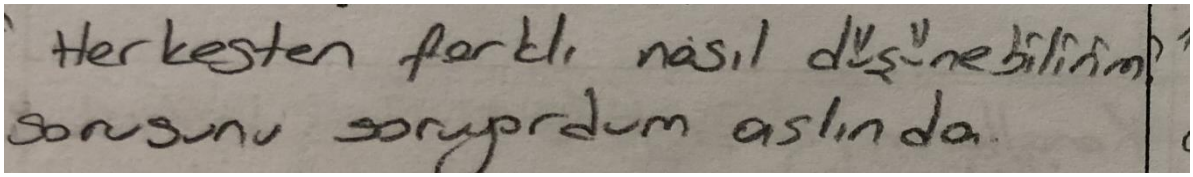
Bir diğer katılımcı olan K2'nin eğitim öncesi yaratıcı düşünmeyi tanımladığı görülmektedir:



Aynı K2 eğitim sonrasında derste yapmış olduğu afiş hazırlama, drama yöntemiyle TV programı canlandırma gibi etkinlikleri de sıralayarak beceriyi kazandırdığını belirtmektedir.



Bir diğer katılımcı K4 ise eğitim öncesinde yaratıcı düşünme becerisine sahip olduğunu



açıklamasıyla belirtmektedir. K4 eğitim sonrasında ise derste yaptığı etkinlik tasarımlarından bahsederek önceki değerlendirmesini somutlaştırmaktadır.

> "*..Fikir alışverişi ile oldukça farklı düşüncelerin ortaya çıkabileceğini gördüm. Afiş çalışması, haber, davetiye, rol oynama gibi*.."

4.1.2.9. Üretim Becerisine İlişkin Bulgular

Üretim becerisi kategorisinde görüş belirten öğretmen adaylarının atıf yaptığı kodlar ve frekans tablosuna ilişkin bilgiler tablo 4.15'te sunulmaktadır.

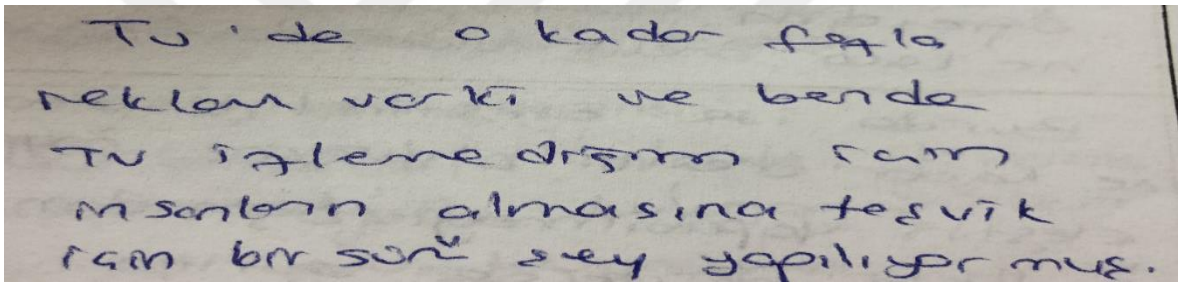
Tablo 4.15:Üretim Becerisine İlişkin Kişi-Frekans Dağılımı

Eğitim Öncesi			**Eğitim Sonrası**		
Kodlar	**Kişi (N)**	**Atıf (f)**	**Kodlar**	**Kişi (N)**	**(Atıf) f**
Medya üretme becerisine sahip değilim	8	8	MOY sayesinde teknolojiler kullanarak medya üretmeyi öğrendim	6	15
Daha önce hiç medya ürünü oluşturmadım	4	4	Etkinliklerimiz haberler, reklamımız bu beceriyi öğrenmeme katkı sağladı	4	4
Herhangi bir yeni bilgi veya haberi üretme	4	4	Kamu spotu,afiş,haber, ticari reklam ilk kez yaptığım medya ürünleriydi.	6	2
Medya üretim becerisine az da olsa sahibim	2	2	MOY sayesinde teknolojik araçları kullanmayı öğrendim	1	3
			Arkadaşlarımla birlikte birşeyler üretmek güzeldi	1	1
Medyadaki sunumları biliyorum ama içeriğe dair fikrim yok	1	1	Dersteki etkinliklerden sonra başka ne yapabilirim diye kafa yoruyorum	1	2
Medyadaki ürünler insanların almasını teşvik eder	1	1	Artık medyadaki sunumlar yanında boyutsal ve içeriğe dair fikrim oluştu	1	1
TOPLAM	**20**	**20**	**TOPLAM**	**20**	**23**

Tablo 4.15'e göre eğitim öncesinde "medya üretme becerisine sahip değilim (20/8), "daha önce hiç medya ürünü oluşturmadım (20/4), "herhangi bir yeni bilgi veya haberi üretme (20/4)" kodlarına ulaşılmaktadır. Tablo verilen bütün cevaplarla bütünsel açıdan

incelendiğinde katılımcıların eğitim öncesinde medya üretmedikleri, üretim becerisine sahip olanların kendilerini yetersiz buldukları görüşlerinde birleşmektedirler. Eğitim sonrasında ise katılımcıların büyük çoğunluğu "MOY sayesinde teknolojiler kullanarak medya üretmeyi öğrenme (20/6)", "Kamu spotu, afiş, haber, ticari reklam gibi medya ürünlerini ilk kez yapma (20/6)"kodu etrafında toplanmaktadır. Buna göre eğitim sonunda üretim becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %90'dır.

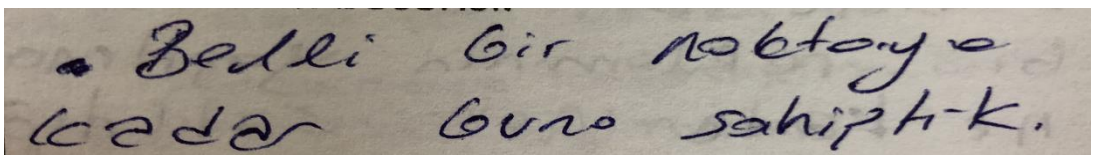
Verilen cevaplar bütünsel ve ayrıntılı incelendiği takdirde öğretmen adaylarının üretim becerisini kazanmanın yanı sıra süreçte birlikte yaptıkları ürünlerden ve çalışma ortamlarından hoşlandıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcılardan birinin eğitim öncesinde üretim becerisiyle ilgili yorum yaptığı halde kendi üretim becerisine sahip oluşuyla ilgili açıklama yapmadığı görülmektedir:



K12 eğitim sonrasındaysa üretim becerisine sahip olduğunu ve bundan sonra medya ürünleri oluşturabileceğine olan inancını şu sözleriyle açıklamaktadır:

> *"..İlk derslerde reklam hazırlamıştık siz de ne kadar güzel şeyler bulduğumuzu söylemiştiniz. Başlıklar olsun resimler olsun. Yani şimdi yapabileceğime inanıyorum. Sadece afiş, pankartlardan ziyade elektronik ortamda da bize şeyler verdiniz. Onları da yapabiliriz. Bunun dışında aldığımız eğitim boyunca hocamızla yaptığımız etkinlikler bana çok şey kattı.."*

Katılımcılardan bazıları eğitim öncesinde az da olsa üretim becerisine sahip olduklarını ifade etmektedir. Örnek olarak K11eğitim öncesinde bunu,



Sözleriyle ifade etmektedir. Aynı katılımcı eğitim sonrası süreçte ürettiği medya ürünlerinden söz etmektedir:

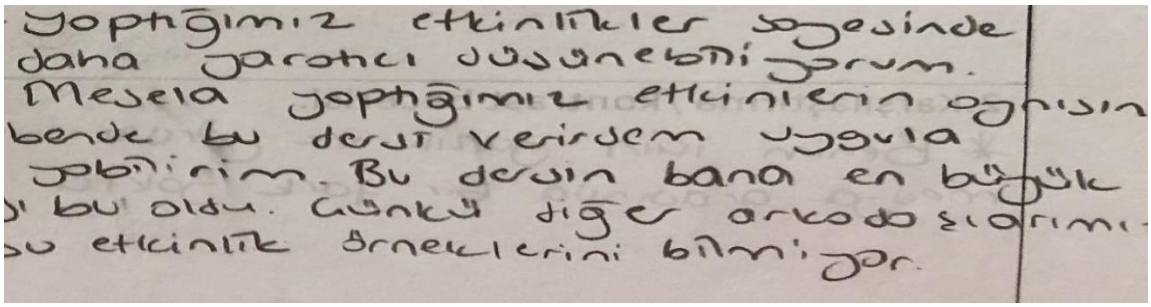
> "*Dersi alırken MOY üretimine ait çalışmalar yapmıştık. Örneğin burada şirket kurmuştuk bu şirket nasıl bir reklam olursa insanları nasıl etkileyebilir. Örneğin ben bir ayakkabı firması açıcam bunu açarken reklamını nasıl sağlayabilirim, insanları nasıl ikna edebilirim o şekilde düşünürsem güzel afişler meydana getirebilirim. Derste kullandıklarım bana bu konuda fayda sağladı. İstersem bi ürün tasarlayabilirim. Video, logo yapılabilirim. Dersten önce de logo yapabilirdik ama ne kadar etkili olurdu*?"

MOY dersinin gelişimine katkı sağladığını belirten K11 *Dersten önce de logo yapabilirdik ama ne kadar etkili olurdu*?" cümlesiyle ürün yapmanın tek başına yeterli olmadığını, etkili ürünler üretmenin önemli olduğuna işaret etmektedir.

Katılımcıların çoğu gibi K8, MOY öncesinde hiçbir medya ürününü oluşturmadığını şu sözleriyle belirtmektedir:

> " *Daha önce medya ile ilgili hiçbir şey üretmedim, çalışma yapmadım.*"

K8'in eğitim sonrasında bu beceriye sahip olduğunu düşündüğünü "*daha yaratıcı düşünüyorum, yaptığım etkinliklerin aynısını yapabilirim*" sözlerinden anlaşılmaktadır.



K8, MOY dersinin kendisinde bir ayrıcalık yarattığını da düşünmektedir. Bunu onun "*bu dersi verirsem ben de uygulayabilirim. Bu dersin bana en büyük katkısı bu oldu. Diğer arkadaşlarım bu etkinlik örneklerini bilmiyor*" sözlerinden çıkarmak mümkündür.

Yukarıdaki alıntılar bütünsel açıdan incelendiği takdirde başlangıçta MOY becerilerine sahip olmayan öğretmen adaylarının eğitim süreci sonunda becerileri kazandıklarını söylemek mümkündür.

4.1.3. Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Medya Okuryazarlığı Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının MOY' a ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bütün veri toplama araçlarından elde edilen veriler metin ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda "MOY kavramı ile ilgili algılar" teması altında "Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik algıları" ve "MOY dersine yönelik algıları" olarak iki ana kategori ortaya çıkmıştır. "Kendilerine yönelik algıları" kategorisinin altında "olumlu yönde algılar" ve "olumsuz yönde algılar" isimli iki alt kategori yer almıştır. "MOY dersine yönelik algıları" ana kategorisinin altındaysa "başlangıca yönelik algıları", "sürece yönelik algıları" ve " bitimine yönelik algıları" başlıklı üç alt kategori yer almıştır. Tablo 4.16'da belirlenen tema, kategori ve alt kategoriler sunulmaktadır.

Tablo 4.16:MOY Kavramına İlişkin Algı Kod-Frekans Bilgisi

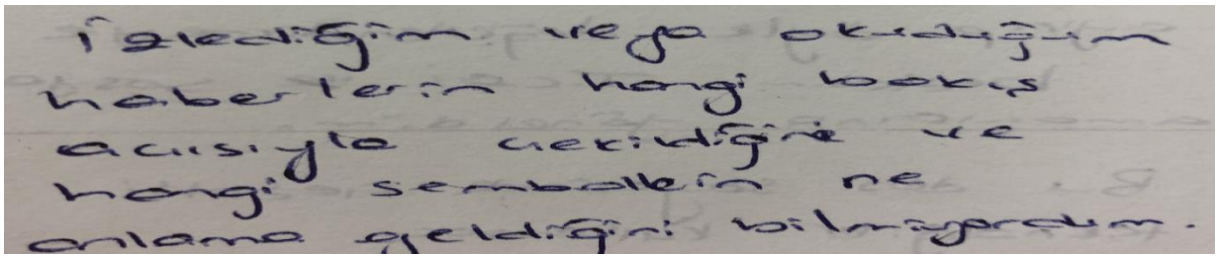
N=20

Kendine Yönelik Algısı	**Eğitim Öncesi**	**Eğitim Sonrası**
Olumlu yönde algısı	**2**	**32**
Karşılaştırma yapmayı bilirim	1	4
Medyayı sorgularım	1	6
Farkındalığım arttı	-	9
Daha objektif ve eleştirel bakıyorum	-	3
Mesajları doğru algılıyorum	-	2
Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum	-	1
Daha bilinçli bir bireyim	-	4
MOY bilgisi kazandım	-	3
Olumsuz yönde algısı	**22**	**-**
Medyadaki sembollerin anlamını bilmem	1	-
Medya karşısında pasif olduğumu düşünüyorum	1	-
Medyadaki alt anlamlara dikkat edemem	3	-
Medyayı nasıl eleştirebileceğimi bilemem	3	-
Medyayı nasıl sorgulayacağımı bilemem	2	-
Medya ile ilgili üretim becerisine sahip değilim	2	-
Tek kaynaktan araştırma yaparım, araştırmam	2	-
Karşılaştırma becerisine sahip değilim	1	-
Reklamların amaç ve işlevini bilemem	1	-
Yüzeysel karşılaştırmalar yaparım	1	-
Medyanın kendine özgü kuralarını bilmem	2	-
Fazla bir şey bilmem sadece izlerim.	2	-
İlgimi çeken içeriği hatırlarım ama analiz etmem	1	-
MOY dersine yönelik algıları	**7**	**30**
Merak ve heyecan duyma	4	-

MOY başlangıçta benim için uzak bir kavramdı	1	-
Yeni kavram, bakış açısı öğrenmeye başlama	1	1
Sıkıcıdır diye düşünüldüğünden başta isteksizlik	1	-
Eğlenerek yaptık çok güzel vakit geçirdik	-	9
Derste çok verimli ve eğitici uygulamalar yaptık	-	9
MOY serüveninde her gün yeni bir şey öğrendik	-	4
Demokratik ve objektifti	-	2
Yaparak yaşayarak öğrendik	-	2
Yaratıcı ve sorgulayıcıydı	-	2
Ders samimi ve huzurluydu	-	1

Eğitim öncesinde öğretmen adaylarının kendilerine ve MOY dersine yönelik olumsuz algıları ön plandayken eğitim sonrasında bunun olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Kendilerine yönelik olumlu algı sayısı eğitim öncesi 2 iken eğitim sonrası 32; olumsuz algıların sayısı başlangıçta 22 iken eğitim sonunda 0'dır. MOY dersine yönelik algıları sayısı eğitim öncesi 7 iken eğitim sonrası 0'dur. Buradan alınan eğitimin sonucu olarak kendilerine yönelik olumlu düşünceleri ve MOY dersine ilişkin görüş sayısında artış olduğu dikkati çekmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası görüşleri birlikte sunularak MOY eğitimi modelinin uygulamasından sonra kavramla ilgili algılarında meydana gelen değişim ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örneğin K7, eğitim öncesi :

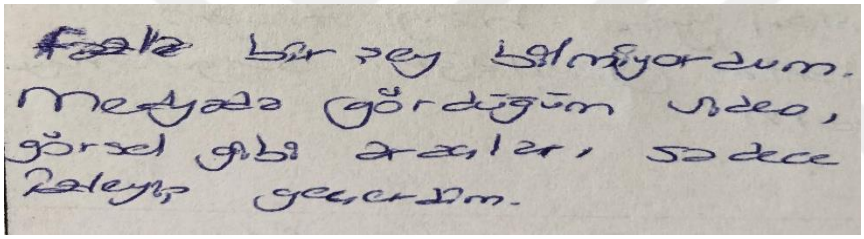


İfadesiyle kendine ve derse yönelik algısını olumsuz olarak görmektedir. Aynı K7 eğitim sonrası "*Biz de kendi öğrencilerimize iyi bir medya okuryazarı olmaya hazırlarken hangi yolları izleyeceğimiz ve nelere dikkat etmemiz gerektiğini donanımlı bir şekilde öğrendik*." sözleriyle kendine ve derse yönelik algısının olumlu yönde değişim gösterdiğini açıklamaktadır.

Katılımcıların çoğu gibi düşünen K5, eğitim öncesi ezbere dayalı sıkıcı bir ders olarak gördüğü MOY dersini eğitim sonrası keyifli ve öğretici bir ders olarak görmektedir.K7, yazmış olduğu kompozisyonda MOY' un kendisinde farkındalık yarattığını şu ifadelerle açıklamaktadır:

> Medya okuryazarlığı adını ilk duyduğumda beni sıkıcı ve yazılarla dolu ezbere dayalı bir dersin beklediğini düşünmüştüm. Başlarda pek istekli değildim bu derse girmeye ama daha dersin ilk gününden itibaren keyif almaya, eğlenmeye başladım. Bu ders bana birçok yönden yarar sağladı başta farkındalığımı geliştirdi. Neye mi? Medya da gördüğüm her türlü haberlere, reklamlara, bilgilere karşı farkındalık yarattı bende.

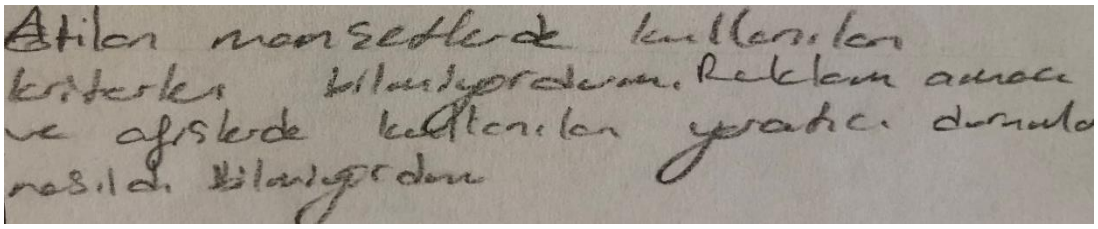
Öte yandan katılımcıların çoğu daha önce hiçbir MOY etkinliği yapmadığını ve medyayla ilgili konularda bilgi sahibi olmadığını ifade etmektedir. Bunlardan biri olan K20, eğitim öncesi olumsuz olan algısını şu sözlerle ifade etmektedir:



Aynı K20 yazmış olduğu kompozisyonda almış olduğu MOY dersine vurgu yapmak suretiyle algısında oluşan değişimi ve farkındalığını şu sözleriyle açıklamaktadır:

> Öncelikle bu sene bir dönem boyunca gördüğümüz medya okuryazarlığı dersinin eğitim hayatıma çok katkısı olduğunu söyleyebilirim. Dersin işlenişi, hocamızın bizimle sürekli ilgileniyor olması, bizden beklentilerinin olması, arkadaşlarımı ve beni sürekli olarak araştırmaya teşvik etmesi, medya da gördüğümüz ama farkında olmadığımız olayların ve durumların farkına varmamızı sağladı.

K1 ise daha ayrıntılı bir ifade kullanarak MOY ile ilgili özel ilke ve yöntemleri bilmediğini şu sözleriyle açıklamaktadır:



K1 ‘in eğitim sonrasındaki ifadeleri ilk söylediklerini pekiştirir niteliktedir:

> Dersten önce bildiklerimiz aslında çok sınırlıymış. Dersin en sonunda kendim bile bu farkı ayırt edebilmiştim. Medya okuryazarlığı kavramının ne kadar geniş bir kavram ve bu kavram içerisinde yer alan unsurları öğrenirken bunların birey, insanlar ve insan gruplarını nasıl etkilediğini öğrendik.

K1 ayrıca “*yoğun ders temposunun arasında böyle bir etkinlik içerisinde bulunmak hem kafa dağıtıyor hem de bilgi yönünden MOY’ a karşı bakış açımız değişiyor. Ve gerçekten farkındalığımın arttığını düşünüyorum*.” sözleriyle MOY eğitim sürecinin farklı konu alanlarından dolayı bilincini rahatlattığını ifade etmiştir. MOY’ a karşı bakış açısının değişmesiyle beraber farkındalığının artığını da dile getirmiştir

Yukarıda verilen alıntılar incelendiğinde eğitim öncesinde MOY dersi ve kavramıyla ilgili olumsuz algıları olan katılımcıların eğitim sonrası ise MOY eğitimini, MOY bilgisini kazandıkları, verimli ve eğitici uygulamaların yapıldığı, yaparak yaşayarak öğrenilen, keyifli bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim öncesi kendilerine yönelik yetersiz ve olumsuz algılarının eğitim sonrası değişerek farkındalığı artmış, MOY bilgi ve becerilerine sahip, objektif ve bilinçli bir birey olarak betimledikleri görülmektedir.

Sonuç olarak araştırma öncesi ve sonrası katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının MOY kavramına yönelik algılarının olumlu açıdan değiştiğini söylemek mümkündür.

4.2. Medya Okuryazarlığına İlişkin Sınıfta Uygulanan Etkinliklerin Öğrenciler Tarafından Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Bulgular

Medya okuryazarlığı öğrenci çalışma kâğıtları araştırmacı tarafından hazırlanan “MOE Etkinlik Değerlendirme Rubriği” ile değerlendirilmiştir (Bakınız, Ek). Bu form “kazanıma uygunluk”, “konu/içerik bilgisi”, “öğrenci seviyesi”, “görsel desteklerin kullanılması”, “özgünlük”, “özenli çalışma”, “organizasyon”, “performans değerlendirme”, “açıklık/anlaşılırlık”, “dikkat/ilgi çekicilik” ve “grupla çalışma becerisi”

bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmacı öğretmen adaylarının çalışma kâğıtlarını "Zayıf", "Orta" ve "Çok iyi" olarak belirlediği değerlendirme ölçütlerine göre sınıflandırmıştır. MOE Etkinlik Değerlendirme Rubriğine göre değerlendirilen etkinliklerin 2 si dışında diğerleri çok iyi olarak nitelendirilmiştir. Yapılan etkinliklerin isim, nitelik ve sayı bilgisi tablo 4.17' de sunulmuştur.

Tablo 4.17:MOY Öğrenci Çalışma Kağıtlarının Nitelikleri Bilgisi

MOY etkinliklerinin niteliği	**Etkinlik İsimleri**
Çok İyi	Bir Medya Ürünü Oluşturma Etkinliği Bir Ürüne Başlık Verebilme Etkinliği Radyo ve Sesin Etkileme Gücü Etkinliği Reklamlardaki İkna Tekniklerini Bulma Etkinliği Canlı Yayın İle Kayıtlı Yayın Arasındaki Fark Nedir? Etkinliği Kişilerin Rollerine Göre Medyada Sunumları Etkinliği Siber Şiddet Sahnelerinin Gerçekliği Etkinliğini Bir Haber Hazırlama Etkinliğini Medyada Gizlenmiş Değer ve Görüşleri Fark Etme Etkinliği Medyada Yansıtılan Beden Dilinin Etkileri Etkinliği Ticari Bir Reklam Yapmak Etkinliği Film Anketi Etkinliği Medyadaki Önyargıyı Gazetelerden Öğrenme Etkinliği Kâr Amacı Gütmeyen Medya Ürünü Yapmak Etkinliğinin Kolaj Etkinliği
Orta	Gazete – Hedef Kitle Etkinliği
Zayıf	-
Toplam	**16**

Tabloya göre yapılan etkinliklerin biri "orta" geri kalan 15' i ise "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir. Bir etkinliğin orta olarak kabul edilmesinin nedeni etkinliklerden birinin ilk etkinlik olmasından kaynaklanan motivasyon eksikliği ve çekingenlikten kaynaklanan pasif katılımdır. MOY eğitim modeli ve süreci bir önceki bölümde açıklanmıştır. Bu bölümde ise etkinliklerden alınan doğrudan alıntılar ve fotoğraflarla ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırmacı ile birlikte sınıfta gözlemci konumunda olan ikinci araştırmacının günlüklerine de yer verilmiştir.

4.2.1. Gazete – Hedef Kitle Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: İkna aracı olarak medya

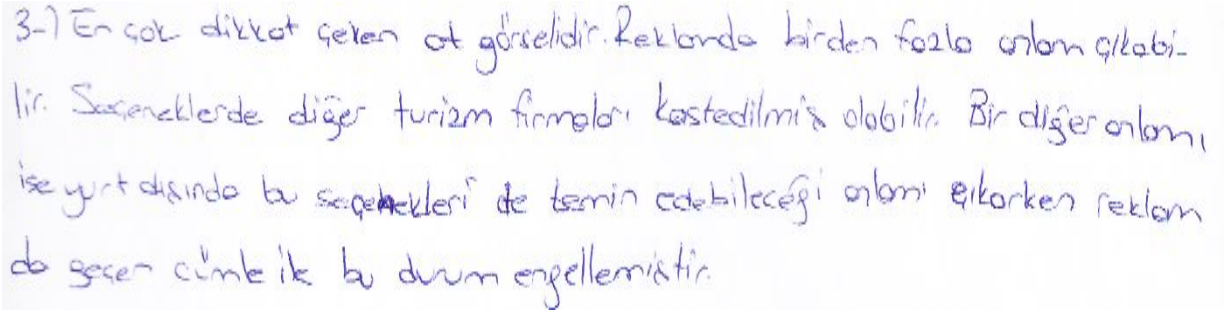
Programdaki kazanım: Medya iletilerinde dilin, yazıların, seslerin ve görsellerin ikna etme amacıyla nasıl kullanıldığını kavrar.

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Hedef seyirciyi belirlemek*"

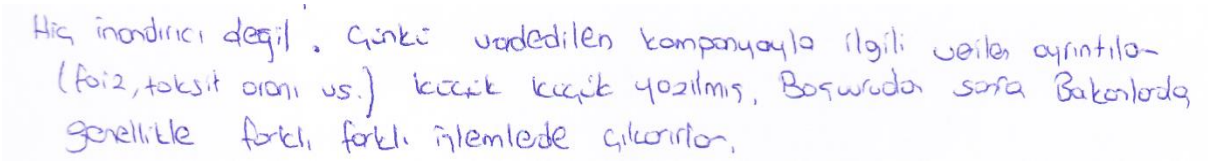
Beceriler: "*Araştırma becerisi, eleştirel düşünme"*

Bu etkinlik MOY dersinin tanıtılmasından sonra gerçekleştirilen ilk etkinlik olduğundan öğrencilerin henüz uygulamalara alışkın olmadıkları düşünülmüş ve etkinlik için kullanılacak kaynaklar araştırmacı tarafından seçilerek sınıfa getirilmiştir. Dersin başlangıcında araştırmacı öğretmen adaylarına "medyada reklamı yapılan reklamların hedef kitlesini nasıl oluşturduklarına dair neler düşünürsünüz?" ya da "bir kitle iletişim aracı aracılığıyla hangi ürünler pazarlanabilir?" vb. zihinlerini harekete geçirici sorular sormuştur. Daha sonra öğrenciler 3'erli gruplara ayrılır ve çeşitli gazete, dergilerden alınmış reklamlar ile el ilanları, tanıtım kitapçıkları incelenmesi için dağıtılır. Her grup incelediği reklamı çalışma kâğıtlarına verdikleri cevaplar üzerinde yorumlayarak yazdıklarının nedenlerini sınıfa açıklamıştır.

Öğretmen adaylarına etkinlik kâğıdında cevaplaması için "Bu reklamı kim oluşturdu? "sorusu sorulmuştur. Tüm gruplar bu soruya uygun cevabı vermiştir. İkinci olarak "Hangi kelime ya da görseller kullanıldı? Senin dikkatin nasıl çekildi?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya Grup1'in birçok varsayım üreterek yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak cevap verdikleri göze çarpmaktadır:


3-) En çok dikkat çeken at görselidir. Reklamda birden fazla anlam çıkabilir. Seçeneklerde diğer turizm firmaları kastedilmiş olabilir. Bir diğer anlamı ise yurt dışında bu seçenekleri de temin edebileceği anlamı çıkarken reklam da geçen cümle ile bu durum engellenmiştir.

İçerik inandırıcı mı? sorusuna reklamın önemli kısmını oluşturan ayrıntıların küçük puntolarla yazılmış olmasından ötürü inandırıcılığını kaybettiğini düşünen Grup 2 şu şekilde cevap vermiştir:


Hiç inandırıcı değil. Çünkü vadedilen kampanyayla ilgili veiler ayrıntılar (faiz, taksit oranı vs.) küçük küçük yazılmış, Başvuruda sora Bakanlarda genellikle farklı farklı işlemlede çıkarırlar.

Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "orta" olarak nitelendirilmiştir. İlk hafta yapılan etkinlik olması nedeniyle katılımcıların çok fazla katılım göstermediği, etkinlik üzerinde çok fazla düşünmeden cevaplamış olmaları etkili olmuştur. Bununla birlikte katılımcılar medyada temsiliyet kavramını gerçeklik boyutunda, gazeteler vasıtasıyla öğrenmişlerdir. Aşağıda etkinliğe dair araştırmacı günlüğü sunulmaktadır.

Araştırmacı günlüğü

Gazete–Hedef Kitle Ekinliği **05.03.2015**

Bu etkinlik MOY açısından yapacakları ilk etkinlik olduğundan materyalleri sınıfa getirdim. Çok heyecanlı olmama rağmen bunu saklamaya çalıştım. Derse aktif katılım için onları, cesaretlendirdim. Öğrencilere dağıttığım gazete, broşür gibi kaynakları dikkatle incelediklerini gördüm. Sorular sorarak konu üzerinde düşünmeleri için onları yönlendirdim. Sorduğum sorulara oldukça mantıklı cevaplar verdiler. Reklamlardaki görselleri çözümlerken onların farkına varmadıkları detayları açıklamam çok hoşlarına gitti.

4.2.2. Bir Medya Ürünü Oluşturma Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: Bilgi kaynağı olarak medya

Programdaki kazanım: Amaç ve hedef kitlesine uygun farklı türde medya iletileri oluşturur.

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Hedef seyirciyi belirlemek*"

Beceriler: "*Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, dil becerisi, üretim becerisi"*

Bu etkinlik için öğrencilerin henüz uygulamalara alışkın olmadıkları düşünülerek işbirlikçi öğrenme yoluyla etkileşim kurmalarını sağlamak için grupla yapacakları etkinliklerden biri seçilmiştir. Öğrenciler 3'şerli gruplara ayrılmış ve belirlenecek bir ürün için bir reklam, web sitesi, logo ya da slogan hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin kullanımı için gerekli materyaller verilerek öğrencilerin çalışmaları araştırmacı ve sınıfta bulunan ikinci (gözlemci) araştırmacı tarafından izlenmiştir.

Foto 4. 1: Cep Telefonu ile İlgili Reklam Afişi



Foto 4. 2: Çevre Kirliliği ile İlgili Poster





Foto 4. 3:Çevre Kirliliği ile İlgili Poster

Grup etkileşimi ile yapılan ürünlerde anlatılmak istenilen mesajı her grup ayrı ayrı açıklamıştır. Son olarak aynı mesajı farklı medyalarda sunmanın mesajı nasıl etkilediği sorusu üzerinde tartışılarak etkinlik sonlandırılmıştır. Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir. Bu etkinlikle öğretmen adayları mesajı doğru ve

çarpıcı verebilecek bir medya ürünü oluşturmuşlardır. Katılımcıların grup etkileşimi, sloganları bulmadaki çabaları ve diğer ölçütlere uygun olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda bu etkinliğe ait araştırmacı günlüğü sunulmaktadır.

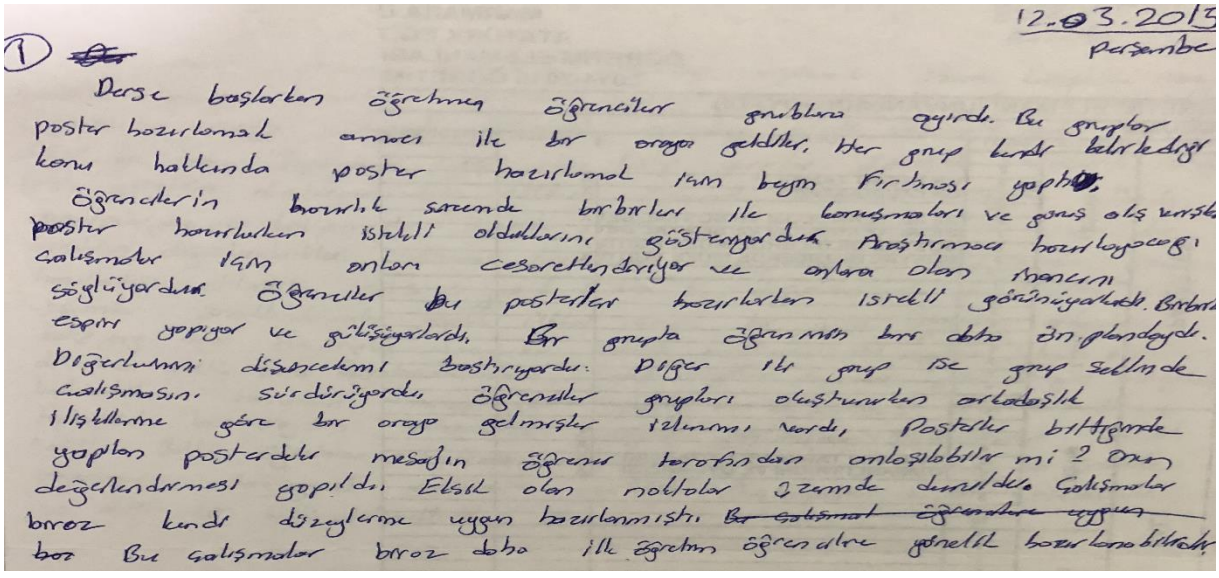
Araştırmacı Günlüğü

12.03.2015 Perşembe

Bu dersimizde öğretmen adaylarından belirlenen bir ürün için reklam, billboard, logo veya poster yapmalarını istedim. Poster kâğıtları ve bilgisayarımız (1 adet) vardı. Öğrenciler poster hazırlamak istediler. Gruplara ayırdığımız öğrenciler etkileşim halinde fikir alışverişi yaparak posterleri hazırladılar. Katılım genel anlamda oldukça iyiydi ve öğrenciler istekle çalıştılar. En son her grup için grup üyelerinden biri posterde neyi amaçladıklarını, hangi kriterlere göre bu ürünü yaptıklarını anlattı. Sosyal bilgiler mezunu biri olarak derslerimizin yoğunluğunu biliyorum. Bu yoğunluk arasında sanatsal becerilerinin ortaya çıkmasına fırsat vermesinden belki de MOY dersinde çok istekli çalıştıklarını, fikirlerini diğer derslere göre daha fazla ifade ettiklerini fark ettim. Bu etkinlikler sayesinde sınıftaki öğrencilerin birbirlerine daha çok yaklaştıklarını, dargın olanların bile konuşmaya başladıklarını gözlemledim. Ve bu da sınıf iletişimi açısından beni mutlu etti.

İkinci (Gözlemci) Araştırmacı Günlüğü

Gözlemci araştırmacı da tıpkı araştırmacı gibi öğrenciler arasında iletişimin yüksek seviyede olduğunu ve istekle katılım gösterdiklerini düşünmektedir. "*..Öğrencilerin hazırlık sırasında birbirleriyle konuşmaları ve görüş alışverişleri poster hazırlarken için istekli olduklarını gösteriyor*" sözleri bunu kanıtlar niteliktedir.



Yine "*araştırmacı yapacakları çalışmalar için onları cesaretlendiriyor onlar da posterleri hazırlarken istekli görünüyorlardı, birbirlerine espri yapıyor ve gülüşüyorlardı*" ifadeleri de buna örnek olabilmektedir. Bununla birlikte gözlemci araştırmacının öğrencilerin yaptıkları çalışmaları kendi düzeylerine göre yapmalarına karşın ortaokul öğrencilerinin seviyelerini dikkate almamaları noktasında eleştirdiği görülmektedir. Bunu onun "*..Bu çalışmalar biraz daha ilköğretim öğrencilerine yönelik hazırlanmalıdır*" ifadesinden çıkarmak mümkündür.

4.2.3. Bir Ürüne Başlık Verebilme Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: İkna aracı olarak medya

Programdaki kazanım: Medya iletilerinde dilin, yazıların, seslerin ve görsellerin ikna etme amacıyla nasıl kullanıldığını açıklar

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Bir medya ürününe etkili başlıklar verebilmek.*"

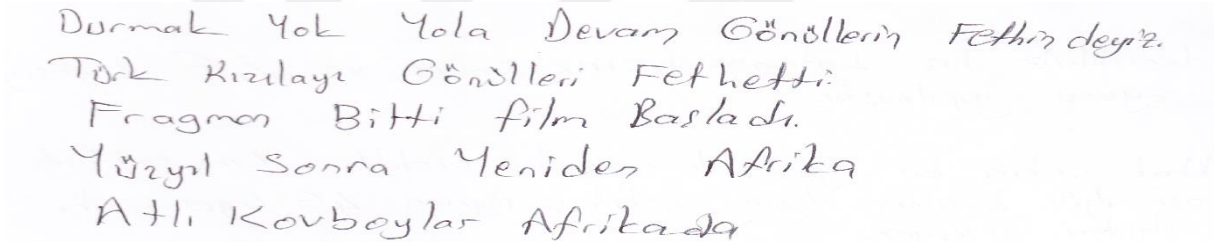
Beceriler: "*Mantıklı düşünme, yaratıcı düşünme, anlamlandırma ve değerlendirme yeteneği*."

Etkinliğin başında araştırmacı tarafından "Türk Kızılay'ı" konulu bir makale seçilmiştir. Makalenin başlığı kapatılarak sadece fotoğrafı öğrencilere gösterilmiştir. Okuyucuları daha fazla cezbedecek hangi başlıklar kullanılabilir? sorusu sorularak beyin fırtınası yaptırılmıştır. Başlığın okuyucuda uyandırdığı izlenim, yazılı ve dijital medyalarda başlığın işlevi, kullanımı konusunda büyük grup tartışması yapılmıştır. Böylece etkinliğin önemini kavradığı düşünülen öğrenciler üçerli gruplara ayrılarak makaleye uygun başlıklar oluşturmaları istenilmiştir.



Foto 4.4: Türk Kızılay'ı Makalesine Ait Fotoğraf

Aşağıda katılımcı gruplardan birine ait olası başlık örnekleri sunulmaktadır:


Durmak Yok Yola Devam Gönüllerin Fethi deyiz.
Türk Kızılayı Gönülleri Fethetti.
Fragman Bitti film Basladı.
Yüzyıl Sonra Yeniden Afrika
Atlı Kovboylar Afrikada

Bu etkinlik "çok iyi" olarak sınıflandırılan etkinliklerdendir. Öğrencilerin MOY yaratıcı düşünme ve üretim becerilerinin yanı sıra grupla öğrenme becerilerini de desteklemektedir. Öğrenciler bir medya ürününe ait başlığı okurken metin veya görsele ait dikkatinin nasıl çekilebileceğini, hangi vurgular sözel ve görsel destekleyicilerle algısının değişebileceğini de öğrenmiş olacaktır. Aşağıda bu etkinliğe ait araştırmacı günlüğü sunulmaktadır:

Araştırmacı Günlüğü

12.03.2015

Bugün öğrencilerimle ikinci etkinliğimiz yaptık. Etkinlik öncesinde kullanacağım makaleyi seçmekte titiz davrandım. Çünkü uygulamalarımıza yeni başladık hem onların dersten sıkılmalarını istemiyorum hem de gerçekten yaratıcı düşünerek fikirler oluşturmalarını istiyorum. Kızılay öğretmen olduklarında da sınıfta anlatacakları ve örnek verecekleri bir kuruluş olduğundan etkinliği onunla ilgili bir makaleden aldım. Sınıfta sayıları az da olsa isteksiz görünen birkaç öğrenci var oldukça sessizler. Bugün onları sürece dahil edebilmek için çaba sarf ettim grup çalışması etkinliğini seçmemin bir nedeni de buydu etkileşim kurarak daha fazla derse adapte olabilirler diye düşündüm. Sınıfın tamamı zevkle çalıştı, başlık bulmak üzerine tartıştı, neden bu olmalı veya neden olmamalı üzerine değerlendirmede bulundu. Çarpıcı başlıklar buldular ve nedenini çok güzel açıklayabildiler. Etkinliğin amacına ulaştığını düşünüyorum.

H. D.

4.2.4. Radyo ve Sesin Etkileme Gücü Etkinliğinin Değerlendirilmesi

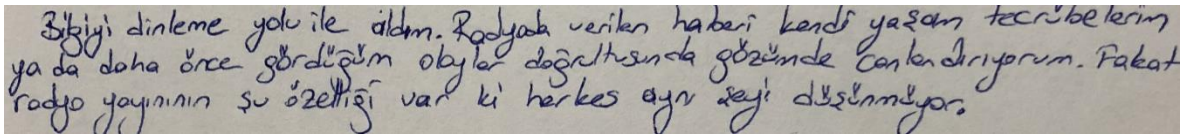
MOY programındaki öğrenme alanı: Eğlence kaynağı olarak medya

Programdaki kazanım: Farklı izleyici kitlelerine yönelik eğlence medyası üretir

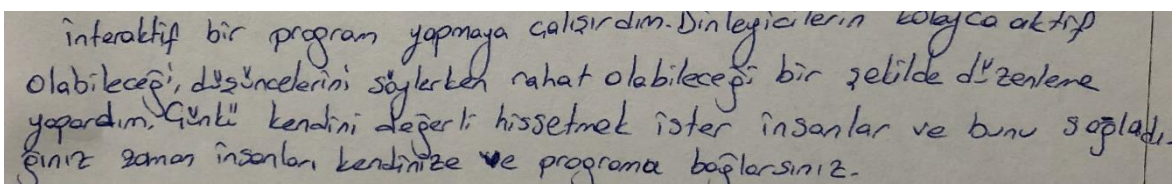
Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Radyo programı aracılığıyla medyanın etkileme gücünü öğretmek*"

Beceriler: " *Yaratıcı düşünme becerisi, üretim becerisi*."

Araştırmacı öğrencilerden bir radyo kanalından içeriğini kendilerinin seçeceği bir haber, kültür ya da eğlence programı dinlemelerini ve bunu kaydetmelerini istemiştir. Öğrencilerden birinin program kaydına ait kısa bir bölüm sınıfta dinletilmiştir. Radyo ile diğer kitle iletişim araçları insanları etkileme gücü açısından karşılaştırılmıştır. Öğretmen adaylarına *Bu programdan istediğin kadar bilgi alabildin mi*? sorusu sorularak onların üzerinde düşünmeleri ve buldukları önerilerini yazmaları sağlanmıştır. K4 radyoda dinlediği programdan sadece işitme duyusuna hitap ettiğinden anlatılanları tecrübeleriyle ilişkilendirip "gözünde canlandırdığını" şu sözleriyle ifade etmiştir:


Şöyle dinleme yolu ile aldım. Radyoda verilen haberi kendi yaşam tecrübelerim ya da daha önce gördüğüm olaylar doğrultusunda gözümde canlandırıyorum. Fakat radyo yayınının şu özelliği var ki herkes aynı şeyi düşünmüyor.

Sesin yansıttıklarına ilişkin yeteri kadar bilgi vermeyen K4 radyoda dinlenilen içeriklerin anlamının kişilere göre değişebileceği yorumunu da yapmaktadır. Aynı K4 *Diyelim bir radyo kanalında sunucusun. Sen olsaydın bu programın etkileyiciliğini artırmak için ne tür yöntemler uygulardın? Nasıl daha canlı hale getirirdin*? sorusuna çeşitli öneriler sunmuştur. Etkileşimli bir biçimde radyo dinleyicilerini de yayına katabilecek tarzda programlar yapabileceğini belirleterek şu sözlerle önerilerini açıklamıştır:


İnteraktif bir program yapmaya çalışırdım. Dinleyicilerin kolayca aktif olabileceği, düşüncelerini söylerken rahat olabileceği bir şekilde düzenleme yapardım. Çünkü kendini değerli hissetmek ister insanlar ve bunu sağladığınız zaman insanları kendinize ve programa bağlarsınız.

Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir. Öğretmen adaylarının dil ve yaratıcı düşünmelerini geliştirmelerinin yanı sıra yazmış oldukları önerilerle medyanın kitleler üzerindeki etkisini daha iyi düşünme imkânı kazandırmaktadır.

Aşağıda bu etkinliğe ait araştırmacı günlüğü sunulmaktadır:

Araştırmacı Günlüğü

Yaptığımız diğer etkinlik bir radyo programı üzerinde sesin kitleleri etkileme gücünü yansıtmaktı. Bununla ilgili sınıfta büyük grup tartışması ve beyin fırtınası yaptık. Öğrenci çalışma kâğıtlarını dağıttığımda öğrenciler istekle cevapladılar bu da beni memnun etti. Öğrenciler ses vurgusu ve tonlamanın hisler üzerindeki etkisinden bahsettiler. Çoğunlukla TV ile radyo arasındaki farklılıktan örnek verdiler.

4.2.5. Reklamlardaki İkna Tekniklerini Bulma Etkinliğinin Değerlendirilmesi

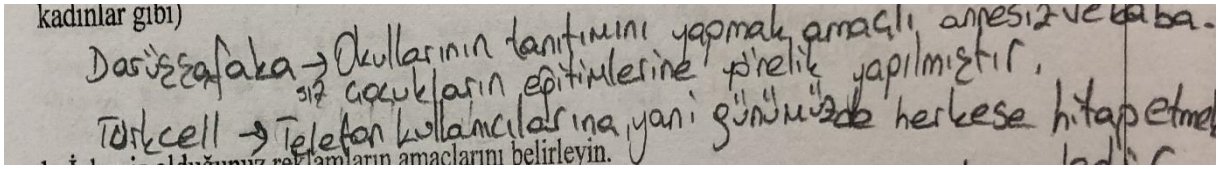
MOY programındaki öğrenme alanı: İkna aracı olarak medya

Programdaki öğrenme alanı ve kazanım: İkna etme tekniklerini göz önüne alarak reklamları çözümler

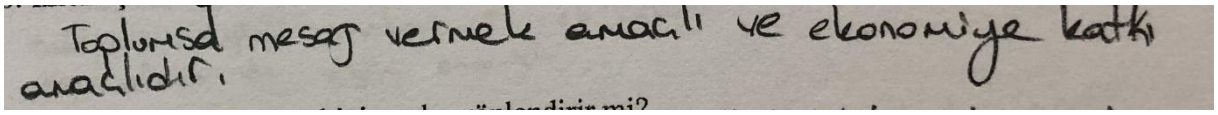
Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Reklamların amaçlarını belirleyerek bazı reklamların/ medya mesajlarının belirli kitleleri etkilemek için özel yöntemlerle kurgulandığını öğretmek.*"

Beceriler: "*Eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcı düşünme becerisi"*

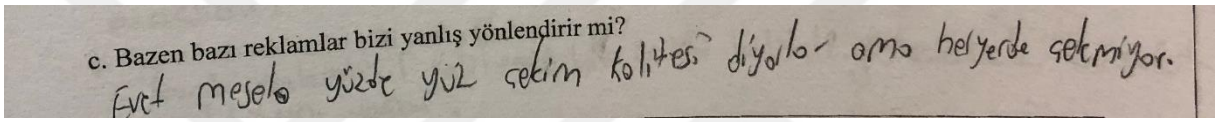
Araştırmacı bu etkinliğin ön hazırlığı için günün farklı saatlerinden çekilmiş toplam 15 dakikalık bir reklam kaydı yapmış ve bunu derste katılımcılara izlettirmiştir. Öğrencilerin dağıtılan etkinlik kâğıdında izletilen reklamlara dair sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Reklamın "*hangi kitleleri etkilemek için yapıldığı*" sorusuna cevaben K9 ilk reklamın hedef kitlesinin bu okula gitmek isteyen öğrenciler olduğu, ikincisinin ise herkes olduğunu düşünmektedir:



İzlenilen *reklamın amacının ne olduğu* sorusuna K9 şu yanıtı vermiştir:



Sorulardan bir diğeriyse MOY'un temel sorularından olan medyanın kar gütme amacını anlamaya doğrudan hizmet eden sorudur. Bu soruya K17 şöyle cevap vermiştir:



K17'nın ifadesinden medyanın reklamlarda sunduğunun gerçekte olmayışından kişileri yanlış yönlendirebileceğini düşündüğü sonucu çıkarılmaktadır. Son olarak katılımcılardan verilen tablo üzerinde reklam türlerinin sınıflandırılması ve kullanılan ikna tekniğinin çeşidini belirlemeleri istenmiştir. Burada örnek gösterilen tablo bilgisi K9'a aittir.

REKLAM	SINIFLANDIRMASI			İKNA TEKNİKLERİ				
	Geleneksel	Ünlü destekli	Ürün yerleşt.	Tanık gösterme	Uzman &memnun kullanıcı	Mizah	Eğlence	Çekicilik
Darüşşafaka	X							
Colins		X	X		X			X
Sofia								
Turkcell	X							
Türk Hava Y.	X		X				X	
Molfix	X		X					X
Dobla								

Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir. Öğretmen adayları ikna tekniklerini öğrenerek reklamlar vasıtasıyla medyadaki algı denetimi ve rızanın üretimi ile izleyicilere ulaşması olarak tanımlanabilecek dağıtım konularını

deneyimleme imkânı bulmuşlardır. Aşağıda bu etkinliğe ait araştırmacı günlüğü sunulmaktadır.

Araştırmacı Günlüğü

Ikna Teknikleri Etkinliği 19 Mart 2015

Bugün derste yaptığımız ikinci etkinlik reklamlar ve ikna teknikleriyle alakalıydı. Daha gerçekçi olması için TV'den kaydettiğim reklamları izlettim üzerinde konuştuk. Hangi ifadelerin daha çok vurgulandığını, ürünü pazarlamak için reklamcıların kullandıkları cümleler, müzik, (cıngıl), reklamın konusu, oynatılan kişileri ele aldık. Öğrencilerin motivasyonları yüksek ama ders öncesinde hazırlık için istediğim gazete, metin, internet araştırması gibi kaynak ve ödevleri bazı öğrenciler getirmiyor. Pekiştireçler vererek bu duruma bir çare bulmam gerekiyor.

4.2.6. Kolaj Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: Bilgi kaynağı olarak medya

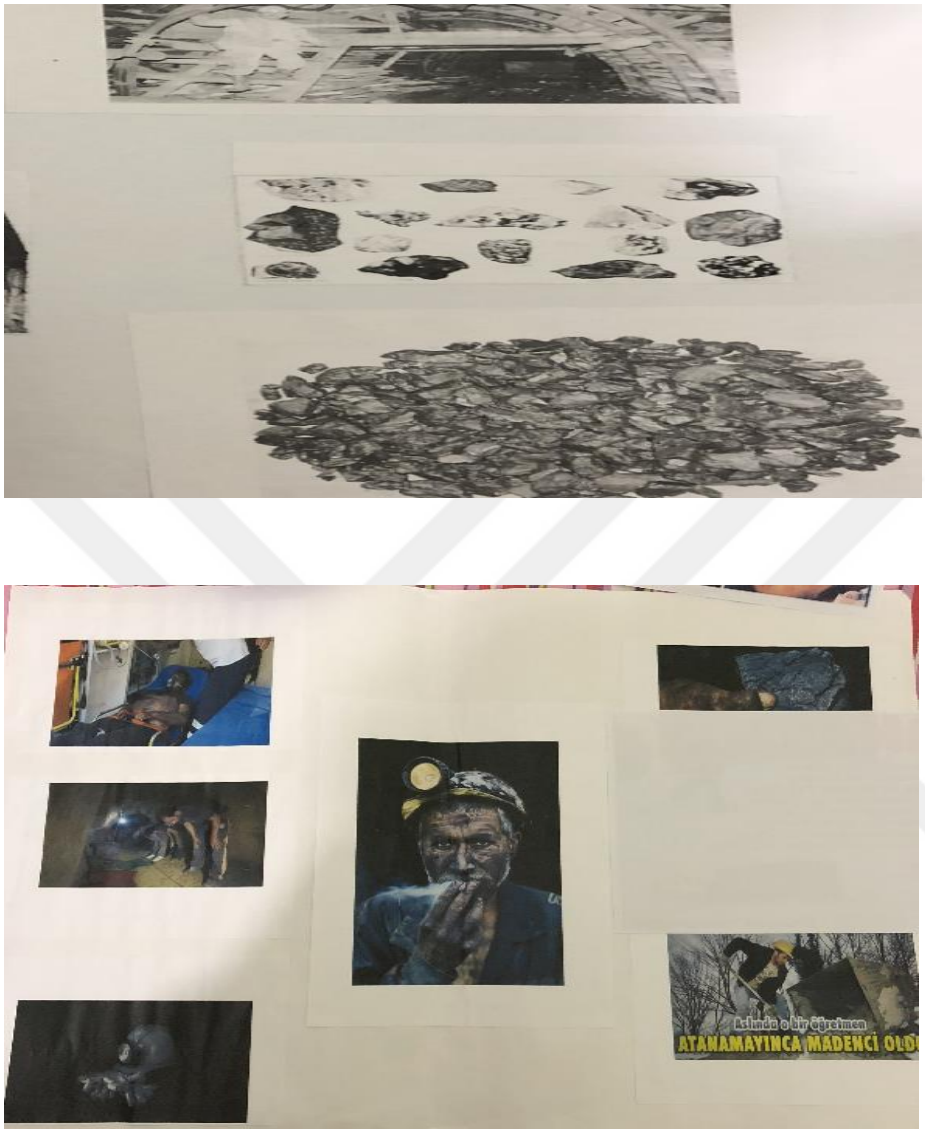
Programdaki kazanım: Amaç ve hedef kitlesine uygun farklı türde medya iletileri oluşturur.

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Medya mesajlarının mesajı verenin tercihine göre önem kazandığını ve aynı mesajın farklı bireyler tarafından farklı anlaşılabileceğini vurgulamak.*"

Beceriler: *"Araştırma becerisi, üretim becerisi"*

Araştırmacı etkinliğin başında öğrencilerin hazırbulunuşluğunu artırmak için "Neden bazı haberler bazı kanallarda ilk haber olarak verilirken bazılarında hiç yer almıyor? Gazetelerde aynı haberin küçük ya da büyük puntoyla yazımına, iç sayfada ya da manşette verilmesine kim, nasıl karar verir?" gibi sorular sormuştur. Öğrenciler üçerli gruplara ayrılmış ve önceden yanlarında getirdikleri fotoğraf ve metinler ile kendilerine verilen poster kâğıtlarını kullanarak bir kolaj (kesyap) yapmaya çalışmışlardır. Aşağıda öğrencilerin yaptıkları kolajlara ait örnekler sunulmaktadır.

Foto 4. 5:Madencilik Konulu Öğrenci Kolaj Örnekleri



Yukarıda verilen örnek kolajlar iki farklı gruba aittir. Her bir grupta hazırlanan kolajın teması aynı olmakla beraber konusu ve fotoğrafları farklıdır. Örneğin ilk grupta çoğunlukla madenciler ve göçükle ilgili fotoğraflar kullanılmışken diğer grupta çeşitli madenlerin resimleri ağırlıktadır. Böylece medya mesajlarının mesajı verenin tercihine göre önem kazandığı vurgulanmıştır.

Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmektedir. Öğrenciler medya mesajlarının mesajı verenin tercihine göre değişebileceğini, yanı sıra medyada temsiliyet kavramını, medyanın neleri var kılıp neleri yoklukla görmezden gelebileceğini öğrenmişlerdir. Aşağıda bu etkinliğe ait araştırmacı günlüğü sunulmaktadır.

Araştırmacı Günlüğü

Kolaj etkinliği için 09.04.2015

Öğrenciler bu derste etkinliği yapmakta zorlanmadılar. Bazı öğrenciler baskın olmak istediklerinden grup içinde uzun süreli olmayan tartışmalar yaşandı. Bazı öğrencilerin hep kendi isteklerinin olmasını istediği fark ettim.bu nedenle bu işin bir grup etkinliği olduğunu ve her öğrencinin fikrini kolaj üzerinde görmek istediğimi süreç sonunda herkesin görüşündn bir parça sunmasını beklediğimi söyledim. Böylece daha baskın olan öğrencilerin paylaşıma açık hale geldiğini gözlemledim.

4.2.7. Canlı Yayın İle Kayıtlı Yayın Arasındaki Fark Nedir? Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: Birey, toplum ve medya

Programdaki kazanım: Medya alanındaki meslekleri tanıtır

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Canlı yayın ile kayıtlı yayın arasındaki farklılıklar üzerinden bütün medya ürünlerinin kurgu olduğunu öğretme*"

Beceriler: *"Araştırma becerisi, üretim becerisi"*

Araştırmacı etkinliğin başında Türkiye ve dünyada medyada gelmiş canlı yayın kazalarının videolarını öğrencilere izlettirerek kayıtlı yayın ile canlı yayın arasındaki farklılıklara ilişkin tartışma başlatmıştır. Araştırmacı derste farklı bir öğretim yöntemiyle öğretmeyi amaçladığından bu etkinlikte drama yöntemi kullanılmıştır. Bu etkinlik için sınıftan seçilen 4 öğrenci sunucu, muhabir, kameraman ve konuk rollerine bürünmüştür.Grup üyeleri gazete metnini bir haber metni haline getirmişlerdir. Sunucunun haber sonrası beklediği VTR'nin yayına girmemesi, canlı yayına bağlatılan muhabirin sesi duymayarak cevap vermemesi, sunucunun bir kelimeyi bir türlü okuyamayıp defalarca yinelemesi gibi canlı yayın kazaları öğrenciler tarafından canlandırılmış ve video olarak kaydedilmiştir.Aşağıda yapılan dramaya ilişkin fotoğraflar sunulmaktadır.



Foto 4. 6:VTR'nin Ekrana Gelmediği Sahneyi Gösterir Fotoğraf.



Foto 4. 7: Muhabirin Sunucuya Cevap Vermediği Sahne

Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir. İki yayın arasındaki farkı, zorluk derecelerini, yanlışlık ihtimallerini öğrenen öğrencilerin, medya süreçlerini, çalışanlarını ve yayın akışının nasıl yürütüldüğünü daha iyi kavrayacakları düşünülmektedir. aşağıda bu etkinliğe ait araştırmacı günlüğü sunulmaktadır.

Araştırmacı Günlüğü:

Öğrencilerin dramaya ilgisi tahmin ettiğimden fazlaydı. Özellikle sunucu olmaya herkes talip oldu. Verilen görevi başarıyla yerine getirdiler. Rol yapmaları bittiğinde tartıştık ve onlardan gelen açıklamalar oldukça bilinçliydi.

4.2.8. Kişilerin Rollerine Göre Medyada Sunumları Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: İkna aracı olarak medya

Programdaki kazanım: Medyada karakterlerin kullanımını değerlendirir.

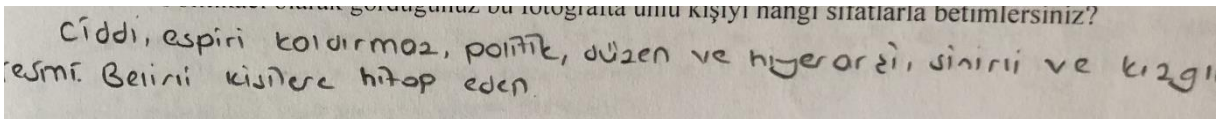
Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Kişilerin farklı rollerinin medyadaki sunumlarını değerlendirmek"*

Beceriler: "*Anlamlandırma ve değerlendirme, araştırma becerisi, karşılaştırma becerisi"*

Bu etkinlik için politikacı ve sanatçı kimliğiyle tanınan bir kişiye ait fotoğraflar öğrencilere gösterilmiştir. iki fotoğraf arasındaki fark çeşitli boyutlardan tartışılmıştır. Öğrenciler dağıtılan etkinlik kâğıdındaki sorulara cevap vermişlerdir. Örneğin *İki farklı rolde gördüğünüz bu ünlü kişiyi nasıl betimlersiniz?* sorusuna Grup 3 şu sözlerle cevap vermiştir:

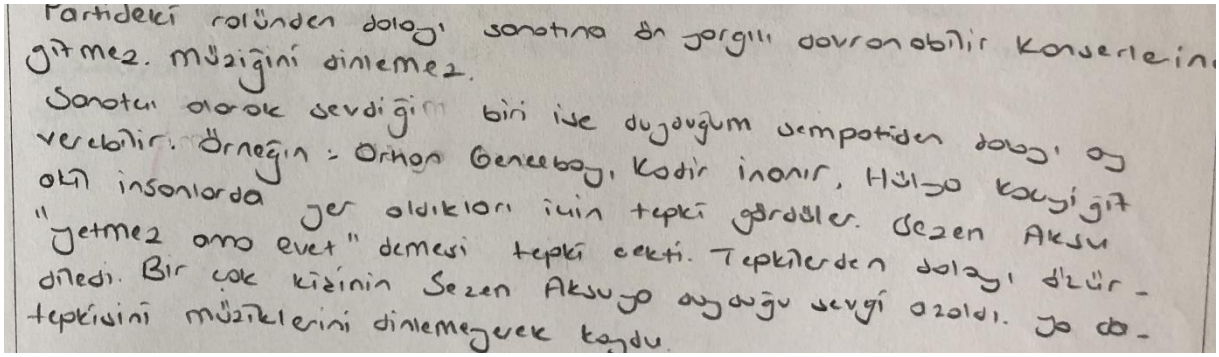


Grup 2 politikacı olarak gördüğünüz fotoğrafta ünlü kişiyi nasıl betimlersiniz? sorusuna



olarak yanıtlamışlardır. Diğer bir soru olan, *Bu kişiyi farklı rollerde gören kişinin düşünceleri nasıl değişebilir*? sorusuna ise grup 1 üyeleri, bazı sanatçıların Akil

insanlarda yer almasından dolayı kimi kitleler tarafından dışlandıkları yorumunu getirmekte ve şu yorumla sözlerini sürdürmektedir:



Yukarıda doğrudan atıflarla örneklediğimiz bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir. Öğretmen adayları iki fotoğrafı da oldukça başarılı betimlemiş aralarındaki farkı medyadan aldıkları gerçek örneklerle zenginleştirerek açıklamışlardır. Ayrıca bu etkinlik vasıtasıyla öğretmen adayları medyanın değer ve kültür oluştururken kendi otoritesini ve kârını destekleyecek karakterler yarattığının bilincinde olacaklardır.

4.2.9. Siber Şiddet Sahnelerinin Gerçekliği Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: Bilgi kaynağı olarak medya

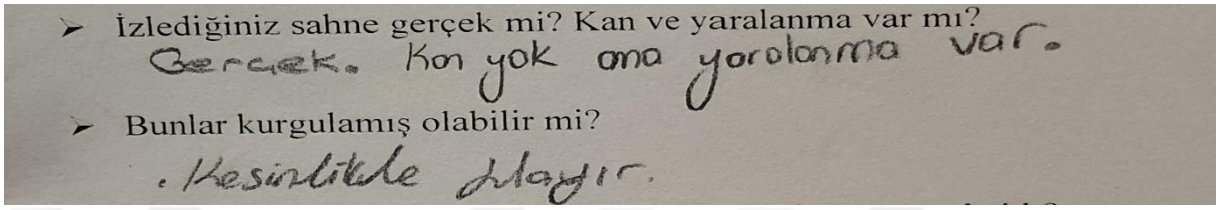
Programdaki kazanım: Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmanın önündeki engelleri fark eder.

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Öğrencilerin siber şiddet sahnelerinin gerçekliğini tartışarak doğru bilgiye ulaşmaları"*

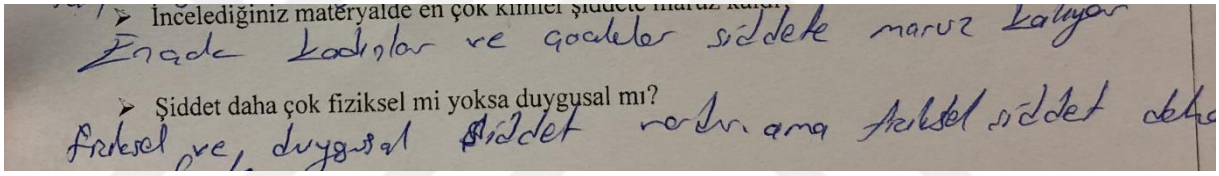
Beceriler: *"Sınıflandırma becerisi, karşılaştırma becerisi, üretim becerisi"*

Araştırmacı ders öncesinde bu etkinliğin hazırlık çalışması için öğrencilerden bir gün boyunca çeşitli kitle iletişim araçlarında veya karşılaştıkları bir olaydaki şiddet

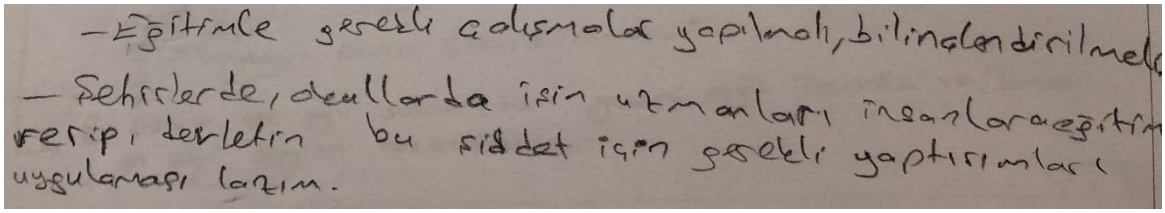
örneklerini kaydetmelerini istemiştir. Öğrencilerin hazırlamış oldukları video çekimleri sınıfta izlenerek şiddetin türü, kurgu veya gerçek oluşu, yayınlanma kanalı ve saati gibi açılardan tartışılmıştır. Öğrenciler bireysel dağıtılan etkinlik kâğıtları üzerinde izledikleri bu videolardan seçileni şiddet türlerine göre sınıflandırmışlar ve soruları yorumlamışlardır. Örneğin K20 izlediği videodaki gerçekliğe ilişkin sorulara şu sözlerle cevap vermektedir:



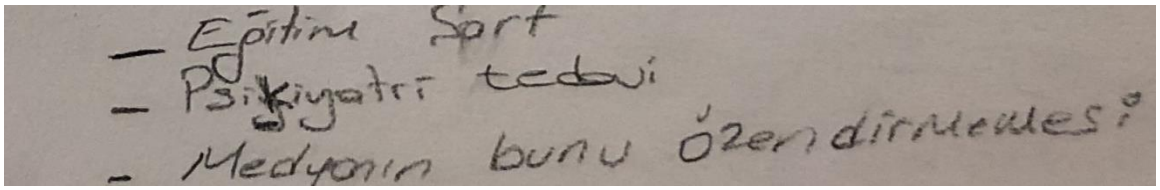
Videoda en çok kimlerin zarar gördüğü ve şiddetin türüne ilişkin sorulara K15 şu sözlerle cevap vermektedir:



Son olarak "*bu şiddeti önlemek için ne tür tedbirler alınabilir*?" sorusu sorularak katılımcıların önerilerini yazmaları istenmiştir. K10, şiddet konusundaki önerilerini şu şekilde sıralamaktadır:



Aynı soruya K11 şu maddelerle öneri getirmektedir:



Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir. Öğretmen adayları medyanın hak temelinde şiddet konusunu ele alışını, şiddet türlerini sınıflandırmayı ve medyadaki gerçeklik boyutuyla temsiliyet kavramını, gerçek-kurgu ayrımını ayrıntılı bir biçimde öğrenmişlerdir. Ayrıca çeşitli medyalardan beslenen ve toplum tarafından eğlenceymiş gibi görülen şiddetin reyting yarışında bilinçli kullanılan bir araç olduğunu öğrenmişlerdir. Öğretmen adaylarının yazmış oldukları öneriler ise onların katılımcı vatandaşlıklarını güçlendirir niteliktedir. Bu şekilde meşrulaştırılan şiddete karşı bilinçli bir seyirci kitlesi oluşturulmuştur.

4.2.10. Bir Haber Hazırlama Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: Katılım ortamı olarak medya

Programdaki kazanım: Medyanın bireye sunduğu imkânları kullanır

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Medyada kullanılabilecek bir haber oluşturmak"*

Beceriler: " *Yaratıcı düşünme becerisi, üretim becerisi, dili kullanma becerisi"*

Araştırmacı bu etkinliğe hazırlık olması için bir hafta önceki derste öğrencilerin "*Diyelim ki Van depremi şimdi oldu. Haberi nasıl verirdin*?" sorusuna yönelik bir haber yazmalarını istemiştir. Araştırmacı BÖTE bölümünden bir yüksek lisans öğrencisini öğrencilere film yapabilmeleri için gerekli Windows Movie Maker'ın kullanımını öğretmesi için davet etmiştir.



Foto 4.8:Film Yapımının Anlatımı (Windows Movie Maker)

Etkinliğin yapıldığı hafta başlığı, fotoğrafları ve yazılı metni ile gerçek bir haber hazırlayan öğrenciler bunu Windows Movie Maker'da videolarını kullanarak gerçek birer kısa film hazırlamışlardır. Üç grup Van depremi ile ilgili haber yaparken bir grup Soma maden kazası ile ilgili haber yapmıştır. Her grubun hazırladığı film sınıfta sırayla izlenmiştir. Haberin verilişi, görsellerin niteliği, sesin haberi şekillendirmedeki rolü ve 5N+1K kuralı gibi önemli boyutlarla ilgili büyük grup tartışması yapılarak yorumlanmıştır. Aşağıda çalışma kâğıdının bir bölümü ile grupların hazırladıkları film kesitlerinden alınan fotoğraflar sunulmaktadır.

"Diyelim ki Van depremi şimdi oldu, haberi nasıl verirdin?" sorusuna cevaben bir haber yapın. Haberin yazılı-görsel unsurlarını etkinlik kâğıdına ekleyin. 5N 1K kuralını dikkate alın. Yapmış olduğunuz video çekimlerini Windows live movie makerda düzenleyin.

Haberin yazılı ifadesi	Haberin görsel unsurları
Başlık: SOMA FACIASI Manisanın Soma ilçesinde bulunan Kömür madeninde Gikon yangın sonucu büyük bir Facia yaşandı. Maden de 301 kişi hayatını kaybetti.	Fotoğraflar: Madenine içinde çekilen Fotoğ roflar, madenden yaralı çıkarılan işçi ler

Foto 9: 3. Gruba Ait Van Depremi Filminden Alıntı Fotoğraf





Foto 4. 10:1. Gruba ait Van Depremi Filminden Alıntı Fotoğraf

K17 ise isteği üzerine "Soma Faciası" başlığıyla Soma'da gerçekleşen maden kazasını haber yapmıştır. Etkinliği tek başına yapan öğretmen adayı filmde haberi Türkçe anlatmış bununla birlikte İngilizce alt yazılı olarak sunmuştur.

Foto 4.11: Soma Faciası Filminden İki Kesit





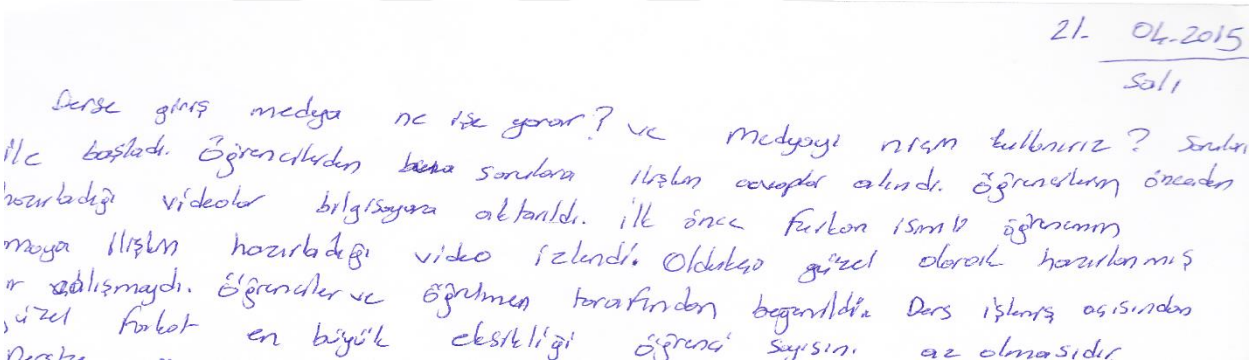
Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir. Öğrenciler büyük bir heyecanla ilk kez kısa film hazırlamış ve bunu başarıyla sunarak yorumlamışlardır. Böylece medyanın yapım süreçleri hakkında edindikleri tecrübeyle doğrudan bilgi edinmişlerdir. Aşağıda bu etkinliğe ait araştırmacı ve gözlemci araştırmacı günlüğü sunulmaktadır.

Araştırmacı Günlüğü

21.04.2015 Salı

Bu dersten bir hafta önce öğretmen adaylarından bir kısa film oluşturmalarını istemiştim. Filmin konusu şuydu: "Diyelim ki Van Depremi şimdi oldu, olayı nasıl verirdin?" Haberi yaparken 5N+1K kuralına göre yapmalarını istemiştim. Öğrencilerin bu derste yaptıklarını izledik. Furkan isimli öğrencimiz tek başına oldukça güzel bir film hazırlamıştı, herkesin takdirini topladı. Onun dışında 3 grup daha film yapmıştı. Açıkçası gruplar arasında farklılıklar dikkat çekse de hepsi oldukça özenli hazırlanmıştı. Örneğin Grup 2 nin hazırlamış olduğu film gerçek bir haber programı izlenimi veriyordu. Ayrıca bugün dersi 12 kişiyle yaptık ve gelmeyenlerin sabah dersine de gelmediğini öğrendim. Umarım ileriki derslerde bu durum tekrarlanmaz.

Gözlemci Araştırmacı Günlüğü



21. 04.2015
Salı

Derse giriş medya ne işe yarar? ve medyayı niçin kullanırız? Sorular
ile başladı. Öğrencilerden bunu sorulara ilişkin cevaplar alındı. Öğrencilerin öncaden
hazırladığı videolar bilgisayara aktarıldı. İlk önce Furkan isimli öğrencinin
moya ilişkin hazırladığı video izlendi. Oldukça güzel olarak hazırlanmış
ir çalışmaydı. Öğrenciler ve öğretmen tarafından beğenildi. Ders işleniş açısından
güzel fakat en büyük eksikliği öğrenci sayısını az olmasıdır

Gözlemci konumunda bulunan ikinci araştırmacı MOY dersini, işlenişi ve yapılan etkinlikler bakımından beğenmekle birlikte tıpkı araştırmacı gibi öğrenci sayısının azlığını sorun olarak görmektedir. Bunu onun "..*Ders işlenişi açısından güzel fakat en büyük eksikliği öğrenci sayısının az olmasıdır*" sözlerinden çıkarmak mümkündür.

4.2.11. Medyada Gizlenmiş Değer ve Görüşleri Fark Etme Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: 1.Eğlence kaynağı olarak medya

2.Katılım ortamı olarak medya

Programdaki kazanım: Eğlence amacıyla seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümler.

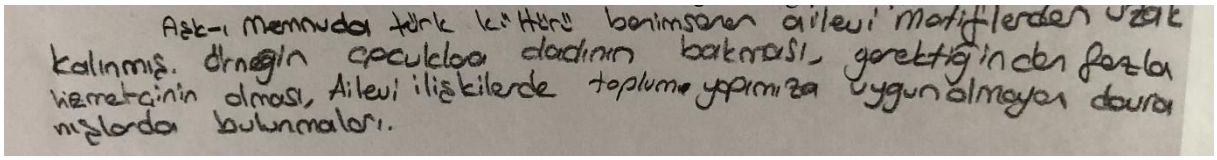
Medyaya erişirken, medyayı takip ederken ve medya içeriği üretirken bireysel toplumsal sorumlulukları yerine getirir.

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Medya ürünlerinde gizlenmiş değer ve görüşlerin bulunduğunu öğretmek.*"

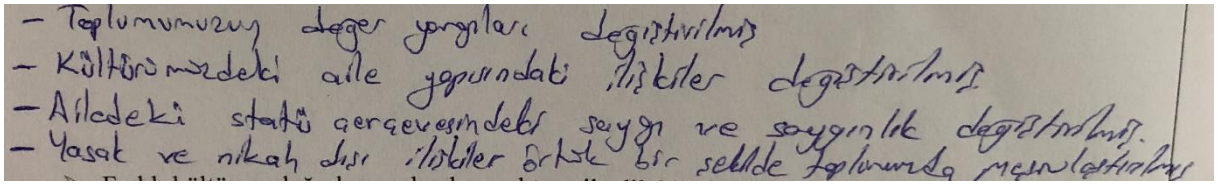
Beceriler: *"Analiz becerisi, sorgulama becerisi, karşılaştırma ve değerlendirme becerisi"*

Araştırmacı bu etkinlik için biri kültürümüze, toplumsal ve evrensel değerlere uygun diğeri kültürel değer yargılarımıza ters düşen iki dizi film seçerek her birinden 5'er dakikalık bölümü sınıfta izlettirmiştir. Öğrencilerden izlemiş oldukları x filmi ile y filmini türü, karakterleri, konusu, müzikleri ve kostümlerini dikkate alarak karşılaştırmalarını istemiştir. İkişerli ve üçerli kişiden oluşan grup üyeleri birlikte bu iki filmde ne tür değer ve yargılara yer verildiğini ve hangilerine yer verilmediğini belirtmişlerdir.

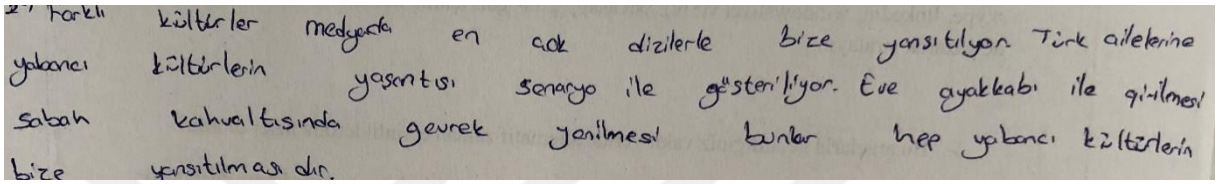
Katılımcılara *sizce izlediğiniz filmde hangi toplumsal ya da ailevi değerler değiştirilmiş?* Sorusu sorulmuştur. 1.gruptan şu şekilde cevaplamıştır:


Aşk-ı memnuda türk kültürü benimsenen ailevi motiflerden uzak kalınmış. örneğin çocuklara dadının bakması, gerektiğinden fazla hizmetçinin olması, Ailevi ilişkilerde toplumu yapımıza uygun olmayan davranışlarda bulunmaları.

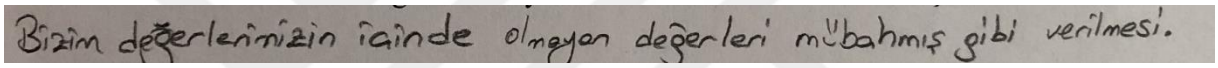
Aynı soruya 2. Grup ise benzer şekilde aile yapısı ve değerlerin değiştirildiğini düşünmekte ve bunu şu sözlerle ifade etmektedir:



Farklı kültür ve değerler medyada nasıl temsil edilebilir? sorusu öğrencilere sorulan ikinci sorudur. Bu konuda öğrencilerin nasıl temsil edilebilirliğinden ziyade nasıl edildiği hakkında görüş bildirdikleri görülmektedir. 3. gruptaki öğrencilerin bu sözleri :

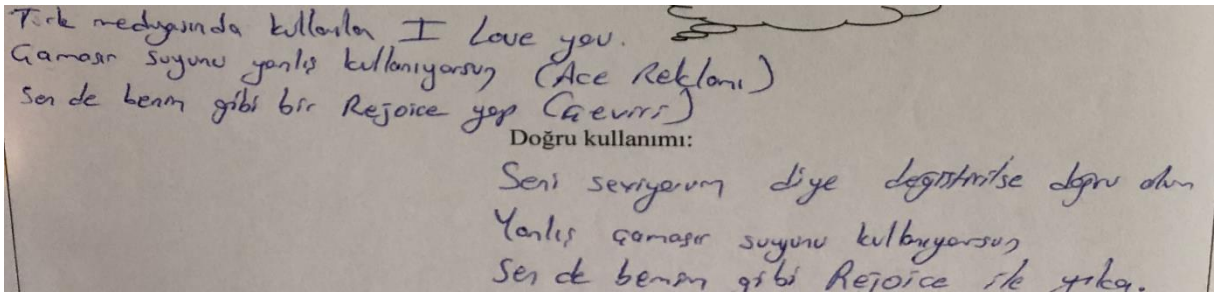


İle 4.gruptakilerin;



Sözleri buna örnektir.

Öğrencilere ikinci olarak hazırlanılan etkinlik için araştırmacı ders öncesi öğrencilerden izlemiş oldukları 1 saatlik program, dizi ya da reklamda kullanılan Türkçe olmayan kelimeleri, anlatım bozuklukları ve yanlış kullanımları not etmelerini istemiştir. Verilen çalışma kâğıtlarına bu ifadelerin doğrusunu yazarak yorumlamışlardır. İkinci grup Türk medyasında sıklıkla yapılan kelime hataları olarak şunları düşünmektedir:



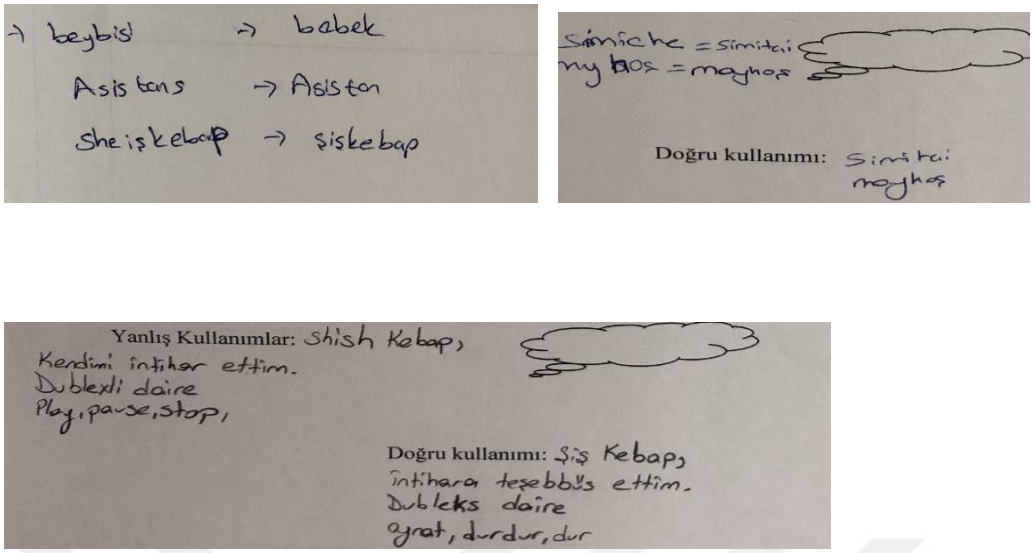


Foto 4. 12:Diğer Gruplara Göre Medyadaki Hatalı Kullanım Örnekleri

Yukarıda doğrudan alıntılarla açıklamaya çalışılan her iki etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmektedir. Medyada değer yargılarının sunumu ve nesnellik, bazı kültürel öğelerin değiştirilmeye çalışılması gibi konularda yapılan etkinlikle öğrencilerde farkındalık yaratmıştır. Kitle iletişim araçları yoluyla kültürün yaygınlaşması ve toplumu adeta küresel bir köye dönüştürmesi (McLuhan & Powers, 2001) teorisini daha iyi kavramışlardır.

Benzer şekilde kitle iletişim araçları yoluyla bireylere aktarılan ve toplumda yaygın biçimde kullanılmaya başlanan uygunsuz dil kullanımı, bunun sonucunda Türkçede yaşanan yozlaşma ve bozulmanın etkinlik sayesinde farkına vardıkları düşünülmektedir. Böylece popüler medya biçimlerini kullanırken medya diline karşı bir bilinç geliştirmiş olacaklardır.

4.2.12. Medyada Yansıtılan Beden Dilinin Etkileri Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: Eğlence kaynağı olarak medya

Programdaki kazanım: Eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümler

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Beden dili, jest ve mimiklerle gönderilen sözsüz medya mesajlarının kitleler üzerindeki etkilerini öğretmek.*"

Beceriler: *"Analiz becerisi, eleştirel düşünme, sorgulama, anlamlandırma becerisi"*

Medyanın kişileri sözcüklerin yanı sıra sözsüz ifadelerle de etkileyebileceğini öğretmek için araştırmacı tarafından seçilen ve politikacılarla sanatçılardan kesitlerin yer aldığı video dersin başlangıcında izlettirilmiştir. Bir duygu düşünceyi anlatırken ya da savunurken el, göz, kaş gibi yüz ve beden hareketlerinin mesajı alanlar üzerinde yarattığı olumlu ya da olumsuz etkiler neticesinde davranışları biçimlendirmesi ile ilgili büyük grup tartışması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıdı her öğrenciye ayrı olarak dağıtılmıştır. Etkinlik kâğıdında bulunan ilk fotoğraf için K12'nin yorumu şu şekildedir:

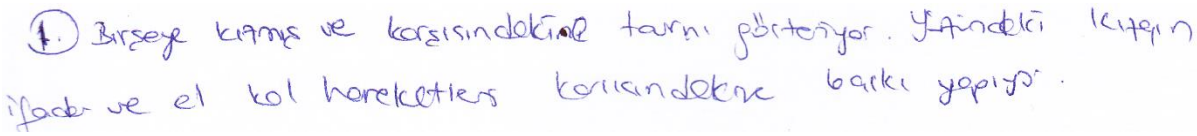
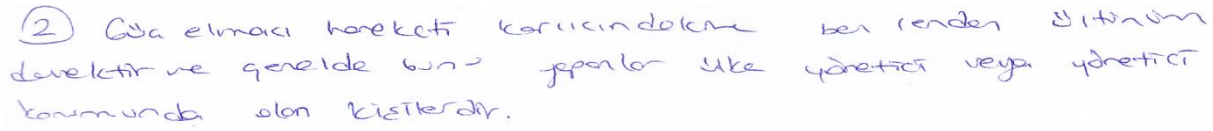


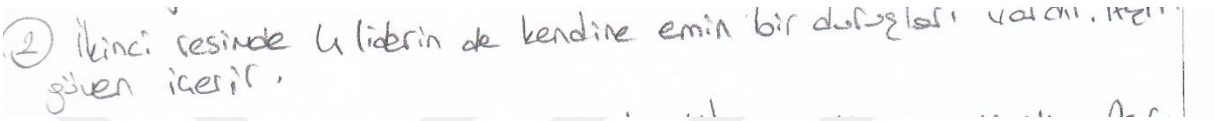


Foto 4. 13:Beden Dili Etkinliğiyle İlgili Fotoğraflar

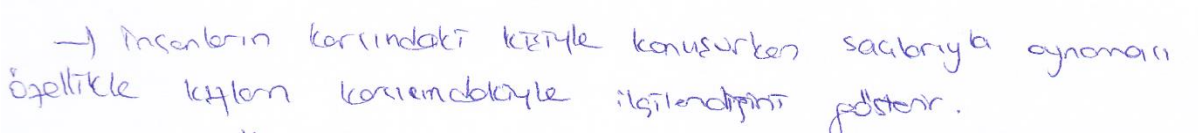
İkinci fotoğraf için ise K12 derste vurgulanan "Güç elması" hareketini gösterdiğini ve bunun karşı tarafa üstünlük anlamı verdiğini şu sözleriyle belirtmektedir:



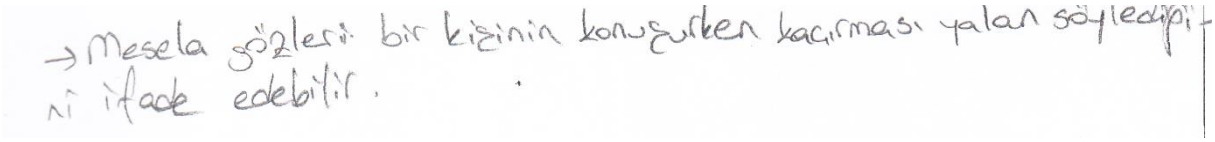
Karşı tarafa gücünü kabul ettirmek olarak tanımlanabilecek Güç elması hareketine yönelik ikinci fotoğraf için K9 ise bu duruşun kişilerin kendilerine duydukları güveni simgelediği yorumunu yapmıştır.



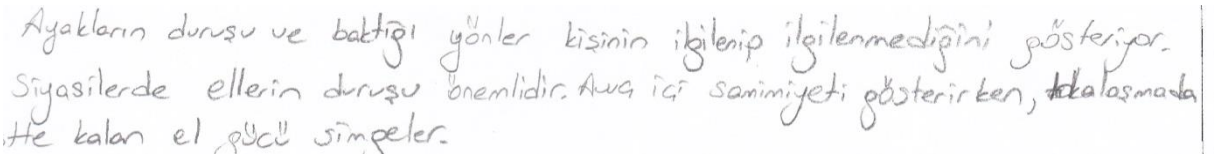
Katılımcılara verilen örnekler haricinde beden dilinin etkileriyle ilgili örnekler vererek yorumlamaları istenmiştir. K12 biriyle konuşurken saçlarla ilgilenilmesinin o kişiyle ilgilenildiğine işaret ettiğine değinmiştir:



K9 ise kişilerin gözlerini kaçırmasının yalan işareti olduğu yorumunu yapmıştır:



K4 ise günlük hayatta deneyimlediği veya öğrendiği bilgilerle birlikte üçüncü fotoğrafı şu sözleriyle değerlendirmiştir:



Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmektedir. Öğrenciler medyadaki örnekler üzerinden sözel mesajların yanı sıra sözsüz mesajların da oldukça

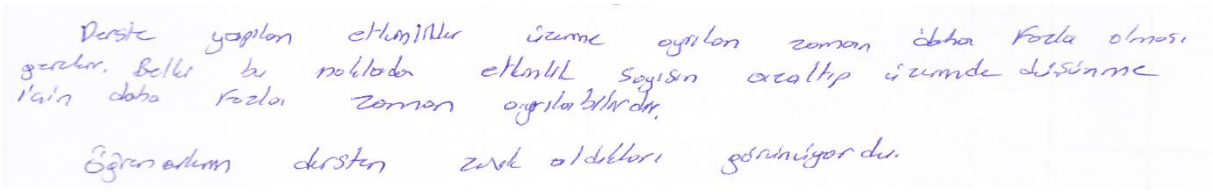
önemli olduğunu öğrenmişlerdir. Bunu çalışma kâğıtlarında verilen cevaplardan anlamak mümkündür. Aşağıda bu etkinliğe dair araştırmacı ve gözlemci araştırmacı günlükleri sunulmaktadır.

Araştırmacı Günlüğü

06.05.2015 Çarşamba

Derste ilk olarak "Beden Dili" ile ilgili etkinlikler yapıldı. Ders normal günü olan perşembe günü yapılamadığından 9 kişi ile yapıldı. Etkinliklere katılım yüksek olmasa da öğrencilerin istekle katıldığını gördüm. Etkinlik için bir gün öncesinde Türk ve dünya siyasetçilerinin ağırlıkta olduğu sanatçı ve TV şovlarından da kesitlerin bulunduğu önemli bir video hazırlamıştım. Öğrenciler ilgiyle bu videoyu izledi, ara ara videoyu durdurup sorular sorarak beyin fırtınası yaptık böylece konuya ilgiyi artırmış olduk. Öğrenciler ekrandan yansıyan beden dili hareketlerinden başka kendilerine ait hareketlerden de bahsettiler. Öğrencilerden biri kendisinden örnek verdi. Bacak bacak üstüne atarken bacağını iki kere dolamasının nedenini araştırdığını ve bunun onun utangaç biri olmasıyla bağlantılı olduğunu öğrendiğini anlattı. Öğrencilerin anlattığım MOY konuları ve becerilerle ilgili soru sormaları ve kendilerinden örnekler vermeleri bence anlamlı öğrendiklerini gösteriyor.

İkinci (Gözlemci) Araştırmacı Günlüğü


Derste yapılan etkinlikler üzerine ayrılan zaman daha fazla olması gerekir. Belki bu noktada etkinlik sayısını azaltıp üzerinde düşünme için daha fazla zaman ayrılabilir.

Öğrencilerin dersten zevk aldıkları görünüyordu.

Araştırmanın uygulama kısmını oluşturan MOY dersi, haftada bir gün bir saat gerçekleştirilen bir derstir. İkinci araştırmacının ifadesine göre süre sorunu olduğundan etkinlik sayısı azaltılarak öğrencilere etkinlik hakkında düşünme zamanı verilmelidir. O bunu "*etkinlikler üzerine ayrılan zaman daha fazla olmalıdır. Belki bu noktada etkinlik sayısı azaltılabilir*" cümlesiyle ifade etmektedir.

4.2.13. Ticari Bir Reklam Yapmak Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: Bilgi kaynağı olarak medya

Programdaki kazanım: Amaç ve hedef kitlesine uygun farklı türde medya iletileri oluşturur.

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Ticari amaçlı bir reklam oluşturmak*"

Beceriler: *"Analiz becerisi, sorgulama becerisi, yaratıcı düşünme, değerlendirme becerisi"*

Araştırmacı dersin başlangıcında *reklamı hangi gruplara neyi satmak istediğini düşünerek izleyin* açıklamasını yaparak ticari reklamlardan güncel örnekler izlettirmiştir. Gruplara ayrılan öğrencilere gerekli araç gereçler verilmiş ve aynı ürün için ortaokul veya üniversite öğrencilerine yönelik bir reklam tasarlamaları istenmiştir. Reklamda göz önünde bulundurulacak özellikler öğrencilere açıklanmıştır. Bütün gruplar ayakkabı reklamı için taslak poster yapmak istemişlerdir. İki grup üniversite ikisi ise ilkokul ve ortaokul seviyesine göre reklam tasarlamıştır. Buna göre Grup 1'in oluşturduğu grubun yaptığı çalışma ile Grup 2'nin çalışması ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yöneliktir.



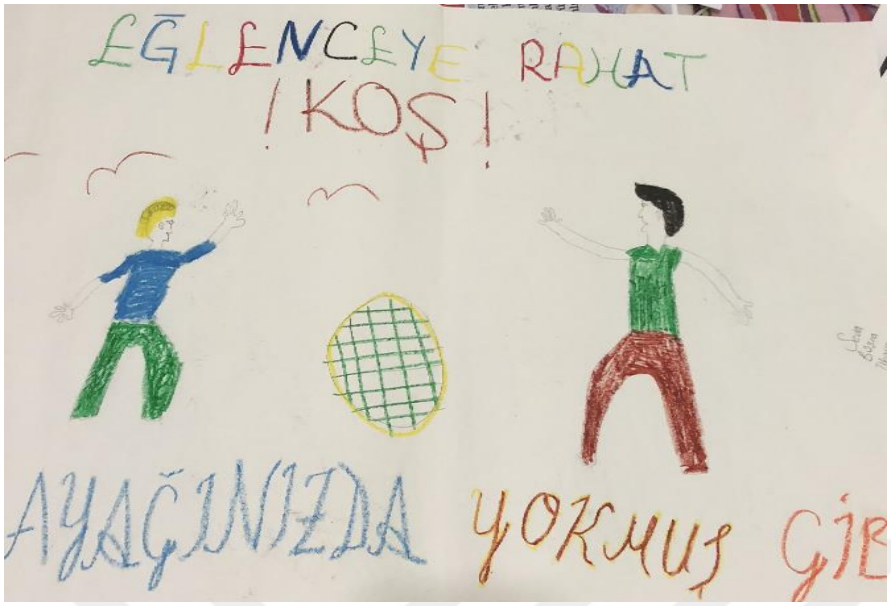


Foto 4.14:Ortaokul Öğrencileri Seviyesinde Reklam Tasarımı

Öte yandan Grup 3 ile Grup 4üniversite öğrencilerini hedef alan bir ayakkabı reklamı tasarlamıştır.

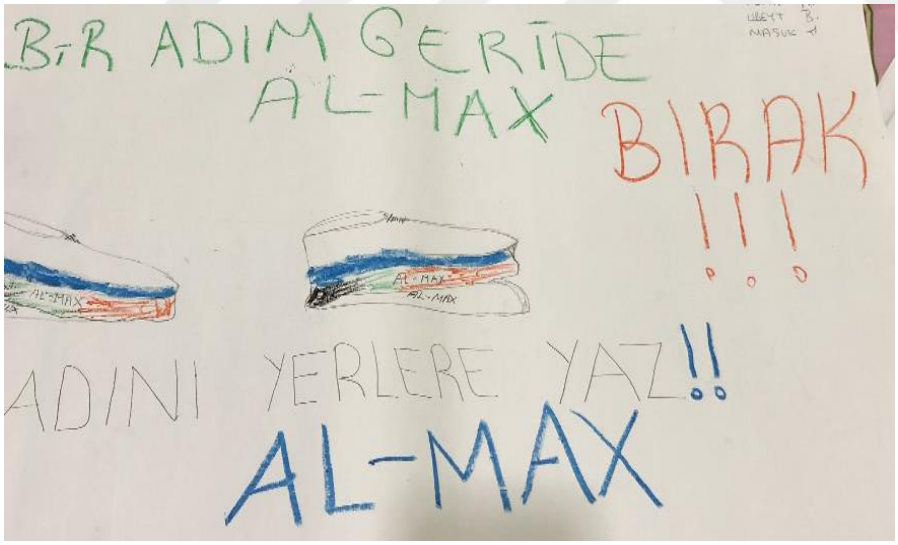
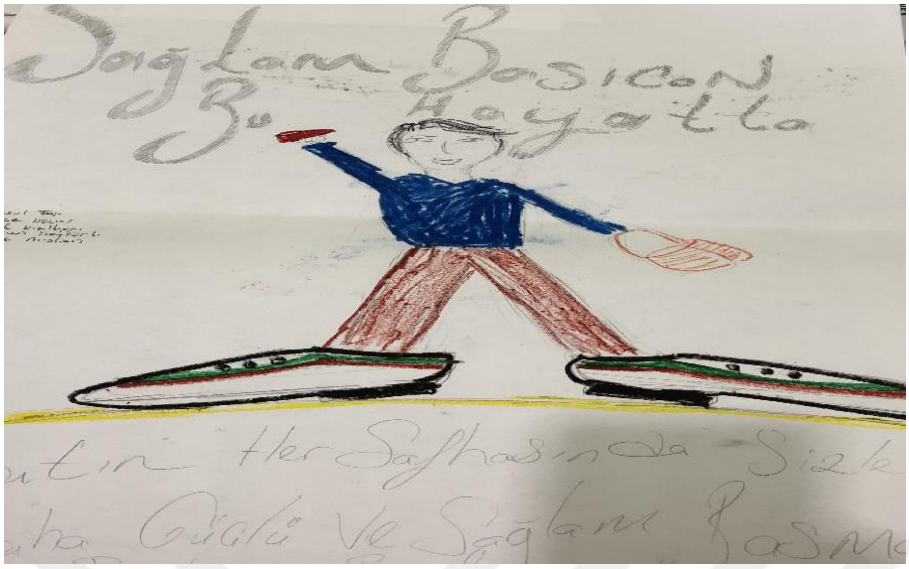


Foto 4. 15: Üniversite Seviyesinde İki Farklı Reklam Tasarımı



Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmektedir. Öğretmen adayları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve dil becerilerini kullanarak bir medya ürünü tasarlamışlardır. Öğretmen adayları medyanın sürekli olarak yaydığı enformasyonu kitlelerce tüketimini sağladığı gibi toplumların yaşam biçimleri ve tüketim alışkanlıklarını da şekillendirdiğini öğrenmişlerdir. Dijital medyayla reklamı yapılan mal ve hizmetlerin üreticisi olan firmaların ilişkisini öğrenmişlerdir.

Etkinlik, öğretim kademeleri için oldukça uygundur. Aşağıda bu etkinliğe ait araştırmacı günlüğü sunulmaktadır.

Araştırmacı Günlüğü

Derslerimiz sırasında öğrencileri dinlerken sınıfta bulunan gözlemci arkadaşım da kaçırmış olabileceğim yerleri not almakta ve raporlaştırmakta. Bu da kendimi geliştirmem ve hatalarımı görmem noktasında oldukça yararlı oluyor. Not aldığım bütün olayların ve fikirlerin araştırmama katkı sağlayacağını düşünüyorum. Ununla birlikte vize haftası ders yapamıyoruz. Anlatacağım konu ve etkinlikler çok fazla. Yetiştirememe gibi bir riski almamak için danışman hocamla görüşerek ders sayısını haftada iki güne çıkardım. Öğrencilerimin o gün dersleri olmadığı halde benim dersime gelmeleri dersi yürütmedeki hevesimi artırıyor.

4.2.14. Film Anketi Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: Eğlence kaynağı olarak medya

Programdaki kazanım: Eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümler

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Cinsiyete ve yaşa göre insanların medya algılarının benzeşme durumunu açıklamak*."

Beceriler: " *Yaratıcı düşünme becerisi, üretim becerisi, araştırma becerisi, karşılaştırma becerisi"*

Küreselleşen dünyada medyada yansıtılanlar

Etkinlik için ders öncesinde araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş 10 filmin ismi öğrencilere verilmiştir. Bu filmlerden cinsiyet ve yaş ile ilgili iki anket yapmaları ve sonuçları hesaplayarak excelde grafik şeklinde tablolaştırmaları istenmiştir. Öğrenciler bu etkinlik için aileleri ya da komşularına belirlenen beş filmin hangilerini hangi sırayla sevdikleri sormuş ve tablo halinde sınıfta sunmuşlardır. Aşağıda öğrencilerin yaptıkları anketlerden örnekler sunulmaktadır.

Foto 4. 16: Grup 1'e Ait Anket Sonuç Tablosu

Sütun1	Sütun2	Sütun3	Sütun4	Sütun5	Sütun6	Sütun7	Sütun8	Sütun9	Sütun10	Sütun11	Sütun12
		1)Karayip Korsanları	2)Gladyatör	3)Buz Devri	4)Milyoner	5)Titanik	6)Akıl Oyunları	7) 120	8)Uzun Hikaye	9)Her Çocuk Özeldir	10)Babam ve Oğlum
1.	erkek(20)	6	2	7	5	4	1	3	9	8	10
2.	kız(21)	6	3	10	9	1	4	7	5	8	2
3.	erkek(23)	2	5	6	1	3	4	7	9	10	8
4.	kız(21)	2	5	4	7	3	1	6	8	10	9
5.	kız (20)	5	8	6	3	1	4	7	9	10	2
6.	erkek(22)	8	9	5	4	6	3	2	1	7	10
7.	kız(17)	4	3	6	5	9	1	2	1	7	8
8.	kız(23)	6	5	8	7	2	4	1	3	10	9
9.	erkek(18)	9	8	6	5	4	1	2	1	7	3
10.	erkek(25)	8	9	3	7	4	5	6	1	10	2
		1-5 Arası En Beğenilen 1	6-10 Arası En Beğenilen 9 Puan verildi.....								

Foto 4. 17: Grup 3'e Ait Anket Sonuç Tablosu

		Karayip Korsanları	120	Gladyatör	Buz Devri	Milyoner	Titanic	Akıl Oyunu	Her Çocuk Özeldir	Babam ve Oğlum
)K	Yaş (40)	1	5	2	8	3	7	4	9	6
)K	Yaş (20)	4	1	2	5	9	8	7	6	3
)K	Yaş (22)	5	4	7	9	6	1	3	2	8
)K	Yaş (21)	5	4	9	8	2	1	6	7	3
)K	Yaş (25)	4	1	3	8	7	2	9	5	6
)E	Yaş (28)	2	1	4	3	5	7	9	6	8
)E	Yaş (22)	9	7	6	3	8	4	2	5	1
)E	Yaş (24)	1	3	9	7	5	6	8	2	4
)E	Yaş (23)	2	7	9	3	5	6	8	1	4
0)E	Yaş (45)	3	1	5	9	4	2	8	7	6

Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmektedir. Öğretmen adayları araştırma ve karşılaştırma becerilerini iyi bir şekilde deneyimleyerek kazanmışlardır. Etkinlik, cinsiyete ve yaş gibi sosyal farklılıklara göre insanların medya algılarının şekillenebileceği ve birbirine benzeyebileceği, medyadaki sunumlar ve bunların ulaştığı hedef kitlenin değerlendirmesini hangi ölçütlere göre yaptığını öğretmektedir.

4.2.15. Medyadaki Önyargıyı Gazetelerden Öğrenme Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: Bilgi kaynağı olarak medya

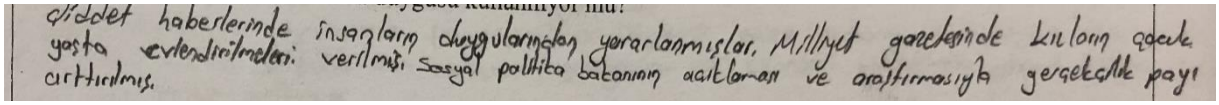
Programdaki kazanım: Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmanın önündeki engelleri fark eder.

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Medyadaki önyargılı temaları gazete yardımıyla öğretmek***"**

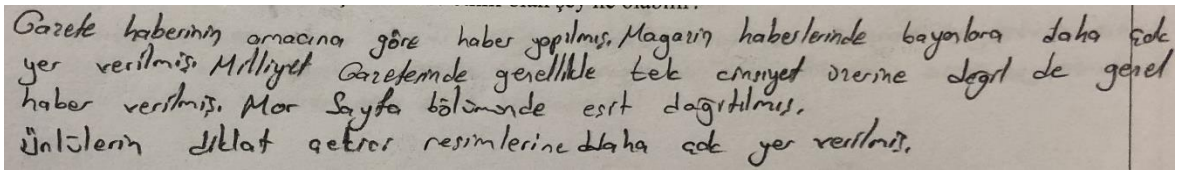
Beceriler: "*Eleştirel düşünme, analiz, karşılaştırma, değerlendirme becerisi"*

Araştırmacı dersin başında kalıp yargı, önyargı kavramlarına dair kısa bir açıklama yapmıştır. Sonrasında farklı görüşlerde ulusal ve yerel gazeteler öğrencilere incelemeleri için verilmiştir. Çalışma kâğıtları dağıtılarak üzerindeki soruları cevaplamaları için öğrenciler yönlendirilmiştir. Etkinlikte öğrenciler gazetenin bölümlerinde bulunan temaları inceleyerek yazmışlardır.

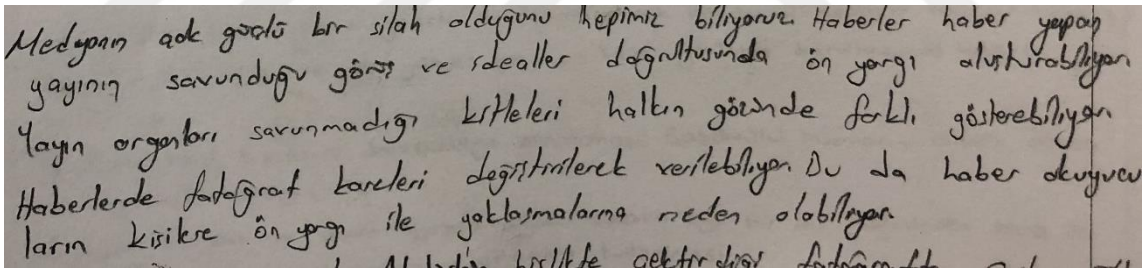
Kadın ya da erkeklerin çekiciliği veya insanların acıma duygusu kullanılıyor mu? sorusuna Grup3 şiddet haberlerinde duygu sömürüsü, çocuk evlilikler ve kanıt amacıyla önemli kişilerin kullanımını dile getirerek açıklamıştır:



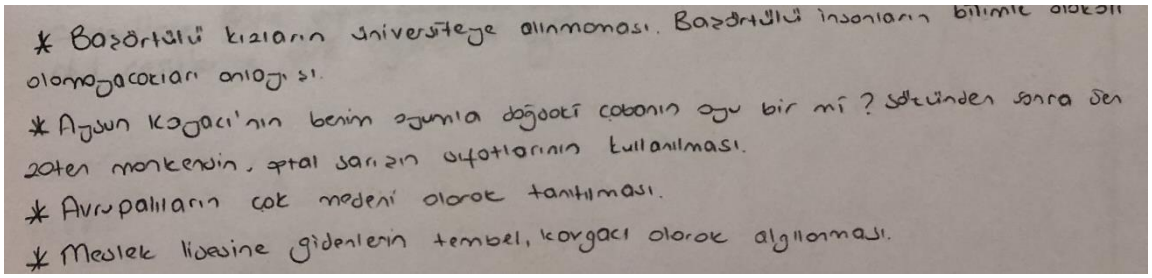
Hangi cinsiyete vurgu yapılmış? Kadın-erkek, zengin-fakir, ünlü-ünsüz gibi fotoğrafların seçiminde etkili şey ne olabilir? sorusuna ise aynı Grup 3 *gazete haberinin amacına göre* konulduğunu şu sözleriyle açıklamaktadır:



Size göre medya tarafından sunulan klişe/ önyargılı durumlar var mı? Aptal sarışın, erkekler ağlamaz, Afrikalılar yamyamdır gibi kalıplaşmış cinsiyet rolleri ve kalıplaşmış ötekini suçlayan olumsuz yönlendirmelere rastlıyor musunuz?. sorusuna Grup 3 medyanın algılarla oynayarak kendi idealleri doğrultusunda önyargı oluşturabildiğini şu sözleriyle açıklamaktadır:



Aynı soruya Grup 1 medyada ve toplumun genelinde rastlanılabilen çeşitli örnekler vererek görüşünü ifade etmiştir:



Yukarıda doğrudan alıntılarla açıklanmaya çalışılan etkinliğin değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmektedir. Öğretmen adayları gazete bölümleriyle

önyargılı ifadeleri öğrenerek medyadan ve günlük hayattan çeşitli örnekleri başarıyla sunmuşlardır.

4.2.16. Kâr Amacı Gütmeyen Medya Ürünü Yapmak Etkinliğinin Değerlendirilmesi

MOY programındaki öğrenme alanı: Birey, toplum ve medya

Programdaki kazanım: Medya ile yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik özgün, yaratıcı ve yansıtıcı proje fikirleri geliştirir.

Araştırmacının araştırmada kullandığı kazanım: "*Kar amacı gütmeyen bir medya ürünü oluşturmak."*

Beceriler: "*Eleştirel düşünme, üretim becerisi*, *dili kullanma becerisi"*

Etkinlik öncesinde düşünceyi harekete geçirmek için "Bütün medya araçları kâr amacı güder mi?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bireysel olarak çocuk hakları, barış, yardımseverlik ya da yaşlılara saygı gibi kâr amacı gütmeyen bir konuda bir ilan, tanıtım, davetiye ya da afiş hazırlamaları istenmiştir. Böylece medya araçlarından kâr amacı dışında da yararlanabileceği öğretilmek istenmiştir. K3 Çocuk Esirgeme Kurumu yararına bir kermes ilanı hazırlamıştır:

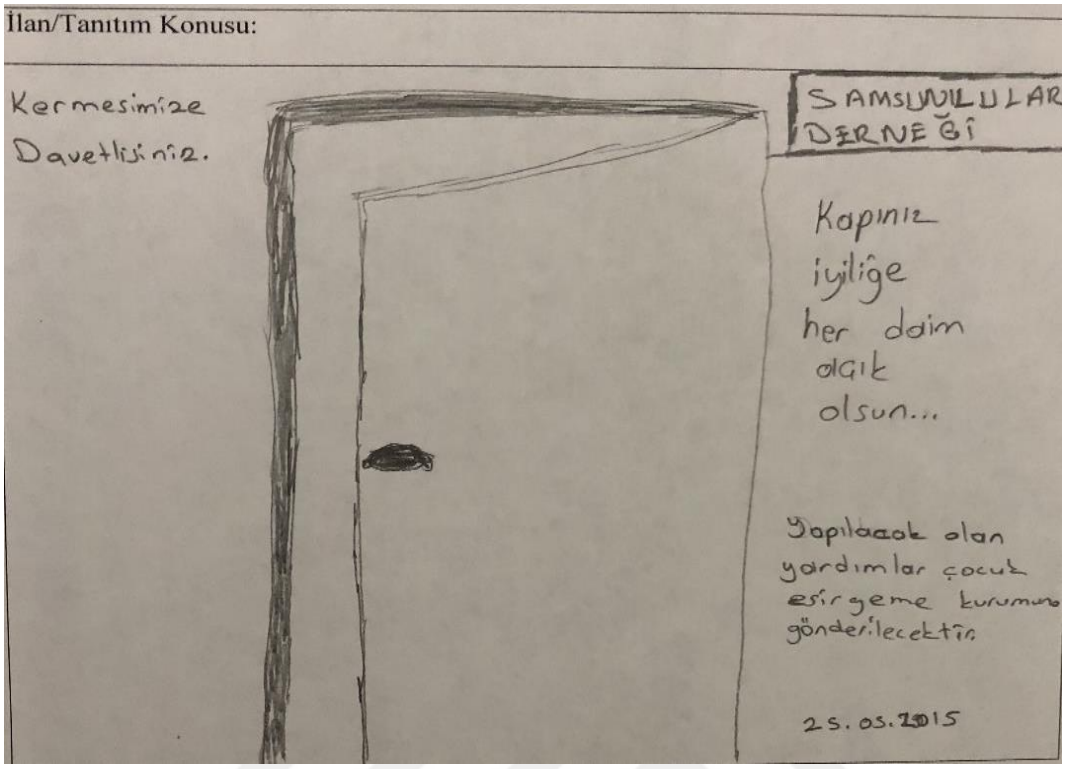
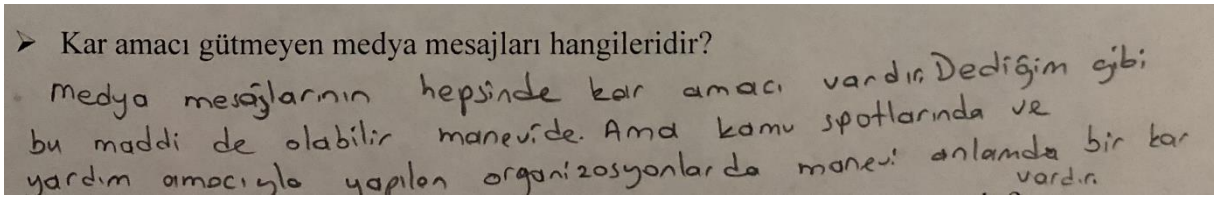


Foto 4. 18: Toplumsal Duyarlılık ve Yardımlaşma Konulu Kar Gütmeyen Davetiye Örneği

K3 kâr amacı gütmeyen medya kuruluşu var mıdır? sorusuna şu sözlerle cevap vermiştir:



Araştırmacının güvenilir internet site ve uzantılarıyla ilgili sorusuna ise tam cevaplayamadığı görülmektedir:



Bir diğer katılımcı K2 ise Çocuk Hakları ile ilgili bir el ilanı hazırlamıştır. İlana ilişkin ayrıntılar sunulmaktadır:

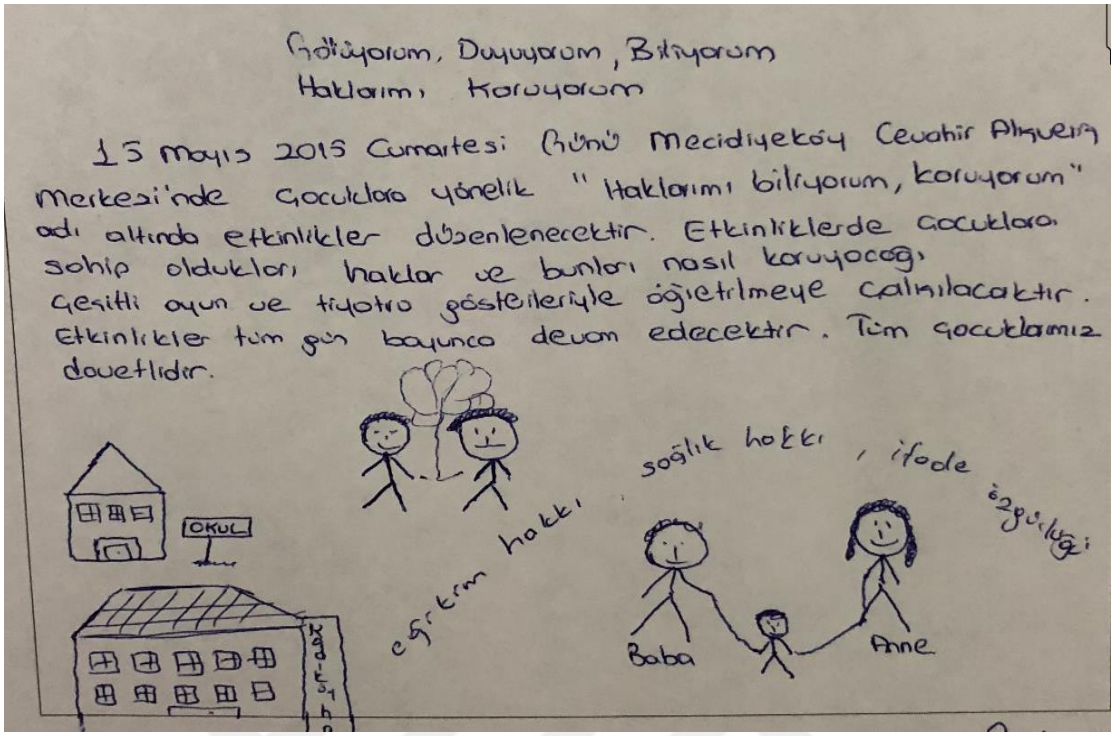
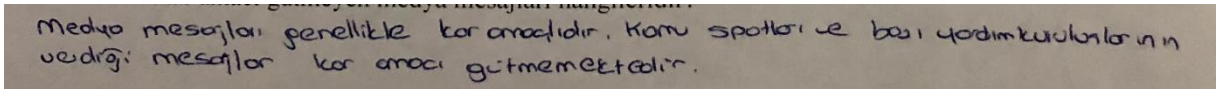


Foto 4.19:Çocuk Hakları konulu Kar Gütmeyen Davetiye Örneği

K3 medya kuruluşlarının genellikle kar amacında olduğunu şu ifadelerle açıklamaktadır:



K3 -edu ve -govlu sitelerin güvenilir -comlu olanlarınsa güvenilmez olduğunu düşünmektedir:

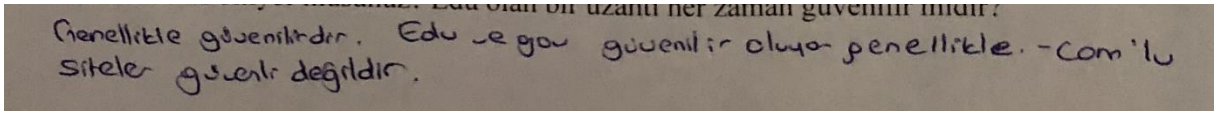
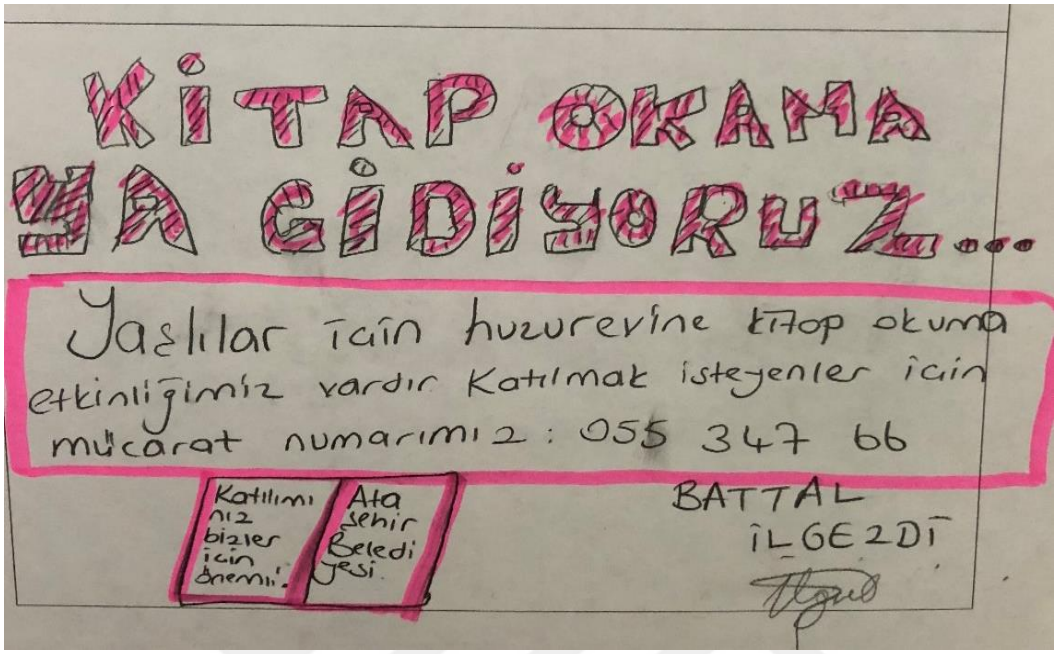


Foto 4. 20:Toplumsal Duyarlılık Ve Yaşlılar Konulu Kar Amacı Gütmeyen Medya Ürünü Örneği



Bu etkinlik değerlendirme ölçütüne göre "çok iyi" olarak nitelendirilmektedir. Öğretmen adayları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve dil becerilerini kullanarak bir medya ürünü tasarlamışlardır. Bu ürün onların aktif vatandaşlığını da desteklemektedir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Verilen Medya Okuryazarlığı Eğitimine / Modele Yönelik Görüşleri Nedir?

MOY uygulama sürecinin öğrencilerin gelişimine olan katkısını ortaya çıkarmak için öğrencilerle birebir görüşmeler, öğrenci kompozisyonları analiz edilmiştir. "MOY eğitimi uygulamalarının size katkısı nedir?" sorusu ile Ne Öğrendim formunun sonunda sorulan 2 açık uçlu soru eklenerek toplamda beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. analiz edilmiştir. Analizler sonucunda MOY uygulamalarının öğretmen adaylarına katkısı teması altında "eğitim sürecinin betimlenmesi, kişisel, akademik, mesleki gelişimlerine katkısı ve gelecekte dersin öğretimi" kategorilerine ulaşılmıştır. Bu beş kategoriye ilişkin analiz ve frekansa dağılım tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.18:MOY Eğitim Dersine Yönelik Düşüncelerin Analizi ve Frekans Dağılımı

Öğrenci Cevapları(N=20)	**F**
Eğitim sürecinin betimlenmesi	**30**
Eğitici öğretici	12
Eğlenceli	11
Mutlu hissetme	4
Merak uyandıran, ilginç	3
Kişisel Gelişimlerine Katkısı	**17**
Bilinçli olma	9
Farkındalık kazanma	4
Özgüven artışı	4
Akademik Gelişimlerine Katkısı	**18**
MOY ile ilgili yeni bilgiler kazanma	10
Uygulama becerisi kazanma	8
Mesleki Gelişimlerine Katkısı	**22**
MOY'u öğretme yetkinliği kazanma	18
Öğretmenlik mesleği için gerekliliğini anlama	4
Geleceğe yönelik ders önerileri	**23**
Etkinliklerin yoğun olması	9
Öğrencilerin aktif olması	7
Yapılan bu derse benzemesi	7
Araştırmacının sürece katkısı	**20**
MOY öğretimine katkısı	16
Bilinçli vatandaş olmalarına katkısı	4
TOPLAM	**120**

Araştırmacı tarafından katılımcıların eğitim süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerini öğrenebilmek için "MOY eğitimi sürecini nasıl betimlersin?, sorusu sorulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere bütün öğretmen adayları genel olarak olumsuz bir durumla karşılaşmadıklarını söyleyerek süreci olumlu ifadelerle betimlemekte ve yapılan uygulamadan duydukları memnuniyeti dile getirmektedir.

Katılımcıların çoğu modelin uygulama sürecini "eğitici, öğretici" bir süreç olarak görmektedir. Örneğin K3 düşüncesini şu sözlerle açıklamaktadır:

> *"Eğitici ve eğlenceli bi süreçti. Hep sorulur nasıl bi eğitim istersiniz hep anketler yapılır onlarda hep eğlenerek öğrenmek istiyoruz derler. Ben tamamen bu süreçte eğlenerek öğrendim, yaparak yaşayarak öğrendik."*

Aynı düşüncede olan K2 öğretici olarak gördüğü ders sürecini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Hani ben bunun medya okuryazarlığının bilgiye doğru yerden ulaşmak olduğu konusunda bi bilgim vardı ama hani içeriğine girince daha dolu bi kavram olduğunu daha biçok şeyi içerdiğini görüyorsunuz. Bu yüzden benim için öğretici bir süreç oldu."

Katılımcıların önemli bir bölümü uygulama sürecini "eğlenceli" bulmaktadır. Örneğin K11 yeni bilgiler öğrendiği için verimli geçtiğini düşünmekte ve sözlerini şöyle sürdürmektedir:

"Öncelikle ders çok verimli geçti. Hem eğlenceliydi hem güzel vakit geçirdik, artı kendimize bişeyler kattık bişeyler öğrenmiş olduk. Daha önceden bilmediğimiz şeyleri daha sonradan farkına varabildik bu şekilde."

Bir diğer katılımcı olan K8 ise adeta bütün katılımcıların süreçle ilgili düşüncelerini özetler nitelikte bir açıklama getirerek süreci ifade etmiştir:

"Bu dersi işlerken ilk önce çok eğlendik zaten medya çok eğlenceli bişey. Eğlendim kendimi geliştirdiğimi hissettim, mutlu hissettim heyecanlıydı, güzeldi. Bunun dışında öğreticiydi, eğiticiydi bunu diyebilirim."

K17 de "keyifli ve faydalı" olarak nitelendirdiği MOY eğitimiyle ilgili oldukça samimi açıklamalarda bulunmaktadır:

"Medya okuryazarlığı dersine ilk başladığımız zamanlarda derslere kendimi mecbur hissettiğim için geliyordum. Ama bir iki derse girdikten sonra dersin ne kadar keyifli ve faydalı olduğunu fark ettim ve MOY dersi benim için bölümdeki en zevkli ders haline geldi. Dersim olduğu halde okula gelmediğim günlerde bile MOY dersine geliyordum çünkü yaptığımız işten keyif alıyordum"

Sonuç olarak öğretmen adayları MOY eğitim sürecini eğlenerek öğrendikleri, ilgi çekici bir uygulama olarak görmekte ve eğitime katılımlarından dolayı mutluluk hissetmektedirler.

"MOY eğitimi uygulamalarının size katkısı nedir? Öğretmen adaylarına sorulan ikinci açık uçlu sorudur. Bu soruya verilen cevaplardan *kişisel gelişimlerine katkı* ve *akademik gelişimlerine katkı* kategorileri elde edilmiştir. Buna göre öğretmen adayları kendilerini daha bilinçli, farkında görmektedirler. Aldıkları eğitimle birlikte gerek MOY becerilerini kullanma gerek medyayı kullanma konusunda özgüvenlerinin arttığı görülmektedir.

Örneğin K2 eğitimden sonra daha bilinçli olduğunu şu sözleriyle açıklamaktadır:

> *"Medya okuryazarlığı dersini aldıktan sonra karşıma çıkan bilgileri sorgulamaya başladım. Artık medyayı ve medyada yer alan bilgileri önce değerlendiriyorum. Bu dersin bana önemli katkıları olduğunu düşünüyorum. Medyada yer alan bilgileri doğru algılayıp almam gereken mesajları doğru alıyorum."*

Eğitim sürecinde gerçekleştirdiği etkinliklerin medyaya karşı oluşan farkındalığı kazanmasına katkı sağladığını ifade eden K17 bu durumu "bardak" benzetmesiyle yorumlamakta ve sözlerini şöyle sürdürmektedir:

> *"Daha önceden televizyonda ve gazetelerde reklamlar görüyordum veya izliyordum ama sadece izliyordum hiç düşünmüyordum. Derslerde etkinlikler yaptıkça bu farkındalık bende oluşmaya başladı ve artık izlediğim reklamlarda kriterler aramaya başladım. Geriye dönüp baktığımda dersler çok dolu dolu geçti. eğlenceliydi hem de çok faydalıydı. Derse girdiğimde belki bir boş bardaktım ama çıktığımda o bardak dolma aşamasına gelmişti."*

K18 ise eğitim ile kendisinde oluşan farkındalığı,

> *"İzlediğimiz dizilerin, filmlerin, programların arasındaki, yollarda giderken bilbordlarda asılı olan reklamları da unutmamak lazım. Neden reklamlarda daha çok kadınlar kullanılıyor? Sorusunu sorduk kendimiz bu derste. Ya da neden hep yakışıklı/güzel ünlüler var?.. Bizde farkındalık oluştu.."* sözleriyle belirtmektedir.

Eğitim süreci öğretmen adaylarının akademik gelişimlerine de katkı yapmıştır. Öğretmen adayları, MOY ile ilgili yeni kavramlar ve içerik bilgisi kazandıklarını ve ilk kez MOY etkinliklerini uygulama becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K1 yeni bilgiler kazanma durumunu ve kendisindeki değişimi şu sözlerle ifade etmektedir:

> *"Dersten önce bildiklerimiz aslında çok sınırlıymış. Dersin en sonunda kendim bile bu farkı ayırt edebilmiştim. Medya okuryazarlığı kavramının ne kadar geniş bir kavram ve bu kavram içerisinde yer alan unsurları öğrenirken bunların birey, insanlar ve insan gruplarını nasıl etkilediğini öğrendik."*

K9 ise süreçteki kazanımları sayesinde medyaya daha eleştirel ve objektif yaklaştığını, belirtmekle beraber kazanmış olduğu bilgilere de işaret etmektedir. Bu konuyu şu sözlerle ifade etmektedir:

> *"Bu derse girdiğim süre zarfında kendimde bazı değişikliklerin olduğunu düşünüyorum. Artık daha objektif ve eleştirel bir gözle üstün körü olmadan olaylara bakış açımın geliştiğini söyleyebilirim. Siz değerli hocamızın katkılarıyla bu alanda bilgi sahibi olmak, sizin bilgilerinizin ışığında bu alandaki farkındalığımın artmış olduğunu görmek benim için gerçekten çok önemliydi."*

K14 ise başlangıçta kendisini bilgisiz olarak nitelendirirken eğitim sonrasında aldığı eğitimin yeterliliğini şu sözleriyle vurgulamaktadır:

> *"Aslında bu konuda, medya okuryazarlığı konusunda hepten çok bilgisizdim hani. Sosyal bilgiler öğretmenliği bunu verecek.. Sürekli kafamızda bu vardı, medya okuryazarlığı diye. Ama biz hiçbir şey bilmiyorduk yani. Biliyordum zannediyordum bazı şeyleri ama. Artık ne kadar bilmediğimi öğrendim ama şimdi bilgili bir insanım."*

Bir diğer katılımcı olan K16 ise eğitim sürecinde yaptığı "etkinliklerin önemi" ne vurgu yapmakta ve düşüncesini şu sözlerle detaylandırmaktadır:

> *"Bu dersin bana kattığı en önemli şey ise etkinliklerimiz oldu. Etkinliklere birebir katılmamız dersin sadece teorik olarak işlenmemesi hem eğlenceli vakit geçirmemizi sağladı hem de ileride bu dersi vermeye aday biri olarak ufkum genişledi. Çok çeşitli etkinlikler yaptık ve ben de bunları ileride uygulamayı düşünüyorum."*

Önceki bölümlerde açıklandığı gibi öğretmen adaylarının hiçbiri daha önce bir MOY eğitimi almamışlardır. Öğretmen adaylarına sorulan "MOY dersinin öğretmenlik mesleki bilgine katkısı nedir? sorusuna cevaben katılımcılar, öğretmenlik mesleğiyle

ilişkilendirerek eğitimin kendilerinin mesleki gelişimlerine büyük katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin K10 bunu,

> *"İlerde öğretmenlik mesleğimizde de kullanabileceğimiz yeni etkinlik çeşitleri, çocukların dikkatini nasıl çekebileceğimizi ve onların anlayabileceği seviyede neyi, nasıl yapmamız gerektiğini öğrendik."* sözleriyle ifade etmiştir.

Bir diğer katılımcı K13, "*..Bu dersin gerek meslek hayatımda gerek bireysel olarak birçok katkısı olduğunu düşünüyorum."* derken K12 MOY hakkındaki yeterliliğini *"Bu derslerde medya okuryazarlığını çok iyi anladım ve öğrendim. Çünkü etkinliklerimiz yeterliydi ve derslerdeki videolar resimlerle her şeyi çok iyi anladım ve ilerde bende böyle bir dersi verebilirim. Bunun yanında bizimle derse gelen herkesin bu yetkinliğe ulaştığını düşünüyorum."* sözleriyle düşüncesini açıklamaktadır.

K18 ise her bireyin MOY konusunda bilinçli olmasının yanı sıra öğretmenlerin ders olarak alması gerektiğinin altını çizmektedir:

> *"Hele ki geleceğin öğretmen adayları olarak medyanın ve medya gerçekliğinin farkında olmamız gerekiyor. Biz ne kadar farkında olursak geleceğin büyükleri de o kadar farkında olur. MOY eğitimiyle gördüğümüz üzere, bu eğitimin okullar da seçmeli ders olarak okutulmasının yanında her öğretmenin de bu eğitimi alması gerekmektedir."*

Bir diğer katılımcı olan K16 ise doğrudan sosyal bilgiler dersi ile MOY arasındaki gereklilikten bahsetmekte ve sözlerini şöyle sürdürmektedir:

> *"Sosyal bilgiler öğretmeni adayı olarak çevremde olup bitenlerden haberdar olmam ve bunların alt mesajlarını anlamam gerekiyor ki kendimi güncel tutayım ve öğrencilerime faydalı olabileyim bence bu ders ile birlikte bunu da sağladığımı düşünüyorum*."

K6 ise derste kazandıkları sayesinde öğretmen olduğunda bu dersi nasıl işleyeceğini öğrendiğini şu sözleriyle açıklamaktadır:

> *"..geleceğin öğretmen adayları olarak bu konu üzerinde bilgili ve bilinçli olmamız gerekiyor. Derste vermiş olduğunuz bilgiler ve bunun sonrasında yaptığımız uygulamalar kalıcı bir öğrenme olmasını sağladı benim için. Yarın bizlerde öğretmen olduğumuzda öğrencilerimize bu konu ile ilgili neler yapabiliriz nasıl bir ders anlatmalı ve işlemeliyiz? İşte bu soruya da cevap bulmuş oldum. Benim için güzel bir deneyim ve tecrübe oldu."*

Sonuç olarak öğretmen adayları MOY eğitiminin kendilerine gelecekte öğretecekleri MOY dersinin içeriği, anlatım yöntem ve teknikleri konularında gerekli beceriyi kazandırdıklarını düşünmektedirler. Öte yandan öğretmen adaylarına son olarak "bu dersi sen veriyor olsaydın nasıl öğretirdin?" sorusu yönlendirilmiştir. Analiz sonucuna göre, katılımcıların çoğu araştırma sürecinde kendilerine verilen eğitim gibi bir eğitim vermek istediklerini dile getirmektedir. Bunu doğrudan ifade etmeyen katılımcılarınsa vermiş oldukları örneklerden bu durumu çıkarmak mümkündür. Örneğin K3 almış olduğu derse atıfta bulunarak düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir:

> *"..biz üniversite öğrencisiyiz verdiğiniz ödevleri kolayca yaptık ortaokul çocuğu yapmak istemeyecektir. Onlara ödev vermezdim yerine sınıfa kendimiz hadi birlikte yapıyoruz deyip çocuğu sürece dâhil ederdim, kitabi bilgiler vermezdim, aslında birebir sizin gibi başka açıklaması yok."*

K7 ise, derste yaptığı uygulama örnekleri gibi bir ders yapacağını belirtmekte ve sözlerini şöyle sürdürmektedir:

> *"Nasıl işleyeceğim hakkında bir fikrim yoktu bununla ilgili bir eğitim almadık çünkü ama medya dersine girdiğimde ben de sizin izlediğiniz yolu izlerim muhtemelen çünkü onlar daha küçük öğrenciler yani dediğim gibi onları bi grup halinde etkinlik yapmaya teşvik edebilirim, kaos çıkarmadan. Ya da onları görsellerle şaşırtabilirim. Çizgi filmlerdeki onların yaş gruplarına daha uygun subliminal mesajlar örneğin onları gösterebilirim."*

Tıpkı *"Öncelikle o becerileri öğrencilere kazandırmak için etkinlikler yapardım sizin yaptığınız gibi hocam."* sözleriyle görüşlerini ifade eden K11 gibi K19 da "*yaptığımız derslerden örnek veririm, kullanırım hani*.." sözleriyle değerlendirmiştir.

Bazı katılımcılar dersin nasıl izlenileceğine dair tamamıyla olmasa da özgün fikirler ortaya koyabilmişlerdir. Örneğin K20 yapacağı derste özellikle görsel kaynakların kullanımına vurgu yaparak şu yöntemlerden bahsetmektedir:

> *".. Öğrenciye önce bilgi verirdim onlara bol bol resim, görseller gösterirdim, reklamlar izlettirirdim. Bi reklamda anlatılmak istenen çok farklı şeyler olabiliyor, biz izlerken çok basit gelebiliyor ama. Diyelim ki sosyal medyada bi vidyo düşüyo özellikle toplumla ilgili çok güzel videolar var. Onları izlettirirdim onları algılamalarını sağlardım."*

Öte yandan K9, medyadan uyarlayacağı yeni etkinliklerle öğrencilerine MOY becerilerini kazandıracağını belirtmekte ve görüşlerini şu sözlerle açıklamaktadır:

> *"Başta bizim yaptığımız dersi örnek alırdım ona ek başka maddelerde katabilirdim. Mesela drama örneklerini çoğaltabilirdim, daha fazla reklam afişi ya da çocukların analiz becerisini, üretim becerisini artıracak yaratıcı düşünmelerini sağlayacak daha farklı etkinlikler de medyadan uyarlayarak yapabilirdim. Bu şekilde ama temel örneğim bu ders olurdu."*

K6 ise derste yapabileceği uygulama örnekleriyle harmanlayarak aktif öğrenmeye vurgu yapmakta ve görüşlerini aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadır:

> *"Çocukların o dönem izlediği TV'de olan bir dizinin daha bilinçli nasıl izleyebilirim tarzında olur. Gazete de götürebilirim biraz gazeteyle de haşır neşir olmaya başlarlar. Başlıkları okusun, sayfaları karıştırsın neresinde ne var görsün. Gazeteyi ya da dergiyi okumaya merak uyansın. Bu tarz etkinlikler yaparım ama kesinlikle öğrencilerin de aktif olduğu bişey olur bu. Çünkü tekdüze ders dinlemek çocuklar için çok sıkıcı oluyor. Belki oyunlar da içine katarak yapabilirim etkinlikleri."*

K14 ise benzer şekilde aktif katılımın önemine vurgu yapmakta ve birçok yöntemi dersinde uygulayabileceğini de eklemektedir. Bunu onun:

> *"Yani hocam sadece derse görsel şeyleri getirip öğrencilere izlettirip bunda bu verilmiş şeklinde söylemek değil de çoklu medya okuryazarlığı görselleri, materyalleri kullanılarak öğrencilerle birlikte tartışmalı, onlara bişeyler yaptırarak etkinliklerin içine dahil ederek öğrencilerin aktif olduğu bir sistemle ders işlemeyi düşünüyorum. Bütün öğrencilerin katıldığı teker teker aktif olduğu bir ders olmalı. Çünkü öyle olduğu zaman daha iyi anlıyorlar. Her derste çok farklı yöntemler kullanılabilir. Okul gazeteleri filan çıkarılabilir yani."* sözlerinden anlamak mümkündür.

Araştırma analizlerine göre açık uçlu soruların hepsini kapsayacak şekilde "araştırmacının katkısı" kategorisi elde edilmiştir. Buna göre öğretmen adayları araştırmacının, kendilerine verilen eğitimle MOY bilgi ve becerilerini kazandırdığını, MOY'a karşı farkındalık kazandırdığını ve bu durumun onların bilinçli bir vatandaş olmalarına katkı sağladığını düşünmektedirler. Örneğin K20 araştırmacının tutumu sayesinde MOY hakkında farkındalık geliştirdiğini şu sözleriyle ifade etmektedir:

> *"Dersin işlenişi, hocamızın bizimle sürekli ilgileniyor olması, bizden beklentilerinin olması, arkadaşlarımı ve beni sürekli olarak araştırmaya teşvik etmesi, medya da gördüğümüz ama farkında olmadığımız olayların ve durumların farkına varmamızı sağladı."*

K17 ise araştırmacının tutumunun kendisinde yarattığı olumlu etkiyi ve kişisel, akademik, sosyal katkıyı şu sözlerle açıklamaktadır:

> *"Derse girdiğimde belki bir boş bardaktım ama çıktığımda o bardak dolma aşamasına gelmişti. Tabi bunda dersi veren hocamızın da çok büyük etkisi oldu hem dersi çok iyi anlattı hem de bize çok iyi yaklaştı sıkıntılarımızla ilgilendi bizim sevgimizi ve saygımızı kazandı. Verdiği emeklerin karşılığını ödeyemeyiz. Son olarak ise bu dersi iyi ki almışım ve iyi ki derslere devamlılık göstermişim*."

K6, eğitim sürecinde öğrendiklerinin yanı sıra bilinçli bir birey olmasından bahsetmekte ve sözlerini şöyle sürdürmektedir:

> *"Saatlerce karşısında oturarak zamanı boşa harcayan bir birey medya okuryazarı sayılmaz. Bununla ilgili medya diyetinden bahsetmiştiniz. Bu sayede bir gün de ne kadar boş vaktimiz olduğunu fark edebiliriz demiştiniz. Bu tür faaliyetlerle kendimize bir çeki düzen verebiliriz. Bize bu kursu verdiğiniz için ve daha bilinçli bireyler olmamızı sağladığınız için ve ayrıca emekleriniz için çok teşekkür ederim hocam."*

K9 da tıpkı K6 gibi bilinçli olmaya vurgu yapmakta ve görüşlerini şu sözlerle ifade etmektedir:

"*Bu alanda bizi aydınlattığınız ve bilinçli bir vatandaş olmamıza destek olduğunuz için size çok teşekkür eder saygılarımı sunarım sevgili hocam*."

Sonuç olarak yukarıda sunulan bulgulara göre, öğretmen adaylarından elde edilen yansıtıcı kompozisyonlar ve bire bir görüşmeler MOY eğitim sürecine ilişkin görüşlerin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları istekli bir biçimde gönüllü katılım sağlayarak süreci tamamlamışlardır. Öğretmen adayları ilk defa MOY konu ve becerilerini kazandıklarını, etkinlikler yaptıklarını ve tüm bunların kendilerinin kişisel, akademik ve mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığını düşünmektedir. Bu anlamda bütün öğretmen adayları modelin başarılı ve faydalı olduğu noktasında birleşmektedirler. Öğretmen adaylarının verilen eğitimin yanı sıra gelecekte kendilerinin yürüteceği MOY dersiyle ilgili çeşitli açıklamalar yaptıkları ve yaklaşımlar geliştirdikleri görülmektedir. Verilen örneklerin ve öğretim stratejilerinin çoğunlukla verilen eğitimi çağrıştırması ve benzerliği de öğretmen adaylarının modeli başarılı bulduklarını işaret etmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nitel bulgulara dayanarak tez kapsamında uygulanan Medya Okuryazarlığı Eğitim modelinin etkililiğine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar alan yazındaki mevcut çalışmalardan elde edilen sonuçlara dayalı olarak tartışılmış ve değerlendirilerek öneriler getirilmiştir.

5.1. Yargı

5.1.1. Model, Örneklem Grubunun (Öğretmen Adayları) Medya Okuryazarlığı Farkındalıklarını Nasıl Etkilemiştir?

Araştırma bulguları MOY modelinin, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına yönelik farkındalıklarını artırdığını ortaya koymaktadır. Bu farkındalık bilgi, beceri ve algı boyutlarında değerlendirilmiştir.

5.1.1.1.Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Bilgileri Eğitim Öncesi ve Sonrası Nasıldır?

Öğretmen adaylarının eğitim öncesinde vermiş oldukları cevapların eğitim sonrasında "iyi bir medya okuryazarı bireyin özellikleri" kategorisinde bazı benzerlikler olmakla beraber genel anlamda önemli bir değişikliğe uğradığı görülmektedir. Eğitim öncesi medya kavramına ilişkin görüşleri yalnızca bir kitle iletişim aracı olması çevresinde şekillenirken eğitim sonrasında daha detaylandırılmış ve "kitleleri etkileyen etkili unsur", "planlı olarak işleyen, masum olmayan yapı", "algıları yönlendiren araç", "kurgu-sanal âlem" olarak betimlenerek ifadeler değişmiştir. MOY kavramı hakkında eğitim öncesinde medyayı doğru okumak, yorumlamak, eleştirel gözle bakmak gibi genel ifadelerin ön planda olduğu görülmektedir. Eğitim sonrasında kavramın MOY beceri ve

yaklaşımlarıyla ilişkilendirildiği ve medyanın etkisini azaltan unsur, medyayı analiz etme, değerlendirme ve üretme olarak değiştiği görülmektedir. İyi bir medya okuryazarı birey hakkında ise eğitim öncesi ve eğitim sonrası tanımladıkları "medya iletilerine eleştirel bakma", "sorgulama", "bilinçli ve farkında olma" ifadelerinin benzer olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ayrıntılı incelendiğinde eğitim sonrası "MOY becerilerine sahip olma"," gerçek-kurgu ayrımı yapabilme" ve gözlerini kiralatmama" gibi MOY yaklaşım ve becerilerini daha kapsayıcı ifadelerin kullanıldığı dikkati çekmektedir. Özetle eğitim öncesi ve sonrası MOY kavramına ilişkin bilgilerinde önemli bir değişiklik görülmektedir.

5.1.1.2.Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Eğitim Öncesi ve Sonrası Nasıldır?

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının MOY becerilerine ilişkin kazanımlarında eğitim öncesi ve sonrası dikkat çekici bir değişiklik olduğunu göstermektedir. Zayıf, orta ve bilinçli olarak sınıflandırılan beceriler eğitim sonrası zayıftan bilinçli olma durumuna doğru olumlu yönde değişmiştir. Bulgularda dikkati çeken önemli bir nokta eğitim öncesi kullanılan genel ifadelerin eğitim sonrasında daha bariz biçimde artarak içeriğinin zenginleşmesidir.

- Erişim/araştırma becerisine ilişkin bulgular incelendiği takdirde katılımcıların eğitimden sonra erişim becerisiyle ilgili görüşlerinin olumlu anlamda değiştiği görülmektedir. Katılımcılar, erişimi sadece bilgiye ulaşmaktan ziyade "bilgi üzerinde sorgulama yapma ve doğru olanı seçme" olarak görmektedirler. Buna göre eğitim sonunda erişim becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %90'dır.
- Karşılaştırma becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim öncesinde medyaya dair iki içeriği veya medyayı karşılaştıramadığını ifade eden katılımcıların eğitim sonrasında ise "farklı medyaları karşılaştırarak doğruya ulaşma", "medyayı sorgulayarak karşılaştırma yapmaya başlama", "zıt görüşlü medyaları da takip etme", "reklam, gazete gibi hem görsel hem yazılı ürünleri karşılaştırabilme", "karşılaştırma becerisi kazanma" olarak ifadelerinin olumlu

anlamda değiştiği görülmektedir. Buna göre eğitim sonunda karşılaştırma becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %70'dır.

- Analiz/çözümleme becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim öncesinde medya içeriklerini analiz edemediğini belirten katılımcıların eğitim sonrasında verilen eğitime vurgu yaparak "Medyanın alt mesajları ile amaçlarını anlama becerisi kazanma", "analiz için gerekli ışık, müzik gibi öğelerin kullanılma amacını anlama" olarak olumlu anlamda değiştiği görülmektedir. MOY 'dan sonra örtük-gizlenmiş ve subliminal mesajların farkında olduklarını, ışık, müzik, kamera açısı gibi medya içeriği bileşenlerini ve tasarımsal özelliklerini kavradıklarını, bakış açılarının genişlediği ve mesajların amaçlarını sorguladıklarını belirtmişlerdir. Buna göre eğitim sonunda analiz becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %80'dır.

- Değerlendirme becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim öncesinde, medyayı değerlendirme becerisine sahip olmadıklarını düşünen katılımcılar, değerlendirme becerisiyle doğrudan alakalı olmak yerine "kavramı tanımlamaya" yönelik cevaplar verirken eğitim sonrasında "dersten sonra değerlendirme becerisini kazanma", "medya içeriklerini ve medyumlarını değerlendirebilme" olarak ifadelerin olumlu anlamda değiştiği görülmektedir. Öğretmen adayları MOY'dan sonra iletileri eleştirel sorgulamaya, araçları karşılaştırarak değerlendirmeye başladıklarını, medya endüstrilerini ve medya içeriklerini değerlendirdikleri, olgu ve durumları ticari-sosyal açıdan filmlerinse hitap ettiği kitleye göre amaçlarını değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir.
  Buna göre eğitim sonunda değerlendirme becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %80'dır.

- Dil becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcılar, eğitim öncesinde medyada kullanılan dili önemsemediklerini bununla beraber dilin kitlelere etkisinin farkında olduklarını belirtmektedir. Eğitim sonrasında "vurgu, tonlama

gibi dil destekleyicileri ile dilin medyada önemli hale getirildiğini anlama", "medya endüstrilerinin kültür üzerindeki etkisini fark edebilme", "yabancı kelimelerin sık kullanılması ve bunun kültüre etkisini anlama" olarak olumlu anlamda değiştiği görülmektedir. Buna göre eğitim sonunda dil becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %85'dir.

- Eleştirel düşünme becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim öncesi "programın amacını düşünmeden izleme ve MOY 'la ilgili eleştirel düşünme becerisine sahip olmama vurgulanırken eğitim sonrasında ise "medyayı eleştirebilmeyi öğrenme", "çizgi filmlerdeki mesajlar, reklam müziğine bile farkındalık kazanma" , " MOY 'dan sonra mesajların alt amaçlarını daha iyi anlama", "medyanın etkisinin farkına varma", şeklinde olumlu anlamda değiştiği görülmektedir. Buna göre eğitim sonunda eleştirel düşünme becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %70'dir.

- Sorgulama becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim öncesinde "medyayla etkileşimdeyken mesajın ne vermek istediğini düşünmeme" ve "medyayı sorgulama becerisine sahip olmama" ifadelerinin, eğitim sonrasında "dersten sonra medyayı sorgulayarak verdiği mesajları anlamaya başlama", "medyaya neden, nasıl gibi sorular sormaya başlama", "medyayı nasıl sorgulayacağını öğrenme" olarak olumlu anlamda değiştiği görülmektedir. Buna göre eğitim sonunda sorgulama becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %70'dır.

- Yaratıcı düşünme becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların eğitim öncesinde "orijinal şeyler aklıma gelmez" "ve "hiç düşünülmemiş şeyleri düşünme" şeklindeki görüşlerinin eğitim sonrasında "MOY sayesinde yaratıcı medya ürünleri tasarlama" ve "MOY 'dan sonra bir ürünün reklamını tasarlayıp nasıl pazarlayacağını öğrenme" olarak olumlu anlamda değiştiği görülmektedir. Buna göre eğitim sonunda yaratıcı düşünme becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %85'dir.

- Üretim becerisine ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim öncesinde "daha önce hiç medya ürünü oluşturmama" , "herhangi bir yeni bilgi veya haberi üretme", "üretim becerisine yetersiz sahiplik" olan görüşlerinin eğitim sonrasında ise "MOY sayesinde teknolojiler kullanarak medya üretmeyi öğrenme" olarak olumlu anlamda değiştiği görülmektedir. Buna göre eğitim sonunda üretim becerisine sahip olan katılımcı oranındaki artış %90'dır.

Özetle katılımcıların eğitim öncesinde sahip olmadığı MOY becerilerini eğitim sonrası dikkat çekici oranda kazandıkları görülmektedir.

5.1.1.3.Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algıları Eğitim Öncesi ve Sonrası Nasıldır?

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının MOY kavramına ilişkin algılarında uygulanan eğitim süreci sonrasında önemli bir değişiklik olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının eğitim öncesi kendilerine ve MOY dersine yönelik olumsuz algıları ön plandayken eğitim sonrasında bunun olumlu yönde değiştiği görülmektedir.

Eğitim öncesinde oldukça yetersiz olan kendilerine yönelik olumlu algılarınınsa eğitim sonrası olumlu olma yönünde ciddi biçimde arttığı görülmektedir. Burada alınan eğitimin sonucu olarak kendilerine yönelik olumlu düşünceleri ve MOY dersine ilişkin görüş sayısında artış olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim süreciyle birlikte MOY hakkındaki kazanımlarının arttığı bakış açılarınınsa derinleştiği görülmektedir. Sonuç olarak eğitim sonrası öğretmen adaylarının algıları değerlendirildiğinde kendilerine yönelik algılarında "farkındalığın artması", "daha bilinçli olma", "MOY bilgisi kazanma", "daha objektif ve eleştirel bakma" şeklinde farkındalık kazandıkları ve bununla ilgili kendilerine yönelik özgüvenlerinin arttığı görülmektedir. Olumsuz yöndeki algılarının kalmadığı görülmektedir. Eğitim öncesi MOY dersine yönelik olumsuz algılarınınsa değişerek "eğlenerek yapma, güzel vakit geçirme", "verimli ve eğitici uygulamalar yapma", "her gün yeni bir şey öğrenme", "yaparak yaşayarak öğrenme" olarak değiştiği görülmektedir. Bütüncül bakış açısıyla değerlendirildiğinde öğretmen

adaylarının MOY kavramı ve dersine yönelik algılarında eğitim sonunda dikkate değer bir değişiklik yaşandığı ortaya çıkmaktadır.

5.1.2. Medya Okuryazarlığına İlişkin Sınıfta Uygulanan Etkinliklerin Öğrenciler Tarafından Gerçekleştirilme Düzeyi Nedir?

Araştırma bulgularına göre MOY eğitim sürecinde etkinliklere olan ilgileri oldukça yüksek olan öğretmen adaylarının gün içindeki diğer lisans derslerine katılmadıkları halde MOY dersine katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin derse aktif katıldığı halde araştırmacının istediği kaynakları sınıfa getirmediği ve hazırlık çalışmalarını yapmadığı saptanmıştır.

Eğitim sürecinde yaşanan süre sıkıntısı sorunu ise haftalık ders sayısını artırmak yoluyla çözümlenmiştir. MOY eğitim sürecinde uygulanan 16 etkinliklerin biri "orta" geri kalan 15' i ise "çok iyi" olarak nitelendirilmiştir. Bir etkinliğin orta olarak kabul edilmesinin nedeni etkinliklerden birinin ilk yapılan etkinlik olmasından kaynaklanan motivasyon eksikliği ve çekingenlikten kaynaklanan pasif katılımdır. Bununla birlikte diğer haftalarda öğretmen adaylarının tümünün sınıfta uygulanan etkinliklere aktif katılım gösterdiği, verilen çalışma kâğıtlarını üzerinde düşünerek doldurdukları, tartışmalara katıldıkları ve sonuç olarak istenilen özelliklerde ürünler ortaya çıkardıkları görülmektedir. Çalışma yapraklarının değerlendirme sonucuna göre öğretmen adaylarının oldukça başarılı olduğu görülmektedir. Tüm süreçte MOY eğitimi etkinliklerinin başarı oranı %86'dır. Sonuç olarak MOY eğitim modelinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanabileceği ortaya çıkmaktadır.

5.1.3. Öğretmen Adaylarının Verilen Medya Okuryazarlığı Eğitimine / Modele Yönelik Görüşleri Nedir?

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının MOY eğitimi modelinin uygulamalarına ve sürecin tümüne yönelik yaklaşımları olumludur. Öğretmen adayları uygulama sürecini "eğitici, öğretici, ilgi çekici ve eğlendirici bir süreç" olarak görmekte ve katılım gösterdikleri için "mutlu hissetmektedirler". Öğretmen adaylarının, eğitimin kendilerine medya ve MOY hakkında "daha bilinçli olmaları" , "farkındalık kazanmaları" ve kavram karşısında kendilerine yönelik "özgüvenlerini arttığını" düşünerek kişisel anlamda katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının akademik gelişimlerine olan katkıları değerlendirildiğinde eğitimin "MOY ile ilgili yeni kavram ve bakış açısı öğrenme" ile "ilk defa MOY etkinliği yapma" ve "uygulama becerisi kazanma" gibi özellikleri kazandırdığını düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

Verilen eğitim "MOY ' u öğretme becerisi ve yetkinliği kazandırmasının yanı sıra sosyal bilgiler özelinde öğretmenlik mesleği için gerekliliğini anlatması açılarından mesleki gelişimlerine katkı sağlamıştır. MOY dersini gelecekte yürütecek kişiler olan öğretmen adayları, aldıkları bu eğitime benzer bir ders yapacaklarını, öğrencileri ders sürecinde aktif kılacak yöntem ve stratejileri işe koşacaklarını ve ders süresinde aldıkları eğitime benzer şekilde çok sayıda etkinlik yapacaklarını ifade etmekte ve özgün etkinlik açıklamaları sunmuşlardır. Son olarak öğretmen adayları, araştırmacının MOY ve sosyal bilgilerin ortak ideali olan bilinçli vatandaş olmak ile MOY öğretimine katkı boyutlarında kendilerine katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir.

5.2.TARTIŞMA

Bu tez Türkiye'de lisans düzeyinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik, MOY eğitiminde yoğunlukla kullanılan kavram ve becerilerin eğitimde kullanılması için uygulamaya dönük MOY içerik ve etkinliklerini kapsayıcı bir model geliştirmesi, modelin öğretmen adaylarıyla birlikte uygulanması ve uygulama sonuçlarını karşılaştırarak vermesi bakımından ilk olma özelliğine sahiptir.

MOY yaklaşımlarından "Güçlendirme" yaklaşımını esas alan ve "Eklektik modelle" tasarımlanan modelin eğitim sürecindeki uygulaması sonucunda başarılı sonuçlar elde edildiği ve verilen eğitim ile istenilen hedefe ulaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte MOY öğretmen eğitiminin çok daha karmaşık bir süreç olduğu ve farklı koşullarda farklı sonuçlar alınabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Alan yazında konuyu özellikle beceri ve bilgi boyutlarında uygulamalı olarak ele alan çalışma sayısı oldukça sınırlı olmakla beraber öğretim program tasarısı geliştirme çalışmaları ile algı düzeylerini belirleme çalışmalarına sıklıkla ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının MOY farkındalıklarında uygulanan "MOY eğitimi" sonrası önemli bir değişiklik belirlenmiştir. Bilgi boyutunda **medya kavramına ilişkin, MOY kavramına ilişkin** görüşleri ile **iyi bir medya okuryazarı bireyin özelliklerine** ilişkin çağrışımlar değerlendirildiğinde eğitim sonrası çağrışım sayısının arttığı ve betimlemelerin zenginleşerek kavramlara yüklenen anlamın derinlik kazandığı, görüşlerin ise bilinçli anlamda değiştiği görülmektedir. Farkındalığın araştırmada belirlenmeye çalışılan diğer unsuru olan **Beceri** boyutunda araştırma bulguları öğretmen adaylarının MOY becerilerine ilişkin kazanımlarında eğitim sonrası dikkat çekici derecede önemli bir değişiklik olduğunu göstermektedir. Zayıf, orta ve bilinçli olarak sınıflandırılan becerilerin tümünde eğitim sonrası zayıftan bilinçli olma durumuna doğru olumlu yönde değişim ve becerilere yüklenen mananın derinleştiği görülmektedir. Gerçek kurgu ayrımını yapan ve medyayı sorgulayan bireyler olduklarını ve modelin uygulanmasından sonra verilen bütün MOY becerilerini kazandıklarını belirtmektedir. Öğretmen adaylarının farkındalıklarını belirlemek için kullanılan son boyut olan MOY ' a ilişkin **algıl**arındaki değişim önemlidir. Öğretmen adaylarının

kendilerine ve MOY dersine yönelik algılarının eğitim sonrasında olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının algıları değerlendirildiğinde kendilerine yönelik algılarında farkındalığın arttığı, daha bilinçli, objektif ve eleştirel bakabildikleri görülmektedir.

Bilgi, Beceri ve algı boyutlarında MOY farkındalığı kazandırabilmek amacıyla yapılmış ve bu araştırma ile benzer sonuçlar elde edilen ulusal ve uluslararası çalışmalar bulunmaktadır:

- Medya kavramı hakkında: Tiede, Grafe ve Hobbs (2015)
- MOY kavramı hakkında: Bozkurt ve Coşkun (2018)
- Erişim becerisi hakkında: Fry ve Seely (2011)
- Analiz, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerisi: Meehan vd. (2015)
- Eleştirel düşünme- eleştirel medya okuryazarlığı: Tuncel ve Ayva (2012)
- Beceri, algı, düşünce boyutlarında: Mihailidis (2009)

Bu araştırmayla benzerliği olmakla beraber bazı açılardan farklılıkları olan ve farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da mevcuttur.

Tiede, Grafe & Hobbs (2015)'in yaptıkları çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığını kitle iletişim araçlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın eğitim öncesi sonucuyla benzerdir. Bununla birlikte MOY 'u sadece teknoloji ile öğretim olarak düşünmeleri nedeniyle söz edilen çalışma bu araştırmanın sonucundan farklıdır. Bu araştırmada uygulanan model sonrasında öğretmen adaylarının "algıları yönlendiren araç" gibi tanımlamalarla, MOY' un kavramsal çerçevesine uygun ve daha farkındalığı yüksek cevaplar verdikleri görülmektedir.

Öte yandan Barut vd.' nin (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerisi kazandırabilmek için bilgiye dayalı bir öğretim tasarımı hazırlanmış ve pilot uygulaması yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının MOY bilgi düzeyini geliştirdiği fakat algı düzeylerinde anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı belirlenmiştir. Söz edilen çalışma, bilgi düzeyindeki anlamlı gelişmenin olması yönü ile bu araştırmayla örtüşmektedir. Ancak bu araştırmanın sonucunda bilgi ile birlikte öğretmen adaylarının algı düzeylerinde de olumlu yönde bir gelişim sağlanması iki araştırmanın sonuçlarındaki farklılığı yansıtmaktadır. Söz edilen çalışmada verilerin nicel

yöntemle test, ölçek ve yapılandırılmış sorularla toplanması, web tabanlı ortamda hazırlanan materyalin bilgisayar başında, bireysel olarak uygulanmış olması gibi özellikleriyle de bu araştırmadan farklıdır. Bu araştırmada hazırlanan içerik ve etkinlik materyalinin uygulanması sınıf ve atölye ortamında yüz yüze etkileşimli ve işbirlikli öğrenmeyi kapsayıcı biçimde gerçekleştirilmiştir.

Fry & Seely (2011), ilkokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sosyal bilgiler içeriğine ait uygun, güvenilir ve yeterli kaynakları bulabilmeleri, değerlendirebilmeleri ve kullanabilme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bilgi ve medya okuryazarlığı becerilerini kazandırmaya yönelik bu hedefi sağlamak için öğretmen adaylarına internet arama motorları ile kütüphane veri tabanları hakkında eğitim verilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitimden sonra çoğunun erişim becerisine sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmada erişim verilen eğitimden sonra erişim becerisine sahip olma özelliği benzerdir. Bununla birlikte önerilen modelin uygulamasıyla, erişim becerisi dışındaki diğer MOY becerilerinin ele alınması ve kazandırılmaya çalışılması bakımından söz edilen çalışmadan farklı ve daha kapsayıcıdır.

"Öğretmen adayları için MOY dersi öğretim programı tasarısı" başlıklı çalışmasında Erdem (2018), lisans düzeyinde kullanılabilecek bir öğretim programı hazırlamış, çeşitli değişkenlere yönelik anlamlı farklılıklarının olup olmadığını belirledikten sonra öğrencilerin MOY becerilerine ilişkin düzeylerini öğrenmek amacıyla beş öğretmen adayıyla görüşme yapmıştır. Görüşmenin sonucuna göre öğretmen adaylarının bilgiyi Google tarzı sitelerden, herhangi bir araştırma yapmadan aldıkları, medya mesajlarını alırken içeriği sorgulamadıkları, başka kaynaklardan yararlanmadıkları ve takip etmedikleri, değerlendirirken kendi ölçütlerini kullandıkları saptanmıştır. Sonuçlar bu çalışmanın eğitim öncesindeki erişim, karşılaştırma, analiz, değerlendirme ve sorgulama becerisine ilişkin görüşlerin bir kısmıyla benzeşiktir. Bununla birlikte söz edilen çalışmada önerilen programın tasarı halinde kalması, uygulamasının yapılmamış olması bakımından bu araştırmadan farklılık göstermektedir. Uygulama yapılmadığı için eğitim sonrasında oluşabilecek farkındalığa ilişkin herhangi bir tahminde bulunulamamış, karşılaştırma yapılamamıştır.

Karataş ve Sözer (2018), çalışmalarında öğretmen eğitiminde kullanılmasına yönelik geliştirdikleri MOY programını 12 haftalık süreyle öğrencilere uygulamışlardır.

Öğretmen adayları programın olumlu yönlerini öğretici olmak, farklı bakış açıları geliştirmek, bilinçli birey olmak ve eleştirel bakabilmek olarak sıralamaktadır. Sayılan bu olumlu yönler açısından bu araştırmanın sonuçları MOY algılarıyla benzerdir. Bununla birlikte söz edilen çalışmanın sonunda öğrenci katılımını sağlayabilmek için uygulamaların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu araştırmada ise öğretmen adayları tarafından yapılan etkinliklerin yeterli bulunması uygulama açısından iki çalışma arasındaki farkı yansıtmaktadır.

Araştırmada son olarak öğretmen adaylarının MOY eğitim modelinin uygulamalarına yönelik sorular sorulmuştur. Süreci eğitici, öğretici, ilginç ve eğlenceli olarak değerlendiren katılımcılar, kendilerine bilinç, özgüven ve farkındalık kattığı için **kişisel;** MOY ile ilgili yeni kavram bilgisi kazandırdığı ve ilk kez bir MOY etkinliği yapmalarına fırsat verdiği için **akademik**; gelecekte yürütecekleri MOY dersine yönelik bakış açısı, beceri ve yetkinlik kazandırdığı için ise **mesleki gelişimlerine katkı** yaptığını ifade etmişlerdir. Ayrıca MOY dersinin öğretmenlik mesleği için gereklilik ve ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları gelecekte ilköğretimde yürütecekleri MOY dersine yönelik önerilerde de bulunmuşlardır. Buna göre dersi çok sayıda etkinlikle donatarak işleyecekleri, öğrencileri yeterli güdüleyerek muhakkak surette aktif olmalarını sağlayacakları ve içerik, işleyiş süreci, etkinlikler ile öğretim yöntemleri bakımından bu araştırmanın uygulama sürecindeki eğitimi örnek alarak kendi derslerini benzer şekilde işleyeceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları eğitim sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını, bilgi ve beceri boyutlarında yeterli derecede katkıyı sağlayan bir eğitim sürecinden geçtiklerini, uygulanan modelin MOY ve eğitimi hakkında onları çok daha bilinçli kılarak farkındalıklarını artırdığını, aktif vatandaşlıklarına olumlu katkılar yaptığını dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanan MOY eğitim modeli bütün basamaklarıyla başarılı biçimde tamamlanmıştır. Modelin uygulandığı eğitim sürecinin

etkili olduğu, katılımcıların eğitim sürecinde MOY kavramının amaç ve içeriğine yönelik kuramsal ve uygulamalı bilgileri elde ederek farkındalık kazandıkları görülmektedir. Araştırma katılımcılarına bilgi, beceri ve algı boyutları açısından yüksek oranda MOY farkındalığı kazandırmıştır.

Modelin başarılı sonuçlar vermesi nedeniyle uygulayıcılara, MOYE ile ilgili çalışmalar yapan kurum ve kuruluşlara ve konu ile ilgili farklı araştırmalar yapacak araştırmacılara yol gösterecek çeşitli öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler uygulayıcılara, MEB'e ve araştırmacılara olmak üzere üç başlık halinde açıklanmıştır.

5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- MOY eğitim uygulaması sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim genel anlamda bütün öğretmen ve öğretmen adayları için gerekli olduğundan Türkçe öğretmen adayları başta olmak üzere diğer branşlarda da benzer eğitimler verilmelidir.

- Araştırmada konu anlatımı ve etkinlik uygulamalarının aynı derste yapılmasından kaynaklı süre sıkıntısı göz önünde bulundurulmalıdır.

- Araştırmanın sonunda öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini öğrenmek için kompozisyonlar yazdırılmıştır. Sürenin yetersizliğinden dolayı her ders sonrası yazdırılamayan öğrenci günlükleri yapılacak benzer bir çalışmada yazdırılmalıdır.

- Araştırmacı, MOY konularına Amerikan üniversiteleri ve uzmanlarının farklı bakış açılarıyla yaklaşmak için University of Rhode Island ve mediaeducationlab'ın ortaklaşa sürdürdüğü Summer İnstitüe and Digital Literacy adlı bir hafta süren, oldukça yoğun ve kapsamlı öğretmen eğitimi programına katılmıştır. Üniversite hocaları ile kütüphane ve sosyal bilgiler, İngilizce gibi branş öğretmenleri, lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının katılabildiği bu eğitim boyunca katılımcılar uzmanların sunumları haricinde MOY atölyelerinde iş birliği içerisinde ve birbirinden öğrenme yoluyla dijital ve medya okuryazarlığı becerileri kazanmışlardır. Eğitim fakültelerinde de buna benzer şekilde yeni teknolojileri öğretim sürecine katarak işbirliği içerisinde beceriler geliştirilebilir, içerik bilgisi kazandırılabilir.

5.3.2.MEB ve Diğer Kurumlara Yönelik Öneriler

- Eğitim fakültelerindeki derslere tıpkı diğer alanlarla ilgili yapıldığı gibi iletişim araştırmaları ve medya ile ilgili metin çözümlemesi, görsel çözümleme gibi özel öğretim yöntemleri dersleri konulmalıdır.

- Medya okuryazarlığı ile ilgili sempozyum, konferans, çalıştay ve atölye çalışması sayısı artırılmalıdır. Medya okuryazarlığı Sosyal Bilgiler eğitimi konferanslarında tartışılan yan başlık olmaktan kurtarılmalı sadece medya okuryazarlığı eğitimine yönelik ulusal ve uluslararası konferanslar düzenlenmelidir.

- Medya okuryazarlığı dersi sosyal bilgiler dersi ile doğrudan ilişkilendirilmekle birlikte diğer disiplinler ihmal edilmemeli onlarla entegrasyonu sağlanmalıdır. Medya okuryazarlığı dersinin uygulanabilmesi için gerekli olan araç gereç ve materyaller Eğitim fakültelerinde hazır bulundurulmalıdır.

- MOY dersi ilköğretimde sadece bir yıl için seçimlik ders olmak yerine müfredatına uydurularak üç yıl boyunca alınacak zorunlu bir ders olmalıdır. Ayrıca dersin seçiminin okulların müdür ve müdür yardımcılarının inisiyatifine bırakılması önlenmelidir.

- Elektronik ve dijital uygulamalar eğitim yöntemi olarak kullanılmalı bilgisayar üzerinden çevrimiçi uygulamalarla uzaktan öğrenme sağlanmalıdır. Böylece zaman sorunu başta olmak üzere Doğu Anadolu gibi kırsalda uzak mesafelerdeki öğrencilere ulaşılarak onlara MOY içerik ve beceri bilgisi kazandırılabilir. (sınıf dışı yani harmanlanmış eğitim)

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Türkiye'de MOY yaklaşımı ve becerileri boyutlarında öğretmen adaylarının farkındalıklarını geliştirecek, MOY becerileri kazandıracak etkinlik temelli araştırma sayısının oldukça sınırlı olması nedeniyle araştırmacılar, uygulamaya dönük buna benzer araştırmaların sayısını artırabilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, E. (2017). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türkiye'de küçüklerin kitle iletişim araçlarından korunması. Y*eni Medya Hakemli Akademik Dergi*. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi. S.3 ss.51-67.

Adorno, T.W. (2007). *Kültür Endüstrisi, Kültür Yönetimi*. Çev. Nihat Ünler vd..ss.26-27. İstanbul: İletişim Yayınları.

Alagözlü, Ç. (2012). *Türkiye'de ve Avrupa Birliği ülkelerinde medya okuryazarlığı.* Uzmanlık Tezi. T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu: Ankara

Almerico, G. M. (2013). Linking children's literatüre with social studies in the elementary curriculum. *Journal of İnstructional Pedagogies* s.1-13

Altrichter, H. , Posch, P., and Somekh B.. (1998). *Teachers Investigate their work: An introduction to the methods of action research*. By Routledge, London and New York

Altun, A. (2009). Eğitim bilim açsından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.10(3)97-109

Andersen, N. (2002). New media and new media literacy: The horizon has become the Landscape- new media are here. Cable in the classroom. http://www.medialit.org/reading-room/new-media-and-new-media-literacy

Anderson, J. A. (1981). Receivership skills: An educational response. In M. Ploghoft & J. A. Anderson (Eds). *Education for the television age.* Springfield, IL: Charles C.Thomas

Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi

Atmaca, Ç. (2016). Medya okuryazarlığı dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*. 17 (2) 442-480

Aufderheide, P. (1993). Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy. Aspen Institute: Washington DC

Aufderheide, P. (1997). Media literacy: From a report of the national leadership conference on media literacy. In R. Kubey (Eds)., *Media literacy in the information age: Current perspectives* ss.79-86. New Brunswick, NJ: Transaction

Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Altıncı Basım. Nobel Yayıncılık: Ankara

Bachmair, B. & Bazalgette, C. (2007). The European Charter for media literacy: meaning and potential. *Research in comparative and international education*. 2 (1) 80-87

Baker, F. W. (2010). Media literacy: 21st century literacy skills. H. Hayes Jacobs (Ed). Curriculum 21: *Essential education for a changing world* içinde. pp 133-152. Alexandria: ASCD

Baker, F. (2015). *Media Use Statistics: Resources On Media Habits of Children, Youth and Adult*. http://frankWbaker.com/mlc/media-use-statistics adresinden 17.09.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Baran, J. S. & Hill, M. (2010). Introductıon to Mass Communication Media Literacy And Culture. Six edition

Barut, E., Demirer, V., Erbaş, Ç., Dikmen, C., Sak, N. (2016). Media literacy training for prospective teachers: Instructional design process and its evaluation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 45 (1) 49-70

Bazalgette, C. & Buckingham, D. (2012). Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy UKLA*. Volume 47, issue 2. p.95-102

Belshaw, D. (2011). *What is digital literacy?* Public Domain: United Kingdom p.1-273

Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Aydın, H.) Eğitim Yayınevi: Konya

Berson, İ. & Berson, M. (2003). Digital Literacy for Cybersafety Digital Awareness And Media Literacy. *Social Education: National Council for the Social Studies.* 67 (3), 164-167

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar.* Siyasal

Kitabevi: Ankara 2. baskı

Bottomore, T. (1989). *Frankfurt Okulu: Eleştirel Kuram*. (Türkçesi: Çiğdem, A.). Ara Yayıncılık: İstanbul

Bozkurt, F. & Coşkun, D. (2018). 21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Öğretmen Adaylarının Medya Algılarına Genel Bir Bakış. *Erciyes İletişim Dergisi.* Temmuz.5 (4)493-511

Breakstone, J. & McGrew, S. (2018). Teaching Students to navigate the online landscape. *Social Education.* 82 (4)219-221

Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, learning and contemporary culture. Politiy press: London

Buckingham, D. (2010). Do we really need media education 2.0? Teaching media in the age of participatory culture. In *Digital Content Creation.* Drotner, K. and Schroder, K. (Edts). Peter Lang: London

Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi.* Nobel Yayıncılık: Ankara.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2002). *How to research*. Open University Press: Buckingham. 2 nd edition

Bogdan, R. C. & Bıklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods*. Fourth edition. Allyn & Bacon: Boston

Bryant, J. & Thompson, S. (2002). *Fundamentals of media effects.* McGraw Hill. USA

Buckingham, D. (2010). Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media İn *The age of participatory culture.* Drotner, K. And Kim Schroder (Eds.). Peter Lang: London

Buckingham, D. (2013). Challenging concepts: Learning in the media classroom. *Current perspectives on media education.* (Eds) F. Praser & J. Wardle. London: Routledge

Bulunmaz, B. (2011). Yeni medya eski medyaya karşı: savaşı kim kazandı ya da kazanacak. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*. 4 (7) 22-29.

Bütün, E. & Kesten, A. (2011). Medya okuryazarlığı dersi hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. S.31.ss. 49-63

Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media Literacy in school: Practice, production and progression.* Paul Chapman Publishing: London.

Cammaerts, B. (2007). Reclaiming the media four edition pages 217-224 LSE Research Online http://eprints.lse.ac.uk/39664 internet adresinden 03.01.2017 tarihinde erişim sağlandı.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research.* The Falmer Press: London

Cangın, E.Ş. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine bakış açıları (Ankara-Keçiören Örneği).* Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Center for Media Literacy. (2011). What media literacy is and is not. Volume: 35. ss.1-13. http://www.medialit.org/sites/default/files/connections/ adresinden 20.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Christenbury, L., Bomer, R. & Peter Smagorinsky (Edit). **(**2009). *Handbook of Adolescent Literacy Research*. pp. 150-164.The Guilford Press : USA

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education.* Routledge: London and New York

Collins Cobuild: *Essential English dictionary helping learners with real English.* (1988). The University of Birmingham: England

Collins, C. (2014). Creating online animations to pitch original short stories. In Teaching literacy in the digital age: İnspiration for all levels and literacies international society for technology in education. Gura, M. (Edit). pp.25-31 Oregon, Washington DC

Considine, D. (2002). Media Literacy: National Developments and İnternationals Origins. *Journal of Popular Film and Television*. 30:1,7-15

Considine, D. (2003). Media literacy across the curriculum. http://www.medialit.org/reading-room/media-literacy-across-curriculum adresinden 12.11.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Considine, D., Horton, J. & Gary, Moorman (2009). Teaching and reaching the millennial generation through media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy.* 52(6):471-481.

Costello, P. J. M. (2007). *Action Research.* Continuum: New York

Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Pearson Education: USA

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches*. Third edition. Sage Publication: London

Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem araştırma deseni yaklaşımları*. 4. Baskıdan çeviri. Research Design Qualitative, Quantiative and Mixed Methods. Çev. Edit. Demir, S. B. Eğiten Kitap: Ankara

Çakmak, E. ve Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9 (2)152-170

Çepni, O., Palaz, T. ve Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical Fort He Languages, Literatüre And History Of Turkish Or Turkic.* 10 (11) 431-446

Çinelioğlu, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balikesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dalton, E. M. (2017). Universal design for learning: Guiding principles to reduce barriers to digital & media literacy competence. *The journal of media literacy education.* 9 (2) 17-29

De Abreu, B. S. (2011). *Media literacy social networking and the web 2.0 environment for the K-12 educator.* Peter Lang Publishing: New York

Demirci, S. & Baş, B. (2016). İlkokul 3. sınıflarda söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Milli Eğitim*. S.210. ss 215-235

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). *Handbook of qualitative research.* Second edition. Sage publication: London

Deveci, H. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (2) 25-43. http://efdergi.yyu.edu.tr adresinden 01 Eylül 2009 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Domine, V. (2011). "Building 21st century teachers: an intentional pedogogy of media literacy education. *Action in teacher education*", 33 (2):194-205.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel, eleştirel kuram metodolojileri.* Ankara: Anı Yayıncılık

Ekiz, D. (Edi.). (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Lisans Yayıncılık: Ankara

Elliot, J. (2001). *Action research for educational change*. 7. Baskı. Philadelphia: Open University Press

Elma, C. vd. (2009). Medya okuryazarlığı dersinin okul müdürlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36: 87-96

Endich, R. Solomon (2004). *Media Literacy: Activities for Understanding the Scripted World*. Linworth Publication. Usa

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.B. Baron & R. J. Stenberg (Eds.), *Teaching thinking skills.theory and practice.* (pp. 9-26). Freeman: New York

Erdem, C. (2018). *Öğretmen adayları için medya okuryazarlığı öğretim programı tasarısı.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir

Erişti, B. & Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational technology.* 8 (3), 249-267

Euromedialiteracy. https://euromedialiteracy.eu 20.10.18 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Fedorov, A. (2008). Media education around the world: Brief history. Acta Didactica *Napocensia.* Vol.1, Number 2. p. 56-58

Fedorov, A. (2014). Media education literacy in the world: Trends in the European researcher *İnternational Multidisciplinary Journal.* Vol.67 no: 1-2

Fedorov, A. (2015). *Media literacy education*. Moscow: ICO. "İnformation for all" pp. 125-131

Flores- Koulish, S. (2006). Media Literacy: An entree for preservice teachers into critical pedogogy. *Teaching Eduction,* 17 (3) 239-249

Frechette, J. D. (2002). Developing Media Literacy In Cyberspace: Pedagogy and Critical Learning for the Twenty First Century Classroom. Preager publishers. USA

Fry, S. & Seely, S. (2011). Enhancing pre-service teachers' 21st- century information and media literacy skills. *Action in teacher education*. 33 (2) 206-218

Freire, P. (2014). *Yüreğin Pedagojisi.* Çev. Orhangazi, Özgür. Ütopya: Ankara

Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P.W. (2012). *Educational Research: competencies for analysis and applications.* Tenth Edition. Pearson: New Jersey

Gilmor, D. (2008). Principles for a new media literacy. *Berkman Center for Internet & Society at Harvard University*. 1-9

Gliner, J. A., Morgan, G.A. ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım. (Research Methods ın applied settings: an intergrated aproach to design and analysis,* Routledge: New York. Çev: Tutran, S. Nobel yayıncılık: Ankara. 2. Basım

Goetze, S. K. vd. (2005). İçinde Chapter 9: Teachers need media literacy, too. *Yearbook of the National Society for the Study of Education.* 104 (1) 161-179

Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri*. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B.,Taşğın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık: Ankara

Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Türkish Studies*. 9 (2) 787-800

Güz, N. (2006). Haberde Yönlendirme ve Kamuoyu Araştırmaları. Nobel Akademik: Ankara

Hendricks, C. (2013). *İmproving schools though action research: A reflective practice approach.* Third Edition. Pearson : New Jersey

Henning, J. E., Stone, J. M., Kelly, J. L. (2009). Using action research to improve instruction: An interactive guide for teachers. *Taylor & Francis Routledge*: New York and London

Hepburn, M. A. (1999). Media Literacy: a must for middle school social studies. *Clearing House.*72:6 s.352-356

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1),16-32

Hobbs, R., Jaszi, P. & Pat Auderfhiede. (2007). The cost of copyright confusion for media literacy. September. *Center for social media school of communication American university*. 1-17

Hobbs, R. & Amy Jensen (2009). The past, present and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*. 1 (2009)1-11

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen İnstitute. Washington

Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and cassroom*. Corwin a Sage Company. California

Hobbs, R. and CooperMoore, D. (2013). *Discovering media literacy (Teaching digital media and popular culture in elementary school*). Corwin a Sage Company.USA

Hobbs, R. (2015). *Media literacy.* Oxford Research Encyclopedia of Communication

Hornby, A. S. & Ruse, Christina. (1988). *Oxford Student's Dictionary of Current English*. Second Edition. Oxford University Press

Hui, M. F. & Grossman, D. L. (2008). *İmproving Teacher Education Through Action Research.*. Section 5: Hui, M. F. Adopting the Guided -Discovery Method to Teach Creativ Problem Solving 79-99. Routledge: New York.

ISTE, International Society for Technology in Education (2016). ISTE standards: students. https://www.iste.org/ 10.07.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ivers K. S., (2009). A Teacher's Guide to Using Technology in The Clasroom libraries *Unlimited Libraries*: London

İnal, K. (2009). Medya okuryazarlığı el kitabı. Ankara: Ütopya Yayınları

Jenkins, H., Purushotma, R.,Clinton K. Weigel, M. and Robinson A. J. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21th century*. Chicago: MacArthur Foundation

Jolls, T. & Wilson, C.. (2014). The core concepts: fundamental to media literacy, yesterday, today and tomorrow.. The National Association for Media Literacy Education's *Journal of Media Literacy Education*. 68-78

İnceoğlu, Y. (2011). Medyayı doğru okumak. İçinde Şimşek, M. C. , & Türkoğlu, N. (Edit.) *Medya okuryazarlığı.* ss 19-23. 1. Baskı. Parşömen Yayınları: İstanbul

Jhonson, A. P. (2015). Eylem araştırması el kitabı. Çev: Anay, M. Ö. ve Uzuner, Y. Anı Yayınları: Ankara

Kahn, R. (2006). *Research into critical media pedagogy as a cultural study. Description and explanation in educational and social research.* (Edit) Borus Kozuh, R. Kahn, Anna Kozlowska, Peter Krope. Berlin: WOM Publishers, s. 211

Kalan, Ö. G. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İletişim Fakültesi Dergisi*.1(39)59-73

Karaman, K. & Karataş, A. (2009). Media literacy levels of the candidate teachers. *Elementary Education Online*. 8 (3) 798-808. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 15.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Karataş, A. ve Sözer, M. A. (2018). Eğitim fakülteleri için medya okuryazarlığı eğitim programı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*. 2 (8).593-606

Kartal, O. Y. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kartal, O. Y. ve Kıncal, Y. R. (2012). Medya okuryazarlığı eğitimi alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencilerininaktif vatandaşlık düzeylerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* 36. 169-191

Kellner, D. & Share J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education.* 26 (3) 369-386

Kemmis, S., McTaggart, R. & Rixon, N. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research.* Springer: Singapore

Kimmons, R. (2014). Social networking sites, literacy and the authentic idendity problem. *Tenchtrends.*58 (2) 98-99

King, G., Keohane, R. O. & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific ınference ın qualitative research*. Prınceton: New Jersey

Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage: USA

Korkmaz, O. ve Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* 8 (2)110-126

Krueger, R. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publication: USA

Kubey, (1998). Obstacles to the development of media education in the united states. *Journal Of Communicatio*n. 48 (1) 58-69

Kubey, R. (2004). Media literacy and the teaching of civics and social studies at the dawn of the 21st century. *American Behavioral Scientist.* Vol.48 no:1 ss.69-77

Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir

Laughey, D. (2010). *Medya çalışmaları: Teoriler ve yaklaşımlar.* Orijinal Adı: Mediastudies Theories and Approaches Türkçesi: Toprak, A. Kalkedon Yayınları: İstanbul

Lee, J. M, Hust, S., Zhang, L. & Zhang Y. (2011). Effects of violence against women in popular crime dramas on viewers' attitudes related to sexual violence. *Mass Communication and Society.* Vol: 14, number:1 janu-febr. 2011 p.25-44.

LeCompte, M. M. and Schensul, J. J. (1999). Designing and conducting ethnographics, resaearch: An introduction. Altamira Press: New York

LeCompte, K., Blevins, B. & Brandi Ray (2017). Teaching current events and media literacy: Critical thinking, effective communication and active citizenship. Social studies and the young learner. *National Council for the Social Studies*. 29 (3) 17-20

Lennon, S., Smith, A. & Jeffry, Byford. (2014). High school social studies teachers' perceptions of news media. *National Forum of Teacher Education Journal.* Vol. 24, Number: 3

Lewis, J. and Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*. 48 (1) 109-120

Livingstone, S. and Bovill, M. (2001). Chıldren and their changing media environment: A european comparative study. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey,USA

Literat, I. (2014). Measuring new media litreacies: towards the developments of a comprehensive assessment tool. *Journal of media literacy education.* 6 (1),15-27

Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. *Media LSE Electroniz Working Papers.* (4)1-31

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*. 7 (1) 3-14

Livingstone, S. (2017). Children's online activities, risks and safety: A literatüre review by the *UKCCIS Evidence Group*: London

Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy*. 2(1)1-22. www.jmle.org adresinden 14.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Masterman, L. (1987). Managing the media. english today. January. No.9.ss.9-12 www.cambridge.org/core/terms adresinden 29.03.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Masterman, L. (1989). Media awareness education: Eighteen basic principles. http://medialit.org/reading_room/article134.html adresinden erişim sağlanmıştır.

Masterman, L. (2001). *A Rationale for Media Education. Media Literacy in the İnformation Age: İnformation & Behaviour*. (Ed.) Kubey, R. New Brunswick and London: Transaction

Masterman, L. (2005). Teaching the media. Taylor & Francis e- library

Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: Nitel düşünce için rehber*. (Çev. Gümüş, A. & Durgun, M. S.). Baki Kitabevi: Adana

McKernan, J. (2006). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner.* 2nd Edition. Routledge: London

McLuhan, M. & Bruce, R. Powers. (2001). *Global Köy: 21.yüzyılda yeryüzü yaşamında ve medyada meydana gelecek dönüşümler*. The Global Village. Oxford University Press. Düzgöre, B. Ö.(Çev.). Scala Yayıncılık: İstanbul

Meehan, J. Et all (2015). Media literacy in teacher education: A good fit across the curriculum. *JMLE Journal of Media Literacy Education*, 7 (2),81-86

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: a Guide Desing and İmplementation. Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Edi. Turan S.). Nobel Yayıncılık: Ankara

McNiff, J., Lomax P. & Whithead, J. (1996). *You and your action research project.* Routledge: New York

McNiff, J.,& Whitehead J. (2006). *All You Need to Know About Action Research: An İntroduction.* Sage Publication: London

Mills, G. E. (2003). Action research: A guide fort he teacher researcher (3 rd edition). Pearson: USA

MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7.Sınıf Öğretim Programı ve Klavuzu.* Ankara Devlet Kitapları Müdürlüğü

MEB (2018). *Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı: Ortaokul ve İmam hatip ortaokulu 7 veya 8. sınıflar.* Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/ adresinden 25.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Mertler, C. A. (2006). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. Sage Publication: USA

Mihailidis, P. (2009). Media Literacy: Empowering Youth Worldwide. Center for İnternational Media Assistance.p.1-28

Mihailidis, P. (2009). The first step is the hardest: Finding connections in media literacy education. *Journal of Media Literacy Education* 1.pp.53-67

Mora, N. (2011). *Medya Çalışmaları, Medya Pedagojisi ve Küresel İletişim.* Nobel Yayıncılık. Ankara 1. Basım

Mosharafa, E. (2015). All You need to know about : The cultivation theory. *Global Journal of Human Social Science*: *a arts & humanities- Psychology*. Vol. 15,8 ss.22-37. USA

NCSS (1994). Expectations of Excellence: Curriculum Standards For Social Studies. Bulletin 89. Washington DC: *National Council for the Social Studies*

National Council for the Social Studies (2009). Position Statement on Media Literacy. *Social Education*. 73 (4) 187-189 http://www.socialstudies.org/positions/medialiteracy1.

National Council for the Social Studies/ NCSS (2013). Technology Position Statement and Guideliness. http://socialstudies.org/positions/technology internet adresinden 13.03.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Naza, C. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları.* Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Neuman, W. L. (2006). Social research methods: Quantative and Qualitative approaches. 6th edition. Allyn & Bacon: USA

Neuman,W. L. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar.* I-II. Cilt. Çev: Özge, S. 6.basım. Yayın odası :Ankara

Newsela (2017). https://support.newsela.com/hc/en-us/articles/201230075-Quick-Start-Guide-for-Teachers. Adresinden 20.05.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Nielsen, G. (2011). *Media literacy in the social studies classroom. The Education Digest*.43-46

Noffke, S. E. & Stevenson, R. B. (1995). *Educational action research: becoming practicaly critical*. Teachers college press: UK

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Çev. Edit. Bütün, M. Demir, S.B. Pegem Akademi. Ankara 3.Baskıdan Çeviri

Pelton, R. (2010). *Action Research for Teacher Candidates: Using Classroom Data to Enhance Instruction.* Rowman & Little Field Education: New York

Pembecioğlu, N. (2013). Gelecek kurguları ve medya algıları. Yavuzer, H. ve Şirin, M. R. (Edit) İçinde I. *Türkiye Çocuk Ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*. C.1 Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul

Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*.54 (4) p.675-696. Routledge : London

Potter, W.J. (2008). *Media literacy*. Thousand Oaks: Sage Publication

Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy a Cognitive Approach,*. Sage Publications. California.

Potter, W. J. (2011). *Media Literacy.* Edition 5. Sage Publication: Usa

Postman, N. (1994). *Televizyon öldüren eğlence: Gösteri çağında kamusal söylem*. Çev: Osman Akınhay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Price, J. N. (2001). Action research, pedogogy and change: The transformative potential of action research in pre-sercice teacher education . *Taylor & Francis Online* Vol.33. no:1,43-74

Punch, K. F. (2005).*Survey research the basics*. London: Sage publications

Recepoğlu, E. (2015). The importance of media literacy education in the process of teacher training in higher education. *The International Journal of social sciences.* 40 (1)

Redmond, T. (2016). Learning to teach the media: preservice teachers articulate the value of media literacy. M. Yıldız and J. Keengwe (Eds.). *Handbook of research on media literacy in the digital age.* Hershey, PA: IGI Global

Robb Grieco, M. & Hobbs, R. (2013). A field guide to media literacy education in united states. *Working Paper.* 1-30

Rogow, F. (2011). Ask, don't tell : Pedagogy for media literacy education in the next decade. *Journal of Media Literacy Education*. 3 (1) 16-22

RTÜK, *6112 Sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun,* 2011: 36 Ankara

RTÜK, (2013).Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi. *RTÜK Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.* Ankara

RTÜK, (2016). *Medya okuryazarlığı araştırması.* Ankara

Sagor, R. (1992). *How to Conduct Colloborative Action Research. Assocation for Supervision and Curriculum Development*. USA

Sagor, R. (2000). *Guiding School Improwement With Action Research. Assocation for Supervision and Curriculum Development*. USA

Sarsar, F. ve Engin, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi.* 16 (1)165-176

Scheibe, C. & Rogow, F. (2012). The Teacher's Guide Media Literacy: Critical Thinking İn *A Multimedia World*. Corwin Asage Company.USA

Schwarz, G. (2001). The role of media literacy in teacher education. Teacher education Quarterly, 28 (2) 111-119

Scull, T. M. & Kupersmidt, J. B. (2012). An evaluation of a media literacy program training workshop for late elementary school teachers. *Journal of Media Literacy Education.* 2 (3)199-208

Scheibe, C. (2009) "Sounds great! But ı dont have time! Helping teachers meet their goals and needs with media literacy education",. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education* 1. 68-71

Schmidt, H. C. (2013). Media literacy education from kindergarden to college: a comparison of how media literacy is addressed across the educational system. *Journal of Media Literacy Education*, 5 (1): 295-309.

Semali, L.M. (2000). *Literacy: In multimedia America: interacting media education across the curriculum*. Falmer press, New york

Semiz, L. (2013). Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Sosyal bilimler Enstitüsü

Sezen, D. (2011). *Katılımcı kültürün oluşumunda yeni medya okuryazarlığı: ABD ve Türkiye örnekleri.* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Share, J. (2009). *Media Literacy İs Elementary: Teaching Youth To Critically Read And Create Media*. p 1-167. Peter Long: New York:

Share, J. & Thoman, E. (2007). Teaching Democracy a media literacy approach: A media literacy educators' Guide for dilemma decisions. *National Center for the Preservation Democracy*: California

Silverblatt, A. (edit. 2014). *The praeger handbook of media literacy.* Praeger, California Volume 1

Silverblatt, A. & Eliceiri, Ellen, M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. US: Grenwood Press

Som, S. ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri Anadolu Journal of Educational Sciences International. 2 81) 104-119

Somekh, B. (2006). *Action Research: a methodology for change and development.* Open University Press. New York. USA

Simons, M., Meeus, W. & J. T. Sas (2017). Measuring media literacy for media education: development of a questionnaire for teachers competencies. *Journal of Media Literacy Education.* 9 (1), 99-115

Sperry, C. (2006). Seeking truth in the social studies classroom: Media literacy, critical thinking and teaching about the middle east. *Social Education.* 70 (1) 37-43. National Council F or The Social Studies

Sperry, C. & Baker, F. W. (2016). Media literacy: a position statement of national council for the social studies. *Social Education*. 80 (3) 183-185

Stein, L. & Prewett, A. (2009). Media literacy education in the social studies: Teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*. Winter.131-148

Stringer, E.T. (2007). *Action Research*. Third Edition. Sage Publication: USA

Sur, E. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Blimleri Enstitüsü

Tan, O. (2015). Medya okuryazarlığı eğitimi : Öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tanrıkulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: bir eylem araştırması*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış doktora tezi

Taşkıran, Ö. N. (2007). *Medya Okuryazarlığı'na Giriş.* İstanbul: Beta Basım Yayım.

The Aspen Institute (2014).'Learners at the Center of Networked World.'Aspen Institute task force on learning on theinternet. https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/pubs/Learner-at-the-Center-of-a-Networked-World.pdf adresinden 10.011.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Thoman, E. (2003). A Guided tour of the best resources for teaching. *The Clearing House*. Jul/Agus. 76:6,278-283.www.tandfonline.com adresinden 01.01.2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Thoman, E. & Jolls, T. (2008). Literacy for the 21st century: an overview and orientation guide to media literacy education. Center for Media Literacy Media Kit. www.medialit.org adresinden 16.08.2014 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Tiede, J. , Grafe S. And Renee Hobbs (2015). Pedagogical media competencies of preservice teachers in Germany and the US: A comparative analysis of theory and practice (october 2015). *Peabody Journal of Education* ,90:4, 533-545. USA: Routledge Taylor and Francis Group online.

Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünce etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi derslerine yönelik tutumlarına etkisi. İlköğretim online.7 (3) 557-568 http://ilkoğretim-online.org.tr

Tomal, D. R. (2003). *Action Research for Educators*. The Scarecrow Press. Inc. Lanham, Maryland and Oxford, UK

Tornero, J.M. P & Tayie, Samy (2012). Teacher training in media education: *Curriculum and İnternational. Comunicar* 39, XX, p.10-14.

Torres, M. & Mercado, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. educational stıdies *A Journal Of The American Educational Studies Associations* . 39 (3) 262-282

Tuncel, G. ve Ayva, Ö. (2012).Sosyal bilgiler dersinde eleştirel medya okuryazarlığına ilişkin örnek bir uygulama. *21.ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiri özetleri kitabı*. İstanbul: Pegem yayıncılık

Tuncel, G. ve Dolanbay, H. (2018). Sınıf dışı öğretim teknikleriyle sosyal bilgiler öğretimi. İçinde Sever, R., Aydın, M. Koçoğlu, E. (Edit.) *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi.* 3. Baskı. Pegem Akademi: Ankara

Türkoğlu, N. (2007). Okuryazarlıktan Medya okuryazarlığına: Şifrelerin ortaklığını aramak. N. Türkoğlu, M. Cimnan Şimşek. (Ed.).”*Medya Okuryazarlığı İçinde”*.276-283.İstanbul: Kalemus yayınları

European Commission (EC) & Gabinete de Comunicacion (2009). Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe.

UNESCO (2006). Media education: A kit for teachers, students, parents and professionals. Edit. Meigs, F. D. *Media Education.* UNESCO: Paris

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011). Media and information literacy: curriculum for teachers. Wilson, C et all. www.unesco.org adresinden erişim sağlanmıştır.

Uslu, S., Yazıcı, K. ve Çetin. M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (23) 756-778

Uyanık, M. (19379. Yeni okulun ders vasıtalarından gazete. 2. Basım: 2007. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi 40. Yılkitaplığı. No:3. İstanbul: Devlet Basımevi

Uzuner, Y. (2005). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. Anadolu Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi. *Özel Eğitim Dergisi. 6* (2) 1-12. Eskişehir

Valkenburg, F., Peter J, & Joseph Walther (2016). Media effects theory and research. http://www.annualreviews.org.uri.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-122414-033608 adresinden 16.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Warrican, S.J. (2006). Action research: a viable option for effecting change. *Journal of Curriculum Studies.* Vol.38 issue:1. P.1-14

West, D. (1998). *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau, Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya* (Türkçesi: Cevizci, A.).Paradigma Yayınları: İstanbul

Westbrook, N. (2011). Media literacy pedagogy: Critical and new /twenty first century literacies instruction. *E-learning and digital media*. Volume 8 number:2 ss154-164

Wilson, J. ve Jan, W. *L. (1993).* Thinking for themselves developing strategies for reflective learning. Australia: Eleanor Curtain Publishing

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Basım. Seçkin Yayıncılık: Ankara

Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine*. Ankara: Anı yayıncılık

YÖK. Yükseköğretim Kurulu (2018). Güncellenen lisans öğretmenlik lisans programları. http://yok.gov.tr aredinden 16 Mayıs 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Zettl. H. (1998). M.O. için temel olarak bağlamsal medya estetiği. *Journal of Communication.* C.48S.1 s.81-95

EKLER

Ek 1: Araştırmanın katılımcı grubuyla yapılan ve bire bir görüşmenin yarı yapılandırılmış mülakat soruları

Ek 2: Araştırmanın katılımcı grubuyla yapılan odak grup görüşmesi mülakat soruları

Ek 3: Ne biliyordum- Ne Öğrendim (2N) algı formları

Ek 4: Araştırmada kullanılan öğrenci çalışmasına ait örnekler

Ek 5: Araştırmanın etkinliklerini (öğrenci çalışma kâğıtları ve hazırlanan ürünler) ölçmek amacıyla hazırlanan rubrik

Ek 6: Araştırma sürecinin sonunda öğretmen adaylarına takdim edilen "Medya Okuryazarlığı Eğitimi Sertifikası"

Ek 7: Araştırma sürecine ait derslik içi fotoğraflar

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları- Süreç Değerlendirme

1. Medya okuryazarlığı uygulamalarını yaparken neler hissettiniz?
2. Uygulamalardan sonra sizde medya ile ilgili konularda bir farkındalık gelişti mi?
   Sonda: Bir örnek verebilir misin?
3. Uygulamalarda kazandığını düşündüğün medya okuryazarlığı becerilerinden bahsedebilir misin?
   Sonda: Başka hangi örnekleri verirsin?
4. Uygulamalardan sonra yazılı ya da görsel bir medya metnini analiz etme yeteneğinin geliştiğini söyleyebilir misin?
   Sonda: Evetse niçin?
   Örneklendirir misin?
5. Uygulamalardan sonra kendi medya ürünümü kendim yapabilirim diyebilir misiniz?
   Sonda: Birkaç örnek verir misiniz?
   Başka neler yapabilirsin?
6. Uygulamalarda kazandığınız medya okuryazarlığı becerilerini yaşamınızda kullanıyor musunuz?
   Sonda: Nerelerde kullanıyorsun?
   Nasıl kullanıyorsun?
7. Size göre ideal bir medya okuryazarı kişi nasıl olmalıdır?
   Sonda: Daha başka neler söyleyebilirsin?
8. Medya okuryazarlığı uygulamaları sürecini nasıl betimlersin?
   Sonda: Uygulama sürecinden önce M.O. sizin için ne anlam ifade ediyordu?
   Uygulama sonrasında sizin için ne anlam ifade etti?
9. Farz edin ortaokulda öğretmensiniz siz olsaydınız M.O. dersini nasıl işlerdiniz?
   Sonda: Hangi yöntem-teknikleri uygulardın?
   Hangi materyalleri kullanırdın?
10. Size göre M.O. becerilerini kazanmak öğretmenlik mesleği için gerekli mi?
    Sonda: niçin?

Ek 2: Odak Grup Görüşmesi Mülakat Soruları

1. Medya denilince aklınıza neler geliyor?
2. Medya okuryazarlığı denilince aklınıza neler geliyor?
3. Medyanın bireyleri etkilemedeki gücü hakkında ne düşünüyorsun? Neden?
4. Bir haberin inandırıcı olması için tek kaynağı incelemek yeterli midir? Neden?
5. Televizyonda izlediğiniz programların gerçek mi yoksa kurgu mu olduğunu ayırt edebiliyor musunuz?
6. Reklamları izlerken reklamı hazırlayanların vermek istediği mesaj hakkındaki fikriniz nedir?
7. Reklamları izlerken satın alma konusunda fikirlerinizin değiştirdiği olur mu? Nasıl?
8. Çocuklara yönelik hazırlanan program/ çizgi filmlerde verilen mesajlar hakkında ne düşünüyorsunuz? (Subliminal mesajlar gibi)
9. Dizi filmleri izlerken verilen değer /yargılara ilişkin görüşleriniz neler? (karakter, müzik, farklı kültürler.
10. Size göre medya okuryazarlığı dersi gerekli midir? Neden?
    Sonda: Çocuklar açısından, yetişkinler açısından..
11. Bütün bu paylaştıklarımızın ışığında sizce ideal bir medya okuryazarı kişinin özellikleri neler olmalıdır?

Eklemek istediğiniz bir şey var mı? Teşekkür ederim.

Ek 3: 2N (Ne Biliyordum- Ne Öğrendim Algı Formu)

NE BİLİYORDUM?	NE ÖĞRENDİM? (Örnekleyiniz)
1.Araştırma/erişim Becerisi:	
2.Karşılaştırma /kontrast becerisi:	
3.Çözümleme/analiz becerisi:	
4. Eleştirel düşünme becerisi:	
5. Dil becerisi:	
6.Sorgulama becerisi:	
7. Yaratıcı düşünme becerisi:	

8. Değerlendirme becerisi:	
9. Üretim becerisi:	

1.Sizce medya o. becerilerini yapılan uygulamalarda kazandınız mı?

2.Uygulama boyunca etkinliklere katılımınız yeterli miydi? Değilse neden?

3.Uygulamanın yapılmasıyla ilgili olumlu veya olumsuz durumlar yaşandı mı? Nelerdi?

Ek 4: Araştırmada kullanılan öğrenci çalışmasına ait örnekler

Etkinlik -1:
Beceriler: Araştırma yetenekleri, eleştirel düşünme.
Etkinlik Amacı: Hedef seyirciyi belirlemek
Materyaller: Bir pazar gazetesinden alınmış 5 farklı türde reklam örneği ya da el ilanı.
Uygulanışı:
Aşağıda görmüş olduğunuz basılı reklamları inceleyerek ilgili soruları cevaplayın.

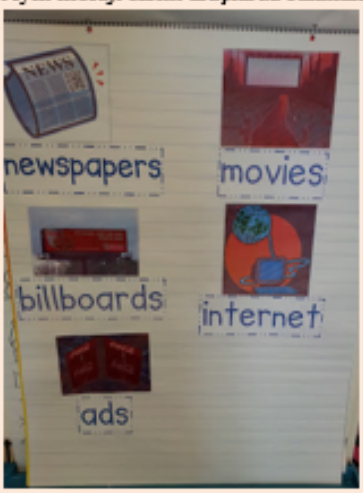
REKLAM ÖRNEKLERİ SUNULACAK)

- Bu reklamı kim oluşturdu?
- Hangi kelime ya da görseller kullanıldı?
- Senin dikkatin nasıl çekildi?
- Bu mesajda hangi görüş ya da değerlere vurgu yapıldı?
- İçerik inandırıcı mı?
- Farklı kişiler bu reklamdan farklı mesajlar elde edebilir mi?

Etkinlik-2:
Beceriler: Eleştirel düşünme, dil becerisi, üretim becerisi.
Etkinlik Tanımlaması:
Materyaller: Poster kâğıdı, bilgisayar, internet
Uygulanışı:
Belirlenen ürün için reklam, bilbord, web sitesi, logo ya da slogan hazırlayınız.

Yaptığınız ürünün farklılıkları ve benzerlikler nelerdir?

Aynı mesajı farklı araçlarda sunmak kullanılan medya türünü nasıl etkiler?



Etkinlik-3:
Beceriler: Mantıklı düşünme, yaratıcı düşünme, anlamlandırma ve değerlendirme yeteneği.
Etkinlik Amacı: Bir medya ürününe etkili başlıklar verebilmek.
Materyaller: Bir gazete ya da dergi.
Uygulanışı:
Aşağıda görmüş olduğunuz makaleyi okuduktan sonra ilgili soruları cevaplayın.

BAŞLIK ?????

Türk Kızılay'ı, Ortadoğu, Balkanlar, Asya kıtası ve Avrupa'da onlarca ülkeye götürdüğü yardımlarla dünyanın en büyük hayır kuruluşlarıyla yarışıyor. Türk Kızılay'ı Genel Başkanı Akar, "Kalitesi, götürdüğü hizmetler ve operasyon sahası itibariyle Türk Kızılay'ı, dünyadaki en itibarlı 3-4 ülke arasında bulunmaktadır. Bu, dünyada lider ülke ve lider iyilik örgütü olmamızın bir neticesidir" dedi.



- Bu makalenin başlığı ne olabilir?

- Bu makalenin yerine alternatif ve mantıklı ne gibi başlıklar kullanılabilir?

Etkinlik-4:
Beceriler: Üretim becerisi, yaratıcı düşünme.
Etkinlik Amacı: Radyo programı aracılığıyla medyanın etkileme gücünü öğretmek.
Materyaller: Radyo, ses kayıt cihazı.
Uygulanışı:
Önceden kaydetmiş olduğunuz radyo programını dinleyin. Radyo ile diğer kitle iletişim araçlarını etkileme gücü açısından karşılaştırın.

- Bu programdan istediğin kadar bilgi alabildin mi?

- Diyelim bir radyo kanalında sunucusun. Sen olsaydın bu haber/programın etkileyiciliğini artırmak için ne tür yöntemler uygulardın? Nasıl daha canlı hale getirirdin?

Önerilerim:



Etkinlik-5:



Beceriler: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme
Etkinlik Amacı: Reklamların amaçlarını belirleyerek bazı reklamların/ medya mesajlarının belirli kitleleri etkilemek için özel yöntemlerle kurgulandığını öğretmek.
Materyaller: TV ya da internetten kaydedilen reklamlar
Uygulanışı:
Günün farklı saatlerinde toplam 15 dakikalık bir reklam kaydı yapın. Bu reklamların amaçlarını belirleyin. Reklamları sınıflandırmak için bir çizelge oluşturun ve son olarak reklamdaki ikna tekniklerini tablolaştırın.

(REKLAMLAR)

a.Bu reklamın hangi kitleleri etkilemek için konulduğunu düşünüyorsunuz? (sabah kuşağı kadınlar gibi)

b. İzlemiş olduğunuz reklamların amaçlarını belirleyin.

c. Bazen bazı reklamlar bizi yanlış yönlendirir mi?

REKLAM	SINIFLANDIRMASI			IKNA TEKNIKLERI				
	Geleneksel	Unlü destekli	Urün yerleşt.	Tanık gösterme	Uzman &memnun kullanıcı	Mizah	Eğlence	Çekicilik

Etkinlik-6:
Beceriler: Araştırma becerisi, üretim becerisi
Etkinlik Amacı: Medya mesajlarının mesajı verenin tercihine göre önem kazandığını ve aynı mesajın farklı bireyler tarafından farklı anlaşılabileceğini vurgulamak.
Materyaller: Çoklu kaynaklar (Basılı, görsel, dijital, online...), poster kağıdı, makas.
Uygulanışı:
"Madenler/Madencilik" konusu için kitap, dergi, gazete ya da internetten alabileceğiniz fotoğrafları, metinleri kırparak bir kolaj (kesyap) oluşturunuz.

Etkinlik-8}
Beceriler: Anlamlandırma ve değerlendirme becerisi, kontrast becerisi.
Etkinlik Amacı: Kişilerin farklı rollerinin medyadaki sunumlarını değerlendirmek.
Materyaller: Gazete, dergi, internet.
Uygulanışı:
Aşağıda iki farklı roldeki fotoğrafını görmüş olduğunuz ünlü kişi için tasvirler (betimleme) yapın.

(Zülfü Livaneli)



- Politikacı olarak gördüğünüz bu fotoğrafta ünlü kişiyi hangi sıfatlarla betimlersiniz?

- Sanatçı olarak nasıl gördüğünüz bu fotoğrafta hangi sıfatlarla tanımlarsınız?

- Bu kişileri ilk dergidekinden farklı dergide farklı rollerde okuyan kişilerin düşünceleri nasıl değişir?

Etkinlik-9:
Beceriler: Sınıflandırma becerisi, karşılaştırma becerisi, üretim becerisi
Etkinlik Amacı: Öğrenciler siber şiddet sahnelerinin gerçekliğini tartışarak doğru bilgiye ulaşmaları
Materyaller: Bilgisayar, video, kamera, cep telefonu
Uygulanışı:
1.Bir gün boyunca çeşitli medyalarda karşılaştığınız şiddetten örnekler getirin (1 dakikalık çekim, gazete haberi, radyo ses kaydı ya da sokakta canlı bir olay da olabilir). Bu şiddet türlerini sınıflandırın. Daha sonra şiddet olayıyla ilgili verilen soruları yorumlayın.

	Itme	Vurma	Dayak	Küfür/Sözlü	Tehdit	Psikolojik	
Gazete haberi							
TV							
Internet							
Sosyal Medya							
Canlı olay							

Size göre;

- İzlediğiniz sahne gerçek mi? Kan ve yaralanma var mı?
- Bunlar kurgulamış olabilir mi?
- İncelediğiniz materyalde en çok kimler şiddete maruz kaldı?
- Şiddet daha çok fiziksel mi yoksa duygusal mı?
- En çok kimler şiddet kullandı? Kadınlar- erkekler, işçi-patron, polis-halk,,
- Kendilerine şiddet uygulananlar bunu hak etti mi?
- Bu şiddeti engellemek için ne tür tedbirler alınabilir?

Onerileriniz:

Etkinlik-10:



Beceriler: Eleştirel düşünme, üretim becerisi, dili kullanma becerisi.
Etkinlik Amacı: Medyada kullanılabilecek bir haber oluşturmak
Materyaller: A4 kâğıtları, ses kayıt cihazı, video veya cep telefonu, Windows live movie maker
Uygulanışı:
"Diyelim ki Van depremi şimdi oldu, haberi nasıl verirdin?" sorusuna cevaben bir haber yapın. Haberin yazılı-görsel unsurlarını etkinlik kâğıdına ekleyin. 5N 1K kuralını dikkate alın. Yapmış olduğunuz video çekimlerini Windows live movie makerda düzenleyin.

Haberin yazılı ifadesi	Haberin görsel unsurları
Başlık:	Fotoğraflar:

Etkinlik-11:
Beceriler: Kontrast becerisi, analiz , değerlendirme ve sorgulama becerisi
Etkinlik Amacı: Medya ürünlerinde gizlenmiş değer ve görüşlerin bulunduğunu öğretmek.
Materyaller: Filmler, projeksiyon cihazı
Uygulanışı:
1.İzlemiş olduğunuz X filmi ile Y filmini türü, karakterleri, konusu, müzikleri ve kostümlerini dikkate alarak karşılaştırın. Grup arkadaşlarınızla birlikte izlediğiniz filmlerde ne tür değer ve yargılara yer verildiğini ve hangilerine yer verilmediğini belirtin.

(Filmler)

- Sizce izlediğiniz filmde hangi toplumsal ya da ailevi değerler değiştirilmiş?

- Farklı kültür ve değerler medyada nasıl temsil edilebilir? Tartışın.

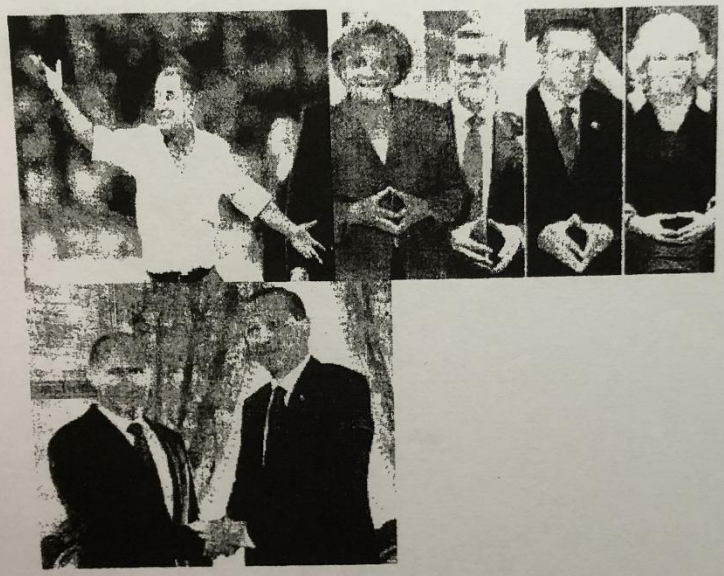
2.İzlemiş olduğunuz 1 saatlik program, dizi ya da reklamda kullanılan Türkçe olmayan kelimeleri, anlatım bozuklukları ve yanlış deyim-atasözü kullanımlarını not edin. Bunların doğrusunu yazın.

Yanlış Kullanımlar:



Doğru kullanımı:

Etkinlik-3:
Beceriler: Analiz becerisi, anlamlandırma becerisi.
Etkinlik Amacı: Medyanın kişileri sözcüklerin yanında beden dili ile de etkilediğini göstermek.
Materyaller: Tv, video kaydı,kayıt cihazı, internet.
Uygulanışı:
1.Aşağıda görmüş olduğunuz beden dili kullanımlarını inceleyin. Liderlerin ve diğer kişilerin sözcükler olmadan kitleleri beden diliyle nasıl etkileyebileceklerini örneklerle açıklayın.



Etkinlik-13:

Beceriler: Üretim becerisi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerisi
Etkinlik Tanımlaması: Bir reklam oluşturmak.
Materyaller: Projektör, kaydedilmiş reklamlar
Uygulanışı:
1.İzlemiş olduğunuz reklamı hangi gruplara neyi satmak istediğini düşünerek izleyin. Grup arkadaşlarınızla birlikte aynı ürün için ortaokul veya üniversite öğrencilerine yönelik bir reklam tasarlayın. Reklamda şu özellikleri göz önünde bulundurun:

-Hedef seyircilerin hangi ortak özelliklerine odaklanıldı?
-Bazı gruplar için itici olabilen önyargılı düşünceleri kullandınız mı?
-İkna için hangi yöntemleri ve cümleleri kullandınız?

2.Aşağıdaki tabloyu doldurun.

Televizyon Programı	Hedef Kitle	Yapılabilecek reklam ürünü
Çizgi film		
Belgesel		
Akşam haberleri		
Pembe dizi		
Futbol maçı		
Yemek programı		
Magazin programı		
Yarışma programı		

Etkinlik-14:
Beceriler: Araştırma becerisi, sonuç çıkarma becerisi, karşılaştırma becerisi
Etkinlik Tanımlaması: Cinsiyete ve yaşa göre insanların medya algılarının benzeşme durumunu açıklamak.
Materyaller: Filmler, bilgisayar
Uygulanışı:
Aşağıda vermiş olduğumuz filmlerden cinsiyet ve yaş ile ilgili iki anket yapın. Filmlerin ismini araştırma formuna yazın. Cinsiyet ile yaş araştırması için röportaj yapacak takımlardan birinde görev alın. İnsanlara beş filmin hangilerini hangi sırayla sevdikleri sorun. Sonuçları hesaplayın ve excelde grafik şeklinde tablolaştırın.

NOT: Cinsiyet araştırmasında eşit sayıda kız ve erkeğe anket uygulanmalı, yaş araştırmasında ise eşit sayıda genç ve yetişkine uygulanmalıdır.

Filmler: Karayıp Korsanları, Gladyatör, Yüzüklerin Efendisi (kralın dönüşü), Buz Devri, Star wars, Titanic, Akıl Oyunları, 120, Uzun Hikâye, Her Çocuk Özeldir



Etkinlik-15:
Beceriler: Analiz becerisi, yaratıcı düşünme
Etkinlik Amacı: Medyadaki önyargılı temaları gazete yardımıyla öğrenmek.
Materyaller: Gazete
Uygulanışı:
Size verilen yerel-ulusal gazeteleri inceleyin. Arkasından şu soruları cevaplayın:

- Hangi bölümlerde hangi temalar var?
- Daha çok nasıl fotoğraflar var? Kadın ya da erkeklerin çekiciliği/güzelliği ya da insanların acıma duygusu kullanılıyor mu?
- Hangi cinsiyete vurgu yapılmış? Kadın-erkek, zengin-fakir, ünlü-ünsüz gibi fotoğrafların seçilmesinde etkili olan şey ne olabilir?

2.Size göre medya araçları tarafından bizlere sunulan klişe/ önyargılı durumlar var mı? Aptal sarışın, erkekler ağlamaz, şu ülke teröristtir, Afrikalılar yamyamdır gibi kalıplaşmış cinsiyet rolleri ve kalıplaşmış ötekini suçlayan olumsuz yönlendirmelere rastlıyor musunuz? Grup arkadaşlarınızla birlikte izlediğiniz program, film, gazete ve dergilerden bunlarla ilgili örnekler bulup üzerinde konuşun.



Etkinlik-6:

Beceriler: Üretim becerisi, eleştirel düşünme
Etkinlik Amacı: Kar amacı gütmeyen bir medya ürünü oluşturmak.
Materyaller: Örnek el broşürü, kağıt, kalem.
Uygulanışı:
Etkinlik öncesi "Bütün medya araçları kar amacı güder mi?"sorusu üzerine düşünün. Çocuk hakları, barış, yardımseverlik ya da yaşlılara saygı ve özen gibi kar amacı gütmeyen bir konuda bir ilan tanıtım ya da afiş hazırlayın.

Ilan/Tanıtım Konusu:

- Kar amacı gütmeyen medya mesajları hangileridir?
- İnternette görülen bu tarz mesajlar daha çok hangi uzantılı sitelerde yer alır?
- Edu,gov,com,mil,org ya da net uzantıları sizler için ne ifade ediyor? Bunların anlamlarını biliyor musunuz? Edu olan bir uzantı her zaman güvenilir midir?

Ek 5: Medya Okuryazarlığı Etkinlik Değerlendirme Rubriği

Değerlendirilecek Kriter	Zayıf (1)	Orta (2)	Çok İyi (3)
Kazanıma Uygunluk	Etkinlik medya okuryazarlığı kazanımlarına uygun değildir.	Etkinliğin yarısı medya okuryazarlığı kazanımlarına uygundur.	Etkinliğin tamamı medya okuryazarlığı kazanımlarına uygundur.
Konu/ İçerik Bilgisi	Etkinlik, medya okuryazarlığını içeren konulara uygun değildir.	Etkinlik, medya okuryazarlığını içeren konuların yarısına uygundur.	Etkinlik, etkinliğin hazırlanmasında benimsenen yöntem ve tekniğe tamamı uygundur.
Öğrenci Seviyesi	Etkinlikte öğrenci seviyesi dikkate alınmamıştır.	Etkinliğin yarısında öğrenci seviyesi dikkate alınmıştır.	Etkinliğin tamamında öğrenci seviyesi dikkate alınmıştır.
Görsel Desteklerin Kullanılması	Etkinlikte kullanılan görseller medya okuryazarlığı bilgisi anlamında yetersizdir.	Etkinlikte kullanılan görsellerin medya okuryazarlığı bilgisi anlamında yarısı yeterlidir.	Etkinlikte kullanılan görsellerin medya okuryazarlığı bilgisinin tamamı yeterlidir.
Özgünlük	Etkinlik özgün değildir.	Etkinlik ortalama bir özgünlüğe sahiptir.	Etkinlik tamamen özgündür.
Özenli Çalışma	Etkinlik özenli hazırlanmamıştır.	Etkinlik kısmen özenli hazırlanmıştır.	Etkinlik tamamen özenli hazırlanmıştır.
Organizasyon	Öğrenci, etkinliğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip değildir.	Öğrenci, etkinliğin gerektirdiği bilgi ve becerilere kısmen sahiptir.	Öğrenci etkinliğin gerektirdiği bilgi ve becerilere tamamen sahiptir.
Performans Değerlendirme	Öğrenci etkinlikte iyi performansa sahip değildir.	Öğrenci etkinlikte kısmen performansa sahiptir.	Öğrenci etkinlikte performansa tamamen sahiptir.
Açıklık, Anlaşılırlık	Etkinlik dilbilgisi, yazım kurallarına uygun değildir. Anlam belirsizdir.	Etkinlik dilbilgisi, yazım kurallarına kısmen uygundur.	Etkinlik dilbilgisi, yazım kurallarına tamamen uygundur. Anlam açıktır.
Dikkat /İlgi Çekicilik	Etkinlik dikkat çekici değildir.	Etkinlik kısmen dikkat çekmektedir.	Etkinlik tamamen dikkat çekmektedir.
Grupla Çalışma Becerisi	Öğrenciler grupla çalışma becerisine sahip değildir.	Öğrenciler grupla çalışma becerisine kısmen sahiptir.	Öğrenciler grupla çalışma becerisine tamamen sahiptir.
Toplam Puan:			

Ek 6: Araştırma Sürecinin Sonunda Öğretmen Adaylarına Takdim Edilen "Medya Okuryazarlığı Eğitimi Sertifikası"



Ek 7: Araştırma Sürecinde Öğretmen Adaylarına Ait Derslik İçi ve Dışı Fotoğrafları




PEGEM
AKADEMİ

