



**MEDYA OKURYAZARLIğI DERSİNİN TÜRKÇE ÖğRETİMİYLE
BİRLEşTİRİLMESİ SÜRECİNDE MEDYA OKURYAZARLIğI
DERSİ ÖğRETMENLERİNDE BULUNMASI GEREKEN
YETERLİKLER**

Kadir Kaplan

DOKTORA TEZİ

SOSYAL BİLGİLER VE TÜRKÇE EğİTİMİ ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EğİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Kadir

Soyadı: Kaplan

Bölümü: Türkçe Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Medya Okuryazarlığı Dersinin Türkçe Öğretimiyle Birleştirilmesi Sürecinde Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Yeterlikler

İngilizce Adı: The Competencies That the Teachers of Media Literacy Course Should Have During the Integration Process of Media Literacy and Turkish Language Teaching.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kadir Kaplan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kadir Kaplan tarafından hazırlanan “Medya Okuryazarlığı Dersinin Türkçe Öğretimiyle Birleştirilmesi Sürecinde Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Yeterlikler” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gyesettin AYAZ

Başkan: Prof. Dr. Alemdar YALGIN

Üye: Doç. Dr. Yusuf DOĞAN

Üye: Doç. Dr. Özgür KARADAG

Üye: Yrd. Doç. Dr. Serdar ODACI

Tez Savunma Tarihi: 12/09/2017

Bu tezin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

“Medya Okuryazarlığı Dersinin Türkçe Öğretimiyle Birleştirilmesi Sürecinde Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Yeterlikler” isimli bu tezde, medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle ilgili alanyazın incelenmiştir. Sonrasında medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklerin belirlenmesine yönelik alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen maddelerden bir havuz oluşturularak ortak maddeler belirlenmiştir. Elde edilen bu maddeler ile ilgili alan uzmanlarıyla yeniden görüşmeler yapılarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Söz konusu maddelerin geçerlik ve güvenirliklerinin belirlenmesi amacıyla bir pilot uygulama yapılmıştır. Ölçeğin pilot uygulamadan sonraki hâli, uzman görüşüne sunulmuş ve ankete son şekli verilmiştir. Sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı’ndan izin alınarak, Türkiye’nin yedi farklı bölgesinde yer alan ortaokullardaki öğretmenlere, illerin nüfus oranlarıyla orantılı olacak şekilde anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen maddeler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın başlangıcından bu yana ilgi ve desteğini bir an olsun esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamızın içeriğinin şekillendirilmesi noktasında bizlere rehberlik eden Sayın Prof. Dr. Alemdar YALÇIN’a; değerli görüşleriyle tezimize yön veren Sayın Doç. Dr. Yusuf DOĞAN, Doç. Dr. Kemalettin DENİZ, Yrd. Doç. Dr. Serdar ODACI ve Yrd. Doç. Dr. Özlem BAYRAK CÖMERT’e teşekkür ediyorum.

Araştırmamızın nitel analizleri konusundaki desteklerine istinaden Sayın Yrd. Doç. Dr. Aysel TÜFEKÇİ’ye, nicel analizleri ve istatistik hesaplamaları boyutunda ise Yrd. Doç. Dr. Bilge AKSAY ve Yrd. Doç. Dr. Selim GÜNDÜZ’e teşekkür ediyorum.

Son olarak sevgili anneme, babama ve doktora öğrenimim boyunca her zaman yanımda olan eşim Figen Hanımefendi ile kızım Elif Bade’ye şükranlarımı sunuyorum.

**MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİYLE
BİRLEŞTİRİLMESİ SÜRECİNDE MEDYA OKURYAZARLIĞI
DERSİ ÖĞRETMENLERİNDE BULUNMASI GEREKEN
YETERLİKLER**

(Doktora Tezi)

Kadir Kaplan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde, medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklerin tespit edilmesidir. Araştırmada, nitel ve nicel verileri bir arada barındıran karma yöntem kullanılmıştır. İlgili alanyazının incelenmesinin ardından alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler bir havuzda toplanmış ve tespit edilen ortak maddeler hakkında alan uzmanlarıyla ikinci kez görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen maddeler geçerlik ve güvenirlik testleri için pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu kapsamda elde edilen ölçek maddeleri anket formunda 223 öğretmene uygulanmış ve ölçek maddelerine son şekli verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden alınan yazılı izinden sonra Türkiye'nin yedi farklı bölgesinden MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlere bu anket uygulanmıştır. Anketlerin sayısı, tabakalı örneklem gereği bölgelerin nüfus yoğunluğuna göre belirlenmiştir. Anket sonuçlarından elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler “kişisel” ve “mesleki” olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır. Buna göre medya okuryazarlığı öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel yeterlikler şunlardır: Farklı görüşlere saygılı olmak, medya okuryazarlığıyla ilgili konferans, seminer vb. etkinliklere

katılmaya istekli olmak, doğru ve etkili iletişim tekniklerini bilmek, medyanın etik ilkeleri hakkında bilgi sahibi olmak, sosyal medyanın kullanım ilkelerini ve sorumluluklarını bilmek, internetteki güvenilir bilgi kaynaklarını bilmek, medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımına karşı duyarlı olmak, medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemini ve kullanım amaçlarının bilincinde olmak, medyadaki gerçek ve kurgu ayrımının farkında olmak, medyanın yararlı ve zararlı yönlerinin bilincinde olmak, medyanın izleyicilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilediğinin farkında olmak, medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerinin farkında olmak, medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmak, medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmak, medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmak, çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olmak, çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda çevresindekileri bilgilendirmek, medya okuryazarlığıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmek, medyada sunulan bilginin kaynağını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek, farklı bakış açılarına göre hazırlanan günlük gazeteleri okumak, farklı bakış açılarını yansıtan televizyon kanallarını takip etmek, medyada fark ettiği sorunlara karşı ilgili kurum ve kuruluşlara başvurmak, medyadaki hatalı dil kullanımlarının düzeltilmesi amacıyla RTÜK, TRT gibi ilgili kurumlarla iletişime geçmek. Analiz sonuçlarına göre medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken mesleki yeterlikler ise şunlardır: Medyanın doğru kullanımı konusunda öğrenci velileriyle ve diğer branş öğretmenleriyle işbirliği yapmak, sosyal medyanın kullanım ilkeleri ve sorumlulukları konusunda öğrencilerini bilinçlendirmek, öğrencilerine, sosyal medyayı doğru kullanmaya teşvik edecek etkinlikler yaptırmak, öğrencilerini, kitle iletişim araçlarını doğru kullanmaları konusunda yönlendirmek, öğrencilerinin internetteki güvenilir bilgi kaynaklarına erişmelerini teşvik etmek, öğrencilerinin medyayı öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak kullanmalarını teşvik etmek, medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemi ve kullanım amaçları konusunda öğrencilerini bilgilendirmek, medyanın sadece zararlı yönleri olmadığını, doğru kullanıldığında hayatı kolaylaştırıcı yönleri de olduğunu öğrencilerine fark ettirmek, öğrencilerine televizyon karşısında ve internette harcadıkları zamanı kendi kendilerine nasıl kontrol edebileceklerini öğretmek, çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda öğrencilerini ve çevresindekileri bilgilendirmek, medya okuryazarlığı bilinci oluşturmak için görev yaptığı yerde sosyal etkinlikler düzenlenmesine öncülük etmek, öğrencilerinin medya iletilerini eleştirel bakış açısıyla incelemelerini sağlamak, medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmek, medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmek, medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmek, medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerini öğrencilerine fark ettirmek, reklamlarda ürün satışlarının artırılması amacıyla kullanılan yöntemleri öğrencileriyle birlikte çözümlemek, bir haberin değişik gazete ve televizyon kanallarındaki farklı sunumlarının nedenlerini öğrencileriyle birlikte tartışmak, medyadaki gerçek ve kurgu ayrımı konusunda öğrencilerini bilinçlendirmek, medya metinlerini etik açıdan öğrencileriyle tartışmak, sınıf içinde medyayla ilgili örnek olayları çözümleyerek “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu etrafında öğrencilerin katılımlarını sağlamak, öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olan medya iletilerini derslerde örnek olarak kullanmak, ders içi etkinliklerde öğrencilerin düzeyine uygun, medyayla ilgili güncel örneklerle yer vermek, medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımları konusunda öğrencilerinin duyarlı olmalarını sağlamak, medyadaki doğru ve hatalı iletişim örneklerini sınıfta öğrencileriyle birlikte tartışmak, hem

medyayı eleştirmeye hem de medya metinleri oluşturmaya yönelik etkinlikler yaptırmak, öğrencilerinin güncel olaylarla ilgili bir haber metni yazmalarını teşvik etmek, öğrencilerinin örnek bir reklam metni oluşturmalarını teşvik etmek, öğrencilerinin basılı veya online okul gazetesi çıkarmalarına öncülük etmek, öğrencilerinin medya metinleri oluştururken Türkçe yazım kurallarına uymalarını sağlamak, öğrencilerinin medya metinleri oluştururken yabancı kelimelerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanmalarını teşvik etmek, fikirlerini özgür bir biçimde ifade edebilmeleri konusunda öğrencilerini teşvik etmek, medya okuryazarlığı konularını Türkçe dersi etkinlikleriyle ilişkilendirmek. Araştırmada bu iki boyut arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.



Anahtar Kelimeler: Medya, Medya Okuryazarlığı, Öğretmen

Sayfa Adedi: 238

Danışman: Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş

**THE COMPETENCIES THAT THE TEACHERS OF MEDIA
LITERACY COURSE SHOULD HAVE DURING THE
INTEGRATION PROCESS OF MEDIA LITERACY AND TURKISH
LANGUAGE TEACHING**

(Ph.D Thesis)

Kadir Kaplan

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2017

ABSTRACT

The study aims at determining the competencies that the teachers of media literacy course should have during the integration process of media literacy and Turkish language teaching. Mixed method containing both quantitative and qualitative data was used in the research. The experts in the field were interviewed following the examination of the related literature. The data obtained were compiled and the second interviews were held with the experts in the field regarding the common items obtained. A pilot scheme was applied for credibility and validation tests. In this respect scaling items obtained were applied to 223 teachers in the questionnaire form and these items were put into final form. Following the written permission from the Ministry of National Education (MEB), Innovation and Educational Technologies General Directorate, a questionnaire was applied to the teachers working in secondary schools affiliated to MEB in seven different regions of Turkey. The number of questionnaires was determined by the population density of the regions as stratified sampling requires. SPSS 22.0 package program was used in the analysis of the data obtained from the survey results. According to the results of the analysis, the competencies that the media literacy course teachers should have are divided into two

dimensions as "personal" and "professional". Accordingly, the personal competencies that media literacy teachers should have are: To be respectful of different opinions, to be willing to participate in the events such as conferences and seminars, to know the right and effective communication techniques, to know about the ethical principles of media, to know about the principles of usage and the responsibilities of social media, to know about the reliable information sources on the internet, to be sensitive to correct or incorrect use of language on social media, to be aware of the importance of the smart signs application in the media, and of the purpose of use of them, to be aware of the differentiation between the facts and the fiction in the media, to be aware of the useful and harmful sides of the media, to be aware of the fact that media has an impact on viewers' opinions and behaviours, to know about the persuasion techniques that media uses to affect viewers, to know how violence in the media affects viewers, to know how elements related to consumerism in the media affect viewers, to know how inappropriateness in the media affects viewers, to know about how to develop a media understanding respectful of children's rights, to inform those around of about how to develop an understanding of media respectful of children's rights, to follow current developments in media literacy, to evaluate the source of the information presented in the media with a critical point of view, to read daily newspapers prepared according to different aspects of view, to follow the television channels that reflect different aspects of the view, to apply to relevant institutions and organizations for problems that they notice in the media, to communicate with relevant institutions such as RTÜK, TRT in order to correct misuse of the language in the media. According to the results of the analysis, the professional competencies that the media literacy course teachers should have are: To cooperate with students' parents and other branch teachers on the correct use of media, to make students aware of the policies of and responsibilities for using social media, to get students to be involved in activities encouraging proper use of social media, to direct students about the correct use of mass media, to encourage students to access reliable sources of information on the Internet, to encourage students to use the media in accordance with their learning needs, to inform students about the importance of the smart signs application in the media, and of the purpose of their use, to make the students aware that the media is not only harmful, but also has facilitating aspects when used correctly, to teach their students how to control themselves the time they spend on television and on the Internet, to inform students and those around about the development of a media understanding respecting children's rights, to lead social activities to be organized where the teacher works to raise an awareness of media literacy, to provide students with a critical view of media communication, to inform students about how violence in the media affects the viewer, to inform students about elements related to consumerism in the media affect viewers, to inform students about how inappropriateness in the media affects viewers, to make students aware of the persuasion techniques that media uses to affect viewers, to solve the methods used to increase product sales in advertising with their students, to discuss the reasons for different presentations in different newspapers and television channels with their students, to make students aware of the difference between reality and fiction in the media, to discuss media texts ethically with students, to encourage participation of students around the question "What would you do if you were?" by analyzing the case studies related to the media in the classroom, to use media messages which have positive and negative effects on students as an example in class, to present contemporary examples related to the media in accordance with the level of students in class activities, to ensure that students are sensitive to correct and incorrect language usage on the media, to discuss examples of correct and incorrect communication in the media with the students in the class, to have activities to criticize the media as well

as to create media texts, to encourage students to write a news text about current events, to encourage students to create a sample advertisement text, to lead students to prepare a printed or an online newspaper, to ensure that students comply with Turkish writing rules while creating media texts, to encourage students to use Turkish equivalents instead of foreign words while creating media texts, to encourage their students to express their ideas in a free way, to associate media literacy topics with Turkish lesson activities. In this study, it was determined that there is a significant positive correlation between these two dimensions.



Key Words: Media, Media Literacy, Teacher

Page Number: 238

Supervisor: Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sınırlılıklar	14
1.5. Tanımlar	14

BÖLÜM 2.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Medya ve Okuryazarlık Kavramlarına Bakış.....	15
2.1.1. Medya	15
2.1.2. Okuma yazma ve Okuryazarlık	19
2.1.3. Yeni Okuryazarlık Türleri	21
2.2. Medya Okuryazarlığı.....	34
2.2.1. Medya Okuryazarlığının Gerekliliği	34
2.2.2. Medyanın Zararlı ve Yararlı Yönleri.....	37
2.2.3. Medya Okuryazarlığının Tarihçesi	41
2.2.4. Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları.....	54
2.2.5. Medya Okuryazarlığı Öğretimi Uygulama Alanları.....	58
2.3. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Bakış Açısı	87
2.3.1. Eleştirel Pedagoji ve Eleştirel Okuryazarlık.....	87
2.3.2. Eleştirel Okuryazarlığın Türkçe Dersindeki Yeri ve Önemi	95
2.3.3. Metin Temelli Eleştirel Yaklaşım Basamakları.....	98
2.3.4. Metin Temelli Eleştirel Yaklaşım Uygulamaları.....	100
2.3.5. Medya Okuryazarlığı Açısından Eleştirel Okuryazarlık	120
2.4. Medya Okuryazarlığının Türkçe Öğretimiyle Birleştirilmesi Süreci.....	122
2.5. Medya Okuryazarlığı Öğretimi Açısından “Öğretmen”	126
BÖLÜM 3.....	131
YÖNTEM.....	131
3.1. Araştırmanın Modeli	131
3.2. Evren ve Örneklem.....	131
3.3. Veri Toplama Araçları	132

3.4. Verilerin Toplanması.....	134
3.4.1. Görüşme.....	134
3.4.2. Anket	138
BÖLÜM 4.....	140
BULGULAR VE YORUM	140
4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Dair Bulgular	141
4.2. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu İle İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların İncelenmesi	142
4.3. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu İle İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların İncelenmesi	150
4.4. Ölçek Boyutlarına Dair Bulgular	164
4.5. Katılımcıların Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	169
4.6. Katılımcıların Demografik Özellikleri İle Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel ve Mesleki Yeterlikler Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	174
4.7. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel ve Mesleki Yeterliklerle İlgili Boyutların Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	186
BÖLÜM 5.....	187
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	187
5.1. Sonuçlar.....	187
5.2. Tartışma.....	191
5.3. Öneriler.....	199
5.3.1. Millî Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler	199
5.3.2. Üniversitelere Yönelik Öneriler	201
5.3.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	202
5.3.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	203

KAYNAKLAR.....	205
-----------------------	------------

EKLER.....	220
-------------------	------------

Ek 1. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	221
---	-----

Ek 2. Aydınlatılmış Onam Formu	224
--------------------------------------	-----

Ek 3. Görüşmeci Kişisel Bilgi Formu	225
---	-----

Ek 4. Millî Eğitim İstatistikleri (İllere Göre 2015- 2016 Eğitim Öğretim Yılında MEB’e Bağlı Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sayılarını Gösteren Çizelge).....	226
--	-----

Ek 5. “Medya Okuryazarlığı Öğretmen Yeterlikleri” anketinin uygulandığı okullar....	238
---	-----



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	136
Tablo 2. <i>Evren ve Örneklem</i>	140
Tablo 3. <i>Katılımcıların Özellikleri</i>	141
Tablo 4. <i>Katılımcıların Medya Takibi Özellikleri</i>	142
Tablo 5. <i>Medya Okuryazarlığı Kişisel Özellikler -1</i>	143
Tablo 6. <i>Medya Okuryazarlığı Kişisel Özellikler – 2</i>	145
Tablo 7. <i>Medya Okuryazarlığı Kişisel Özellikler – 3</i>	147
Tablo 8. <i>Medya Okuryazarlığı Kişisel Özellikler – 4</i>	149
Tablo 9. <i>Medya Okuryazarlığı Mesleki Özellikler – 1</i>	151
Tablo 10. <i>Medya Okuryazarlığı Mesleki Özellikler – 2</i>	153
Tablo 11. <i>Medya Okuryazarlığı Mesleki Özellikler – 3</i>	155
Tablo 12. <i>Medya Okuryazarlığı Mesleki Özellikler – 4</i>	157
Tablo 13. <i>Medya Okuryazarlığı Mesleki Özellikler – 5</i>	159
Tablo 14. <i>Medya Okur Yazarlığı Mesleki Özellikler – 6</i>	161
Tablo 15. <i>Medya Okur Yazarlığı Mesleki Özellikler – 7</i>	163
Tablo 16. <i>Katılımcıların Ölçüm Değerleri</i>	164
Tablo 17. <i>Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu</i>	166
Tablo 18. <i>Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu</i>	167
Tablo 19. <i>Görev Yeri ve Medyayı Takip Etmek Amacıyla, Düzenli Olarak İnternet Kullanıyor musunuz?</i>	169
Tablo 20. <i>Görev Yeri ve Takip Ettiğiniz Basılı veya Elektronik (Gazete, Dergi, Televizyon vb.) Yayın Var mı?</i>	170

Tablo 21. <i>Cinsiyet ve Medyayı Takip Etmek Amacıyla, Düzenli Olarak İnternet Kullanıyor musunuz?</i>	171
Tablo 22. <i>Cinsiyet ve Takip Ettiğiniz Basılı veya Elektronik (Gazete, Dergi, Televizyon vb.) Yayın Var mı?</i>	171
Tablo 23. <i>Yaş ve Medyayı Takip Etmek Amacıyla, Düzenli Olarak İnternet Kullanıyor musunuz?</i>	172
Tablo 24. <i>Yaş ve Takip Ettiğiniz Basılı veya Elektronik (Gazete, Dergi, Televizyon vb.) Yayın Var mı?</i>	172
Tablo 25. <i>Mesleki Deneyim ve Medyayı takip Etmek Amacıyla, Düzenli Olarak İnternet Kullanıyor musunuz?</i>	173
Tablo 26. <i>Mesleki Deneyim ve Takip Ettiğiniz Basılı veya Elektronik (Gazete, Dergi, Televizyon vb.) Yayın Var mı?</i>	174
Tablo 27. <i>Cinsiyet ve Medya Okuryazarlığı</i>	174
Tablo 28. <i>Eğitim ve Medya Okuryazarlığı</i>	175
Tablo 29. <i>Medyayı Takip Etmek Amacıyla, Düzenli Olarak İnternet Kullanıyor musunuz? ve Medya Okuryazarlığı</i>	177
Tablo 30. <i>“Düzenli Olarak Takip Ettiğiniz Basılı veya Elektronik (Gazete, Dergi, Televizyon vb.) Yayın Var mı?” ve Medya Okuryazarlığı</i>	178
Tablo 31. <i>Bölge ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu</i>	179
Tablo 32. <i>Bölge ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu</i>	180
Tablo 33. <i>Yaş ve Medya Okuryazarlığı</i>	181
Tablo 34. <i>Mesleki Deneyim ve Medya Okuryazarlığı</i>	183
Tablo 35. <i>Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ile Yaş ve Mesleki Deneyim Arasındaki İlişki</i>	184
Tablo 36. <i>Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu ile Yaş ve Mesleki Deneyimler Arasındaki İlişki</i>	185
Tablo 37. <i>Boyutlar Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi</i>	186

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1:</i> “Sıra sizde” etkinliği	67
<i>Şekil 2:</i> “Paylaşmadan önce” etkinliği	86
<i>Şekil 3:</i> Cinsiyet ve medya okuryazarlığı.....	175
<i>Şekil 4:</i> Eğitim durumu ve medya okuryazarlığı.....	176
<i>Şekil 5.</i> Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz?” ve medya okuryazarlığı.....	178
<i>Şekil 6.</i> Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayın var mı? ve medya okuryazarlığı.....	179
<i>Şekil 7.</i> Bölge ve medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken kişisel yeterlikler boyutu	180
<i>Şekil 8.</i> Bölge ve medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken mesleki yeterlikler boyutu	181
<i>Şekil 9:</i> Yaş ve medya okuryazarlığı.....	182
<i>Şekil 10:</i> Mesleki deneyim ve medya okuryazarlığı	184

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ALA	American Library Association
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MOY/ KY	Medya Okuryazarlığı Kişisel Yeterlikler
MOY/ MY	Medya Okuryazarlığı Mesleki Yeterlikler
RTÜK	Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
SAT	Scholastic Aptitude Test
SPSS	Statistical Package For The Social Sciences
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TEDEP	Temel Eğitime Destek Projesi
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi
TED	Türk Eğitim Derneği
TİB	Türkiye İletişim Başkanlığı
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dünya üzerindeki pek çok siyasi, sosyal, tarihî olay bir diğerini etkilemekte; birbiriyle hiç ilgisi yokmuş gibi gözüken çok sayıda gerekçe aynı ortak amaca hizmet etmektedir. Örneğin “gün içindeki faaliyetlerimizi saatlere bölmemiz, oturduğumuz yerden uzaktaki fabrika ya da ofisteki işimize gitme zorunluluğumuz, gündelik hayatımızı istediğimiz gibi yönlendirecek araçlardan süreç içinde mahrum kalışımız, vs. hep kapitalizmin gelişiminin üzerimizdeki etkilerinin en sıradan örnekleri” (Ergut, 2002, s. 221) arasında gösterilebilir. Herhangi bir noktada meydana gelen sıradan bir gelişme bile bir başka yerdeki kişi veya kişileri pek çok yönden etkileyebilmektedir. Gerek ekonomik çıkar ilişkilerinin egemenlik mücadelelerine dönüşmesi, gerekse ülkeler arası iletişim ve etkileşimlerde konuyla hiç ilgisi yokmuş gibi gözüken ülkelerin bile olaylara müdahil olabilmeleri bu düşüncüyü destekler niteliktedir. İşte böylesine karmaşık ve yoğun ilişkilere sahne olan günümüz dünyasında dil öğretim faaliyetlerini bu gelişmelerden ayrı düşünmemek gerekmektedir.

Meydana gelen bu gelişmeler ulusların dil öğretim faaliyetlerinin belirlenmesinde ve yeniden şekillendirilmesinde ayırt edici öneme sahiptir. Teknolojik gelişmeler iletişim kavramına yeni bir boyut kazandırmış, kişiler arası iletişimden kitlelerin iletişimine doğru büyük ve hızlı bir geçiş yaşanmasına sebep olmuştur. Bu yeni iletişim anlayışının doğal sonucu olarak, en önemli iletişim aracı olan dilin (dil öğretiminin) yeniden gözden geçirilmesi zorunlu hâle gelmiştir. Bu kapsamda Yalçın (2012) şunları ifade etmektedir:

Dil öğretimi geçtiğimiz çağın son çeyreğinde büyük önem kazanmıştır. 21. yüzyılda da aynı önemin artarak süreceğini söyleyebiliriz. Ulaşım ve iletişim teknolojisindeki büyük gelişme, dünya yuvarlağının gittikçe küçülmesine yol açmış ve insanların kendi bölgelerindeki ve dünyanın birçok yerindeki insanlarla iletişim kurmasını inanılmaz ölçülerde kolaylaştırmıştır.

İletişimin kurulduğu ve bilginin taşındığı en önemli unsurlardan biri de hiç şüphesiz ki dildir. Bu yüzden bugün dünyada, özellikle bazı dillerin öğretimi ticarî bir sektör hâline gelmiştir. Günümüzün çok konuşulan dilleri arasında yer alan Türkçenin de bu hızlı gelişmeye ayak uydurabilmesi için dil öğretiminde yapılan bilimsel araştırma sonuçlarını yakından izlememiz gerekmektedir (s.9).

Bu durum, modern dünyada yaşanan gelişmelerin gerisinde kalınmaması gerektiğini açık bir biçimde göstermektedir. Bu bağlamda dil öğretimiyle birlikte genel eğitim anlayışında da köklü değişimler yaşandığını söylemek mümkündür. Günümüzde artık önemli olan, herhangi bir alanda bilgi sahibi olmaktan öte söz konusu bilginin nerede, nasıl kullanılabileceği bilgisine sahip olmaktır. Şaşan (2002), günümüzde eğitim anlayışının değiştiğini belirterek yeni eğitim anlayışının bir konuda bireyleri bilgilendirmekten çok, geçmiş bilgilerden hareketle yeni öğrenilen bilgiyi işlevsel bir biçimde kullanabilecek bireyler yetiştirme amacıyla olduğunu belirtmektedir (s.50). Nitekim bugünün dünyası durağan bilgilerin bir eğitmen aracılığıyla öğrenilip (ezberlenip) gerekli yerlerde kullanılması noktasından, bilgiyi elde etme yollarını da bizzat öğrencinin tayin ettiği bir düzeye ulaşmıştır. Arslan, Genç, Kaya ve Azer (2013), bu durumun eğitim programlarını kaçınılmaz bir biçimde değişime zorladığı vurgusundan hareketle şunları belirtmektedir:

Gelişmiş ülkeler eğitim programlarını gözden geçirmekte ve düzenlemelere gitmektedir. Elbette bu durum ana dili öğretim programlarında da değişiklik yapılmasını gündeme getirmiştir. Dil öğretim programlarına yönelik yapılan çalışmalar ve yenilikler başka ülkelerde olduğu kadar bizim ülkemizde de önem kazanmıştır. Geleceğin dünyasında yaşam koşullarıyla başa çıkabilecek, sorun çözme becerisi gelişmiş bireylerin yetişmesi ancak sağlam bir anlama ve anlatma eğitiminin verilmesiyle mümkündür. Ülkemizin bu değişimlere ayak uydurması kaçınılmaz bir gereksinimdir. Bu nedenle Türkçe Öğretimi programında da değişikliğe gidilmesi ön görüldü (s. 3).

Bu kapsamda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından söz konusu bilimsel ve teknolojik gelişmeler dikkate alınarak yeniden yapılandırılan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ifade edilen amaçlar şu şekildedir:

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk

Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
3. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
4. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
5. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
7. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
8. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
9. Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,

Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (Talim Terbiye Kurulu [TTKB], 2017, s. 10).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ifadeler dikkatle incelendiğinde eski programlara kıyasla araştırma ve girişimcilik ruhuna daha çok hitap eden, eleştirel düşünme ve yorumlama konusunda öğrencileri yönlendiren bir yaklaşım göze çarpmaktadır. Modern dünyada yaşanan gelişmelerin bir gereği şeklinde ortaya çıkan bu yaklaşıma ek olarak, 7. maddede yer alan bilgi teknolojilerini amacına uygun olarak kullanabilme yaklaşımının, memnuniyet verici olmakla birlikte yeterli olmadığı düşüncesindeyiz. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi için medya okuryazarlığı dersi kapsamındaki amaç ve yöntemlerin her yönüyle programa dâhil edilmesi ve bu konuda mevcut program ile eşgüdüm sağlanması gerekmektedir. Bu konuda Şahin (2014) şunları dile getirmektedir:

Bilgi teknolojilerinin eleştirel bir biçimde değerlendirilebilmesi ve buna bağlı olarak güvenli bir biçimde kullanılarak bilgi edinimi, medya okuryazarlığı dersine duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Nitekim geçen yüzyıl içinde ortaya çıkan buluşlar ve yenilikler, bilgi çağı olarak nitelendirilen yeni bir dönemin kapılarını açmıştır. Ancak bilgi çağını sadece bilginin üretilmesi ve yayılması sürecindeki kolaylıklara dayalı olarak orta ya çıkan bilgi çokluğu olarak görmek yeterli değildir. Gündelik hayatta etrafımızda uçan bilgiler, pazarlanmak amacıyla ince ve hileli tekniklerle süslenmiş, kendisi gibi binlerce bilgiyle rekabet hâlinde olan iletilerdir. İşte böyle bir dünyada medya okuryazarlığı, insanlar için hava ve su gibi en temel ihtiyaçlardan biri hâline gelmiştir (s.5).

İletişim dünyasında yaşanan bu gelişmeler, medya okuryazarlığı öğretimine duyulan ihtiyacı gün geçtikçe daha da tetiklemekte ve nitelikli medya okuryazarları yetiştirmeyi zorunlu hâle getirmektedir. Çünkü söz konusu iletişimin kitleler ile ilgili olan kısmı büyük oranda medya tarafından şekillendirilmektedir. Bu nedenle iletişim dünyasının aktif birer katılımcısı olmak, medyayı ve medyanın kitleleri etkilemek amacıyla kullandığı yöntemleri bilmeyi gerektirmektedir.

Mesleği, makamı, yaşı ve cinsiyeti ne olursa olsun toplumun değişik kesimlerinde yer alan insanların neredeyse tamamı günlük meşguliyetleri içinde yoğun bir medya sağanağına maruz kalmaktadırlar. Medyayla iletişimin bir kısmı kişinin iradesi dâhilinde gerçekleşirken, büyük bir kısmı farkında olmadan gerçekleşmektedir. Gizil öğrenme veya örtük öğrenme olarak da isimlendirilen bu öğrenme şekli, Cleeremans ve Dienes'in (aktaran Çifçi ve Alevli, 2013) ifadesiyle “elde edilen bilginin bilinçli olarak elde edilmediği bir süreçtir” (s.527). Sokakta yürürken rastgele bakıp geçtiğimiz bir reklam afişi, yolda ayak ucumuzda duran bir el ilanı; otobüs, metro, tramvay gibi toplu ulaşım araçlarında görüp algıladığımız; fakat algıladığımızın farkına bile varmadığımız binlerce medya iletisi bu durumun tipik birer göstergesidir. Bu bağlamda Deveci ve Çengelci (2008), öğrencilerin günlük yaşamlarında kitle iletişim araçları aracılığıyla medya mesajlarına yoğun bir biçimde maruz kaldıklarını ifade etmekte ve medya okuryazarlığı dersinin bu mesajlardan zararlı olanlarının engellenmesi görevini yerine getirdiğini belirtmektedir (s.26-27). Hayatımızın her alanını kuşatan, her an yeni bir ileti (açık veya örtük) ile karşı karşıya geldiğimiz medyayı okumak ve yazmak, herhangi bir eğitim politikası veya bakış açısının ürününden bir adım ileriye taşınmalı ve “zorunluluk” olarak kabul edilmelidir. Arslan vd.'nin (2013) medya okuryazarlığının gerekliliği konusundaki görüşleri şöyledir:

Bütün bu araştırmalar ve değerlendirmeler; görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Böylelikle öğrenci; medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşarak iletişim olgusunda aktif bir birey olarak yer alabilecektir (s.20).

Aksi hâlde mesleğinde ve sosyal ilişkilerinde pasif, içe dönük bireylerin oluşturduğu bir toplum kaçınılmaz gözükmektedir. Nitekim medya okuryazarlığı bilgisinden yoksun olmak, günümüz dünyasının yoğun ve karmaşık iletişim ağının dışında kalınmasına işaret etmektedir.

Pek çok disiplinde olduğu gibi medya okuryazarlığı öğretimi konusunda da henüz tam anlamıyla bir uzlaşma sağlanabilmiş değildir. Alan uzmanlarının bakış açıları, bireysel ve ulusal beklentiler ile değışen eğitim politikaları, söz konusu uzlaşmazlığın temel sebepleri olarak gösterilebilir. Bu anlamda medya okuryazarlığı konusundaki en önemli tartışma dersin müstakil olarak mı yoksa bir başka dersin kapsamında mı verilmesi gerektiğidir. Bu konuda Çakmak ve Altun'un (2013) görüşleri şöyledir:

Medya okuryazarlığı Türkiye'de ortaokullarda 2007-2008 yılından beri seçmeli ders olarak uygulanmaktadır. Türkiye'de henüz yapılandırılma sürecinde olan medya okuryazarlığı eğitiminin uygulamasına ilişkin esaslar henüz netleşmemiştir. Bu eğitimin zorunlu eğitim kapsamında verilmesi tartışılan konulardan biridir. Yapılandırma sürecinde tartışılan konulardan birisi de medya okuryazarlığı eğitimi içeriğinin tüm ders öğretim programı ile ilişkilendirilerek verilip verilemeyeceğidir. Alan yazında medya okuryazarlığı eğitiminin en fazla dil dersleriyle ilişkilendirilerek verildiği belirtilmektedir (s.152).

Bir ölçüt olarak sadece ülkelerin “gelişmişlik düzeyi” göz önüne alındığında bile medya okuryazarlığı öğretimi sürecinde bizim de söz konusu dersi ana dili öğretimi kapsamında ele almamız gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda Alagözlü (2013); Finlandiya, Fransa, İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde medya okuryazarlığı dersinin ana dili öğretimiyle birleştirilerek ve çoğunlukla metin bağlamında öğretildiğini belirtmektedir (s.53-63).

Bilimde olduğu gibi, eğitim araştırmalarında da en doğru yöntem kullanıldığında bile belirlenen amaçlara ulaşmak *nihai anlamda* mümkün değildir. Çünkü her yeni gelişmeyle birlikte mevcut bilgi anlayışı/ politikası değışmekte hatta kimi zaman bir önceki yaklaşımla çelişebilmektedir. Bu konuda Gürses, Doğar ve Yalçın (2005) bilimsel bilginin kaynağının gerçekler değil, bilim adamlarının dünyayı anlamak için oluşturduğu kurgular olduğunu, buna bağlı olarak da herhangi bir konudaki gerçekliğin değışebileceğini ifade etmişlerdir. Şu hâlde yapılması gereken öncelikle dünya genelindeki uygulamaları önyargılardan uzak, eleştirel bir gözle takip etmek, sonrasında elde edilen bilgileri çağın gereklerini dikkate alarak kendi millî eğitim politikamıza uyarlamaktır. Bu bağlamda Kansızoğlu (2016) medya okuryazarlığı dersinin, ülkemizdeki müstakil uygulamanın aksine, dünyanın pek çok ülkesinde ana dili eğitimi dersleriyle bütünleştirilerek öğretildiğini belirtmektedir (s.471). Gelişmiş ülkelerin aksine ülkemizde bu dersin müstakil olarak okutulması, henüz medya okuryazarlığının bizde çok yeni bir alan olması nedeniyle kabul edilebilir. Fakat gerek modern yüzyıldaki gelişmeleri eş zamanlı olarak takip ederek ondan yararlanmak ve gerekse eğitim sistemimizde belirlenen amaçlara tam anlamıyla ulaşabilmek adına medya okuryazarlığı dersinin ana dili eğitimiyle birleştirilmesi konusunda geç kalınmadan ciddi adımlar atılması gerektiği düşüncesindeyiz.

Konunun öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için ülkemizdeki mevcut uygulamayı ve ilişkilendirme yaklaşımının artılarını bilmek gerekmektedir. Böylelikle müstakil ders yaklaşımı ile ilişkilendirme yaklaşımı arasındaki farklar ve ilişkilendirme yaklaşımının diğerine göre üstünlükleri daha net anlaşılmış olacaktır. Adı geçen yaklaşımlar arasındaki farklar Çakmak ve Altun tarafından (2013) şöyle ifade edilmektedir:

Önceleri haftada 1 saat olan ders süresi 2012 yılında yapılan değişiklikle 2 saate çıkarılmış ve not ile değerlendirilmeye başlanmıştır (MEB, 2012). Buna göre Medya Okuryazarlığı, ortaokul öğrencilerinin 7 veya 8. sınıfta bir kez alabilecekleri iki saatlik bir ders olarak uygulanmaktadır. Ancak Türkiye’de henüz yapılandırılma sürecinde olan medya okuryazarlığı eğitiminin esaslarına ve uygulanmasına ilişkin temel konular henüz netleştirilememiştir (Altun, 2009). Medya okuryazarlığı eğitiminin ne zaman (kaçıncı sınıfta) başlaması gerektiği ve bu eğitimin kim/kimler tarafından verilmesi gerektiği, öğretim yaklaşımı ve içeriğinin nasıl olacağı, bu dersi verecek öğretmenlere nasıl bir eğitim verileceği gibi sorulara hâlen cevap aranmaktadır. Bu süreçte cevap aranan temel sorulardan birisi de “medya okuryazarlığı eğitiminin bağımsız bir ders olarak mı; yoksa diğer derslerle mi ilişkilendirilerek (eklemlenerek) verilmesi gerektiği”dir. Medya okuryazarlığı, alan uzmanlarınca yaşam boyu geliştirilecek bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Considine, 2002; Masterman, 2001; Thoman, 2003). Uzmanlar dışında konuya yakından ilgi duyan uluslararası kuruluşlar da (EU, 2007; UNESCO, 1999) benzer görüşleri dile getirmişlerdir. Bu becerinin kazandırılmasında yaygın yaklaşım; medya okuryazarlığını başta dil, sağlık bilimleri, sosyal bilgiler ve teknoloji olmak üzere diğer derslerin içeriği ile ilişkilendirilerek vermektir (Considine, 2002; Masterman, 2001; Schmidt, 2013). Bununla birlikte medya okuryazarlığı eğitimi en yoğun olarak dil dersleriyle ilişkilendirildiği belirtilmektedir (Altun, 2010; Baker, 2000; MNet, 2011; Tüzel, 2012). Ayrıca medya okuryazarlığının geleneksel okuryazarlığın alternatifi değil tamamlayıcısı olarak görülmesi ve Türkçe dersi öğretim programıyla ilişkilendirilerek verilmesi gerektiği (Çakmak, 2010) vurgulanmaktadır (s.153).

Şu hâlde alan uzmanlarının ve konuyla ilgilenen uluslararası kuruluşların yaygın kanaati, medya okuryazarlığı dersinin, ana dili öğretimiyle birleştirilmesi yönündedir. Bu, hem medya okuryazarlığı dersinin amacına uygun olarak öğretilmesini hem de Türkçe dersinde ulaşılması planlanan hedeflere daha isabetli yaklaşılmasını mümkün hâle getirecektir. Nitekim Türkçe Öğretim Programı’nda ifadesini bulan amaçlardan biri, teknolojik verileri doğru kullanmak suretiyle bilgiye erişmek şeklindedir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı eğitiminden yoksun bir öğrenciden, bahsedilen anlamda bilgi teknolojilerini kullanması beklenemez.

Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde sistemli ve planlı bir biçimde hareket etmenin, istendik davranışların ortaya çıkması açısından zorunlu olduğu düşüncesindeyiz. Bu kapsamda öncelikle medya okuryazarlığı dersinin eğitim öğretim faaliyetleri içerisindeki konumunun ve bu dersin eğitiminde yer alan paydaşlarının belirlenmesi, her bir unsurun eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi gerekmektedir. Söz konusu paydaşlar arasında dersi hedefe ulaştıran en önemli unsur olması yönüyle medya

okuryazarlığı dersi öğretmeninin ve onda bulunması gereken özelliklerin belirlenmesi, ilişkilendirme sürecinin en önemli adımlarından biridir. Sünbül'e (1996) göre;

Öğretme, öğrenilmesi planlanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi işidir. Öğretme ve öğrenme birbiriyle yakın ve karşılıklı ilişkiler içinde, davranış değişmesini sağlamaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Bu değişmelerin planlı ve düzenli olması davranışların istendik olmasına olanak hazırlamakta olup bu alanda başarı, öğrencinin neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduğu ile bunların nasıl kazanılacağına ilişkin kararların dikkatle alınmasına bağlıdır. Karmaşık bir toplumda öğrenilmesi beklenen davranışlar çok olduğundan bunların kişisel çabayla gerçekleşmesi çok zordur. Bu güçlüğü yenmekte okul özel öneme sahip bir kurum olarak ön plana geçer. Okul bireyler için gerekli davranışları seçmeli ve eğitimi bu seçkin değerler üzerine düzenli bir ortamda kurmalıdır. Böylece öğrenileceklerin belirlenmesi, öğretme işinin de belirlenmesini gerekli kılar. Öğretme işinin temel sorumlusu ise öğretmendir (s.597).

Buradan hareketle öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasının en önemli unsurlarından birinin öğretmen olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen, eğitim öğretim faaliyetlerinin odağındaki kişidir. Çünkü onun görevi, anlatacağı dersin eğitimini almak suretiyle mevcut birikimini öğrencilere aktararak aradaki bağı sağlamaktır. Bu kapsamda eğitimin temellerinin atıldığı dönem olması nedeniyle ilkokul çağında öğretmenin rolü özel bir öneme sahiptir. Bu konuda Tatar (2004) şunları ifade etmektedir:

Kuşkusuz, ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her aşaması önemlidir. Tüm aşamalarda eğitim faaliyetini yürüten eğitimcilerin etkili olmak gibi bir zorunlulukları vardır. Fakat temel bilgi ve becerilerin öğrenildiği, daha karmaşık öğrenmelerin alt yapısının olduğu ve her şeyden önce öğrenmeye karşı bir tutumun olduğu ilkokul yılları daha bir önem kazanmaktadır. Pek çok araştırmacı bu yıllardaki yaşantının önemine; öğretmenin etkili veya etkisiz olmasının ne kadar ciddi sonuçlar doğurabileceğine dikkat çekmektedir. Bu yıllarda öğrencinin tek bir öğretmenin olması ve eğitiminin neredeyse tamamen ona emanet edilmesi durumu daha da hassaslaştırmaktadır. Aile çevresi eğitimlerine yeterince katkı sağlayamadığı için özellikle toplumun alt katmanlarına mensup öğrenciler açısından öğretmenin önemi daha da belirgindir (s.11).

Öğretmen- öğrenci arasındaki bağı kuvvet derecesini, öğretmenin yetiştirilmesi aşamasından çalışma şartlarını düzenlemeye varıncaya kadar her ortamın önceden sistemli bir biçimde planlanmış olması tayin etmektedir. Seferoğlu (2004); bir toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği belirtmekte buradan hareketle okullardaki başarı grafiğinin nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemeyeceğine vurgu yapmaktadır.

Şu hâlde öğretmen yetiştirme konusu ciddi bir şekilde ele alınmalı ve öğretmen adayı, hem mesleki hem de kişisel özelliklerin inşası anlamında nitelikli bir eğitimden geçirilmelidir. Bu kapsamda lisans eğitimini tamamlamış olan bir öğretmen adayından beklenen temel özellikler, Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi (2016) kapsamında ele alınmış

ve çeşitli yetkinliklere göre detaylandırılmıştır. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinin istendik sonuçlar alabilme hedefine yönelik olarak planlanabilmesi adına öncelikle nitelikli bir öğretmende bulunması gereken temel özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü medya okuryazarlığı dersi, ancak konuya hâkim, işini seven ve öğrencilerine en üst düzeyde yarar sağlamayı amaç edinmiş öğretmenler sayesinde amacına ulaşabilecek bir derstir. Bunun nedeni medya okuryazarlığı dersinin standart ders kalıplarından farklı olarak gerek ders materyali çeşitliliği gerekse hayatın içinden gelen özgün ve canlı yapısı ile farklı bir konumda oluşudur. Dolayısıyla yakın gelecekte medya okuryazarlığı dersinin, uzak gelecekte ise ilişkilendirme yaklaşımının belirlenen çıtanın üzerine yükseltilmesi için nitelikli medya okuryazarı öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda nitelikli öğretmen kavramının irdelenmesi gerekli hâle gelmektedir. Bununla birlikte nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin belirlenmesi oldukça zordur. Bu konuda Kızıltepe (2002), şunları ifade etmektedir:

Şimdiye kadar sahip olduğumuz iyi öğretmenleri düşündüğümüzde ortaya çeşitli özellikler çıkar. Hatta gerek kişilikleri, gerekse öğretim yöntemleri açısından iki farklı öğretmenin bile aklımızda iyi öğretmen olarak kalması mümkündür. (...) İyi bir öğretmeni tarif etmek zordur; veya iyi bir öğretmenin tek bir tarifi yoktur. Hatta çeşitli seviyelerdeki, örneğin, ilköğretim, ortaöğretimde, iyi öğretmen tarifleri bile farklıdır (s.10).

Görüldüğü gibi nitelikli bir öğretmenin herkes tarafından kabul görmüş bir tanımını yapmak pek mümkün değildir. Bu, biraz kişisel bakış açısına biraz da bir dersi diğerlerinden ayıran özgün yapıya bağlıdır. Nitelikli bir öğretmenin genel özellikleri arasında şu maddeler sıralanabilir:

(...) Etkili öğretmen bilgilidir, iyi eğitilidir, konuları üst düzeyde anlar, çocuk ve gençlerin nasıl öğrendiğini ve nasıl teşvik edileceğini bilir. Etnik ayrımcılık hakkında bilgi sahibidir, ırkçılığı, sınıfçılığı, cinsiyet ayrımcılığını ve bunlarla nasıl baş edileceğini bilir. Bilgiyi aktarırken uygun öğretim yöntemleri kullanır. Öğretim kararlarını verirken esnekler. Birkaç başat amaca yoğunlaşır, neyi niçin öğrettiğini bilir, isteklerini öğrencilere açıkça belirtir, öğrencilere gerekli durumlarda uygulama fırsatı verir ve geribildirimde bulunur. Nasıl soru soracağını, öğrenciyi nasıl motive edeceğini bilir. İçinde çeşitli etkinliklerin yer aldığı ayrıntılı bir ders planı hazırlar, öğrencilerin başarı düzeylerinden hareketle sürekli değerlendirmeler yapar. Etkili öğretmen açık ve tutarlı bir iletişim ve yönetim becerisine sahiptir. Ders saatini etkili biçimde kullanır. Geçişlere az zaman harcar. Organizasyonu iyidir. Öğrencilerin çalışmalarını ve gelişimlerini izler, problemleriyle baş etmede onlara yardım eder. Öğrencilerin kendisi hakkındaki değerlendirmelerini ciddiye alır. Eleştiriden çok ödüle başvurur, verdiği kararlarda isabetlidir (Tatar, 2004, s. 3- 4).

Burada sıralanan maddeler, nitelikli bir öğretmenin genel özelliklerini ortaya koymaktadır. Ancak nitelikli öğretmende bulunması gereken özellikler tespit edilirken öğretmenin branşı dikkate alınarak daha detaylı bir tarif yapmak gerekmektedir. Çünkü her ders; yapısı, işleyişi ve içeriği itibarıyla kendine özgüdür ve bu da her ders için farklı bir öğretmen

profilinin çizilmesini gerekli hâle getirmektedir. Bu anlamda çalışmamızın çerçevesini oluşturması nedeniyle “Nitelikli bir medya okuryazarı dersi öğretmeninde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterlikler nelerdir?” sorusuna cevap aranacaktır.

Özetle bilimde, ulaşım ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişme, tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Bu gelişmelere bağlı olarak ülkeler, çağa ayak uydurabilmek adına eğitim sistemlerinde köklü değişimler yapmışlardır ve yapmaya da devam etmektedirler. Günümüz dünyasında artık asıl önemli olan sadece yeni bilgiler edinmek değil, teknolojinin bizlere sunduğu imkânlardan yararlanarak bilgiyi nerede, nasıl ve ne zaman kullanılacağını bilen bireyler yetiştirmektir. Diğer alanlarda olduğu gibi ana dili öğretiminde de teknoloji ve teknolojik verilerin kullanımı, günümüz dünyasında söz sahibi olmak isteyen her ülke için bir zorunluluk hâlini almıştır. Bu kapsamda yeniden yapılandırılan Türkçe Öğretim Programı (2017)’nda yer alan temel ilkeler bu görüşü destekler niteliktedir. Medya ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler sonucu eğitim öğretim faaliyetleri sadece yazılı kaynaklara bağlı olmaktan çıkarak, görsel ve işitsel bir hâl almıştır. Dolayısıyla adı geçen kaynakların doğru yorumlanması için medya okuryazarlığı dersi günümüzde zorunlu hâle gelmiştir. Fakat bu dersin uygulandığı ülkelerde “müstakil ders yaklaşımı” ve “ilişkilendirme yaklaşımı” olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Dünyanın pek çok gelişmiş ülkesinde medya okuryazarlığı dersi ana dili müfredatının içine yerleştirildiği hâlde ülkemizde müstakil ders olarak okutulmaktadır. Ülkemizde yeni yeni yapılandırılmaya başlayan medya okuryazarlığı dersi konusunda henüz cevaplanmamış sorular (Medya okuryazarlığı eğitimi ne zaman başlamalı ve bu eğitim kimler tarafından verilmelidir? Öğretim yaklaşımı ve içeriği nasıl olmalıdır? Medya okuryazarlığı öğretmenlerinde bulunması gereken temel özellikler neler olmalıdır? Bu dersi verecek öğretmenlere nasıl bir eğitim verilmelidir? Medya okuryazarlığı eğitimi bağımsız bir ders olarak mı yoksa diğer derslerle mi ilişkilendirilerek verilmelidir? vb.) bulunmaktadır. Sözü edilen gerekçeler göz önüne alındığında medya okuryazarlığı dersi, bilimsel bir dayanağa bağlı olarak incelenmeli ve konu hakkındaki sorunlar çözüme kavuşturulmalıdır. Ayrıca diğer derslerde olduğu gibi medya okuryazarlığı dersinin de amaçlarına istenen düzeyde ulaşılabilmesi için nitelikli medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda nitelikli bir medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken yeterliklerin tespit edilmesi ve medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinin bu ölçütlere göre yetiştirilmesi, ülkemizde henüz

yapılandırılma sürecinde olan medya okuryazarlığı eğitimi açısından üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ülkemizdeki medya okuryazarlığı eğitimini, geçmişten günümüze ve diğer dünya ülkelerindeki uygulamalar ile karşılaştırmalı olarak incelemek suretiyle bu dersin, Türkçe öğretimiyle birleştirilerek yeniden yapılandırılmasının önemini ortaya koymak ve bu kapsamda medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterlikleri belirlemektir. Bu bağlamda nitelikli medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler tespit edilerek öğretmen yetiştirme sürecinde ve bundan sonra yapılacak çalışmalarda yararlanılmak üzere bir ölçek oluşturmak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın alt amaçları:

1. Medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel yeterlikler nelerdir?
2. Medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken mesleki yeterlikler nelerdir?
3. Medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterlikler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterliklerin belirlenmesinin medya okuryazarlığı eğitimine katkıları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Medya okuryazarlığı, müstakil ders veya ilişkilendirilmiş ders olarak dünya ülkelerinin pek çoğunda okutulmaktadır. Bununla birlikte Hobbs ve Bağlı (2004) medya okuryazarlığı dersinin ABD'nin pek çok eyaletinde dil dersi müfredatı içine yerleştirilerek öğretildiğini

ve bu uygulamanın etkili öğretimin temel özelliklerinden biri olarak kabul edildiğini ifade etmektedir (s.131). Örneğin “Danimarka’da medya eğitimi Danca Dil dersi ve Sanat derslerinin içinde ve sadece derslerle bağlantılı konuları ele alacak şekilde yer almaktadır. İsveç’te okulların idaresine bırakılan medya eğitimi, genelde dil dersleriyle birlikte verilmekte olup, medyayı analiz edebilmeyi ve medya ürünleri oluşturabilmeyi hedeflemektedir” (Alagözlü, 2013, s.47). Buna karşın ülkemizde medya okuryazarlığı dersi müstakil ders yaklaşımı esas alınarak okutulmaktadır.

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde medya okuryazarlığı dersinin çoğunlukla ana dili eğitimiyle birleştirildiği ve müstakil ders yaklaşımına kıyasla üstünlükleri göz önüne alındığında medya okuryazarlığıyla ilgili araştırma ve incelemelerin en çok Türkçe eğitimi alanında yapılması gerektiğini düşünmekteyiz. Oysa medya okuryazarlığı ile ilgili ülkemizde Türkçe eğitimi kapsamında bugüne kadar sadece dört tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bunlardan ikisi doktora (İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması/ Sait Tüzel, Medya Okuryazarlığı Bağlamında Çocuk Dergileriyle Zenginleştirilmiş Türkçe Dersinin Etkililiği/ Fatih Tanrıku) iki tanesi de yüksek lisans (İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri/ Emine Sur, Medya Okuryazarlığı Becerilerinin Ortaokul Türkçe Programı İçerisindeki Yeri ve Öğrencilerin Medya Metinleri Üretme Becerilerinin Değerlendirilmesi/ Hüseyin Sayın) araştırmasıdır. Diğer tez çalışmaları gazetecilik, radyo ve televizyon, iletişim ve kamu yönetimi alanlarında yapılmıştır. Türkçe alanında hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde durulan konular ve takip edilen yöntemler şöyle özetlenebilir:

Tüzel (2012) tarafından yazılan “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tezi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı kapsamında yürütülen bir çalışmadır. Yazar, araştırmasında okuryazarlık kavramından başlamak şartıyla gelenekselden modern noktaya doğru bir alanyazın taraması yaparak, elde ettiği verileri medya okuryazarlığının tanımı kapsamında değerlendirmiştir. Medya okuryazarlığının ilkeleri ve amaçları açıklandıktan sonra Türkçe eğitimi ile medya okuryazarlığı öğretiminin birleştirilmesinin gerekçeleri adına bilimsel bir dayanak oluşturulmuştur. Araştırmanın saha aşamasına gelindiğindeyse araştırmacı günlükler, video kayıtları, görüşme ve tutum ölçekleri gibi veri toplama araçları yardımıyla tezi hakkında bilgiler toplamış ve bu bilgileri tezinin doğrulanabilirliği üzerinde

uygulamaya koymuştur. Araştırma bulgularından hareketle medya okuryazarlığı dersinin, Türkçe öğretimiyle birleştirilerek anlatılması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda medya okuryazarlığı eğitimi vermekle gevlendirilecek öğretmenlere, lisans sürecinde ilgili dersi anlatabilecekleri düzeyde bir eğitim verilmesi ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TBTAK) gibi kurumlarla işbirliği içinde olunabileceğine vurgu yapılmıştır. Sait Tüzel'in hazırlamış olduğu bu çalışmada, medya okuryazarlığının gerekliliği ve medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi gerektiğiyle ilgili bulgular yer almaktadır.

“Medya Okuryazarlığı Bağlamında ocuk Dergileriyle Zenginleştirilmiş Türkçe Dersi'nin Etkililiği” isimli doktora tezi Tanrıkulu (2014) tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı kapsamında hazırlanmıştır. Adı geçen çalışmada, zorunlu eğitim çağındaki çocuklara basılı medya üretimlerinden biri olan ocuk dergilerinin eğitimde kullanılması eğitimin verimini (kalite ve etkililiğini) arttıracadı tezinden yola çıkılmıştır. Ülkemizde, sayısı yüz yetmişi bulan ocuk dergilerine gereken önemin verilmediğini ifade eden araştırmacı, bu medya ürünlerinin önemin, nitelik ve nicelik bilgilerini çalışması kapsamında etraflı bir biçimde değerlendirmiştir. Piyasadaki ocuk dergilerinin hepsinin aynı nitelikte olmadığına vurgu yapılarak nitelsiz ocuk dergilerinin zararlarından korunmak için medya okuryazarlığı becerilerinin çocuklara kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu görüşten hareketle ocuk dergilerinin birer eğitim materyali olup olamayadığı, olacaksa niteliklerinin (biçim ve içerik) nasıl olması gerektiği, çalışmanın ana hatlarını oluşturmaktadır. Bu kapsamda dünyadaki ve ülkemizdeki ocuk dergilerinin tarihsel gelişimine ve ilerlemesine değinilmiş, özellikle harf inkılabından sonra ülkemizdeki ocuk dergilerinin geçirdiği aşamalar açıklanmıştır. Sonrasında ocuk dergileriyle zenginleştirilmiş ve süreçte yer alan kişilerin (ğrenci, ğretmen, araştırmacı) katılımlarıyla dersi etki düzeyi tespit edilmek istenmiştir. Deneysel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışma sonucunda ocuk dergisiyle zenginleştirilen ders içeriğinin çocukların motivasyonları ve dersi anlama düzeyleri üzerinde olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir.

Medya okuryazarlığının önemi ve gerekliliği konusunda yararlı bilgiler içermekle birlikte bu doktora tezlerinde, medya okuryazarı öğretmeninin önemi ve sahip olması gereken nitelikler hakkında doyurucu bilgiler yer almamaktadır. Oysa bir dersi müfredatında yer alan kazanımlara ulaşmak büyük ölçüde nitelikli bir ğretmen ile mümkündür. Nitekim “medya okuryazarlığı eğitiminde öğretmenin alanla ilgili bilgi birikimi ve konuya verdiği

önem ve titizlik eğitimin başarısını doğrudan etkilemektedir. Öğretmen bir bahçıvana benzetilebilir: Öğretmen, filizleri en uygun toprak, ışık, su ve hava ortamıyla kuşatmalıdır ki filizlenip büyüyen bitkilerden en iyi meyvesi alabilsin” (Emerson’dan aktaran Bilici, 2014, s. 298). Bu bağlamda medya okuryazarlığı öğretimi konusunda arzu edilen başarıya ulaşılabilmesi için nitelikli bir medya okuryazarı öğretmeninde bulunması gereken özelliklerin tespit edilip elde edilen bilgilerin sürece (medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi süreci) yansıtılması gerektiğini düşünmekteyiz.

Önceki bölümde de değinildiği üzere her bilim alanında olduğu gibi bu konuda da yapılan ya da yapılacak olan çalışmaların sona ermesi gibi bir durum söz konusu değildir. Bilakis her yeni araştırma, medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki yanlış uygulamaların veya eksikliklerin düzeltilmesine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklerin belirleneceği bu araştırma, temelde ülkemizdeki medya okuryazarlığı eğitimindeki eksikliklere ışık tutmak ve bu dersin ana dili öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde ortaya çıkacak nitelikli medya okuryazarı öğretmeninde bulunması gereken özellikler adına bir ölçek oluşturma amacına hizmet etmektedir. Bu kapsamda medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterliklerin belirlenmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin rastlantıdan kurtularak standart hâle gelmesini sağlayacak önemli bir adımdır. Nitekim önceki bölümde belirtildiği üzere eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli unsurlarından biri dersin öğretmenidir ve iyi yetişmiş bir öğretmen, mevcut dersin amacına ulaşmasındaki belirleyicilerin başında gelmektedir. Bu nedenle medya okuryazarlığı dersi öğretiminin profesyonel anlamda yürütülebilmesi için ya Türkçe öğretmeni yetiştiren okulların müfredatlarına medya okuryazarlığına yönelik ders/ derslerin eklenmesi ya da doğrudan lisans düzeyinde medya okuryazarlığı öğretmeni yetiştiren bölümlerin açılması gerektiği düşüncesindeyiz. Bu iki öneriden hangisi uygulanırsa uygulansın “medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken yeterlikler” ölçeğine göre hareket edilmesi gerekmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, ilgili alanyazın taramasından elde edilen bilgiler, alanın uzmanları ve öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin analizleri ve konu kapsamında uygulanan anket verileriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Medya: “Yığınlarla iletişimi sağlayan radyo, televizyon, gazete ve dergiler gibi basın yayın organlarının tümünü kapsayan ortak ad.” (Püsküllüoğlu, 1995, s.911).

Medya Okuryazarlığı:

Medya üzerinden sunulan fotoğraf, görüntü, yazı (gazete, dergi yazı türleri), film (sinema yapımları, çizgi film, reklam filmi, tanıtım filmi, vd.), ikonlar gibi çok çeşitli form ve formatlardaki medya mesajları (materyaller) bu eğitimin konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin medya üzerinden sunulan tüm materyallerin hazırlanış süreçlerini ve amaçlarını tanıyıp seçicilikle, eleştirel bir gözle tüketmesi medyayı ‘okuma’sı; kendi çevresinden topladığı bilgileri alternatif bir format ve ortamda sunması, imkân varsa yayınlanması ise, ‘yazma’ olarak kabul edilmektedir. Medya okuryazarlığı bunları yapabilme yetisidir (Bilici, 2014, s.29).

İletişim: “İnsanlar arasındaki her türlü bilgi, duygu ve düşünce alış-verişi, bilginin ortaklaşa kullanılmasıdır” (Işık, 2000, s.31).

Dil: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, milletlerin ortak malı olan iletişim aracıdır” (Aytaş vd., 2013, s.40).

Kitle İletişim Araçları: “Genel bir tanımla kitlesel bir boyutta ileti dağıtabilen araçlardır” (Özkök, 1985, s.93).

Öğretmen: “Eğitim hizmetlerini eğitimin amaçları doğrultusunda yürüten kişilerdir” (Özdayı, 1990, s.15).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Medya ve Okuryazarlık Kavramlarına Bakış

Medya ve okuryazarlık kavramlarının hem geleneksel hem de modern anlamda tanımlarının yapılmasının ve geçmişten günümüze gelinceye kadar geçirdiği değişimlerin incelenmesinin, medya okuryazarlığı eğitiminin sağlıklı değerlendirilebilmesi adına büyük bir önem taşıdığı düşüncesindeyiz. Bu kapsamda öncelikle “medya” kavramının geleneksel ve modern anlamda ne ifade ettiğini belirtmek, sonrasında okuryazarlık kavramının gelişim aşamalarını incelemek gerekmektedir.

2.1.1. Medya

İngilizce kaynak dilinde “medium” kelimesinin çoğulu (media veya mediums) olarak kullanılan ve “araç, vasıta; iletişim aracı, iletişim vasıtası; orta, vasat; ne büyük ne küçük” (Best-Chambers Students’ Dictionary, 2003, s. 384) anlamlarına gelen medya kavramı, Türkçe sözlüklerde “Büyük iletişim ve yayın organlarının bütününe verilen ad. İletişim ortamı, iletişim araçları, kitle iletişim araçlarının tümü” (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük [TDK], 1998, s. 1524) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu tanımlamalardan hareketle medya kavramının işlev ve kapsamını üç başlık altında toplamak mümkündür.

2.1.1.1. Medya Bir Araçtır

Medya, önceden belirlenmiş bir görevi yerine getirmek üzere tasarlanmış, kendi içinde özel bir işleyişi olan araçlar ve bu araçların oluşturduğu kümenin adıdır. Şu hâlde medya

ve medya üretimleri kendi başına bir amaç olmaktan çok, herhangi bir amacın gerçekleştirilmesi adına var olan üretimlerdir. Bununla birlikte önemle belirtmek gerekir ki; medyanın bir araç oluşu herhangi bir surette onun önemini veya insanlar üzerindeki etkisini azaltmamaktadır. Bu konuda Avşar'ın (2014) görüşü şöyledir:

Medya endüstrisindeki gelişim ve iletişim teknolojilerinin hızla yayılması, günümüzde medyayı daha da güçlü hâle getirmiştir. Medya, insanların yaşam biçimini, eğlence anlayışını ve kültürel değerlerini değiştirerek, yaşamlarında söz sahibi olmaya başlamıştır. Bilgilendirme, yönlendirme ve eğitime gibi işlevleri olan medya, siyasal ya da toplumsal değişim dönemlerinde de önemli rol sahibidir. Örneğin, 21. yüzyılın en önemli kitlesel hareketi olan Arap Baharı, iletişim araçlarının rolünü gözler önüne sermiştir. Arap halklarının demokrasi, özgürlük ve insan hakları arayışları için kararlılıkla verdiği mücadele medya ile görünür hâle gelmiştir.

Şu hâlde medyanın araç olma özelliği aslında onu daha da önemli hâle getirmektedir. Çünkü medya “herhangi bir konuda kitleleri etkileyen ve harekete geçiren bir araç” işlevi görmektedir.

Bilimsel-teknolojik gelişmelere bağlı olarak medya araçları geleneksel çizgiden giderek uzaklaşmış ve modern bir yapıya kavuşmuştur. Yeni medya ürünleri hem şekil hem de içerik yönünden geleneksel ürünlerden farklılıklar göstermektedir. Kurt ve Kürüm (2010), yeni medya ürünleri olan bilgisayar, internet, cep telefonları vb. cihazların, geleneksel medyaya kıyasla çok sayıda bilgiyi aynı anda aktarabilme ve farklı iletişim boyutlarını aynı anda gerçekleştirebilme gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir (s.21)

Görüldüğü üzere yaşanan teknolojik gelişmeler medyanın geleneksel medya ve modern medya gibi çeşitlere ayrılmasını gerekli hâle getirmiştir.

Öte yandan medya araçlarının işlev anlamında bazı kavramsal değişimleri de beraberinde getirmekte olduğunu belirtmekte yarar vardır. Zaman ilerledikçe medya, insanların yararına sunulmuş bir araç olmaktan uzaklaşarak amaç olmaya doğru seyir izlemeye başlamıştır. Bunun temel sebebi modern toplumlarda statü göstergelerinin ve buna bağlı olarak kişilerin medyaya ve medya ürünlerine yükledikleri değerlerin değişmesidir. Bu bağlamda statü göstergesi olarak akıllı telefonlar ile ilgili yapılan bir çalışmada şu tespit yer almaktadır:

Günümüzde küreselleşme sürecinin etkisiyle gelişen teknolojiyle dijital çağ başlamıştır. Bilgi çağı olarak da ifade edilen bu dönemde cep telefonları, internet, televizyon vb. araçlar her geçen gün teknolojik donanımını arttırarak yaşamın bir parçası olmaktadır. Dijital araçlar birbirleriyle entegre hâle gelerek internet bağlantılı cep telefonları gibi akıllı telefon olarak adlandırılan özel ürünler tüketicilere sunulmakta ve bireyler de bu ürünlere statü amacıyla sahip olmaya çalışmaktadır (Gökali vd. 2011, s. 38).

Dolayısıyla telefon kullanıcıları kendilerini hangi statüde görmek veya göstermek istiyorlarsa o statüye mensup kişilerin kullandığı telefon markalarını kullanmaya yönelmektedirler. Buna bağlı olarak günümüzde artık telefon, iletişim amacına hizmet eden bir araç olmaktan çıkarak, sahip olunması gereken bir amaca dönüşmeye başlamıştır. Bu durum şüphesiz medya kullanıcılarının kültür düzeyleriyle ilişkilidir. Nitekim gerekli/yeterli kültür düzeyine erişememiş bireylerin medya ürünlerini kullanmaları pek çok açıdan sağlıksız sonuçlara sebep olabilmektedir. “Gençlerin interneti tanımadan yetişmesi, tüm dünyada yaygınlaşan bu kültürü edinebilmelerinin önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır” (Nakilcioğlu, 2007, s. 6). Dolayısıyla medya ve medya ürünleri, sözü edilen gerekçelere bağlı olarak herhangi bir iletişimi gerçekleştirme amacının aracı olmaktan çıkarak, bizzat ulaşılmak istenen bir hedefe dönüşmeye başlamıştır.

Meydana gelen çok yönlü değişimlere bağlı olarak medyaya yüklenen anlamlarda da ciddi değişiklikler olmuştur. Günümüz dünyası, adı geçen araca bir veya birkaç yönden bağlı/bağımlı hâldedir. “Televizyon, radyo, gazete, dergi, internet, cep telefonu (...) gibi ortamlardan birine temas etmeksizin geçen bir gün birçok insanın hayatında yer almıyor. Hatta bu ortamlardan bir günlüğüne uzaklaştığımızda hemen içimizde o boşluğu hisseder, dünyadan koptuğumuzu bile düşünmeye başlarız” (Şahin, 2014, s. 2). Bu bağlamda medyanın “vazgeçilmez” olarak algılanmaya başlandığından söz etmek mümkündür. Bununla birlikte etrafımızı çepeçevre kuşatan ve işimizden, yaşamımıza varıncaya kadar pek çok durumda (zorunlu veya isteğe bağlı bir biçimde) başvurmak zorunda olduğumuz medyanın “araç” özelliğinin, ona yüklenen anlamın etkisinde herhangi bir surette azaltma meydana getirmediği ve yaşanan gelişmelere bakıldığında getirmeyeceği de söylenebilir.

2.1.1.2. Medya; Yazılı, Görsel ve İşitsel Unsurlardan Oluşmaktadır

Medya, kitle iletişim araçları da denilen gazete, dergi; radyo, televizyon, internet, bilgisayar oyunları gibi her türlü yazılı, görsel ve işitsel araçları içermektedir. Bilici (2014), bu araçları;

1. Basılı medya
2. Elektronik (Radyo, Televizyon ve Sinema)

3. Dijital-Çoklu ortam (Bilgisayar, İnternet ve Mobil Teknolojiler) şeklinde sınıflandırmaktadır (s.9-20).

Bu araçlardan bazıları sadece bir duyuya (görme) hitap ederken (gazete, dergi vb.), bazıları birden çok duyuya (görme ve duyma) hitap etmektedir (televizyon, internet vb.). Tanımlama veya sınıflama nasıl olursa olsun medya araçları, gelişen teknolojiyle birlikte giderek daha gerçekçi bir boyut almaya ve medyayla bağı olan kişileri iyiden iyiye kuşatmaya başlamıştır. Sanal medya ürünleri, bunun en belirgin göstergeleridir. Bundan elli yıl önce insanın medyayla ilişkisi, gündemi herhangi bir gazete veya radyodan takip etmek şeklindeydi. Oysa günümüzde kişilerin pek çoğu gerek iş, gerek popülerlik gerekse birtakım ilgilere bağlı olarak medyanın bir parçası olmuş durumdadır. Vural ve Bat (2010)'a göre;

Yapılan araştırmalar insanların, bu sanal gerçeklik içinde gün geçtikçe daha fazla vakit harcadıklarını, bu sanal gerçeklik içinde gerçek yaşam ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıklarını ve yine bu sanal gerçeklik içinde yeni bir dünya kurarak yaşadıklarını göstermektedir. Kimi zaman sanal dünyayla, gerçek dünya arasındaki sınırın belirsizleştiği de gözlenmektedir. Öyle ki bu dünyada arkadaş bulma, bu dünyadaki insanlarla sosyal ve siyasi düşünce alışverişinde bulunma; hatta bu dünyadan birileriyle tanışıp evlenme gibi ciddi kararlar alınabilmektedir. Özellikle gençler arasında kullanım değeri bakımından hızlı bir yükseliş gösteren sosyal medya, diğer yandan da günümüzün geleneksel medyasına rakip olmakta; hatta kimi zaman tehdit eder duruma gelmektedir (s.3348).

Şu hâlde günümüz dünyasının medya anlayışı; yazılı, görsel ve işitsel çizgiden sanal gerçeklik çizgisine doğru kaymış durumdadır. Bu konuda Yalçın (2012), şunları ifade etmektedir:

Teknolojik alanda meydana gelen değişimlerin baskısı sonucunda pek çok alanda görülen değişim gereksinimi medyada da değişimin sinyallerini vermektedir. Bu bağlamda yazılı medya üzerinde sanal medyanın bir ağırlığından söz etmek yanlış olmayacaktır. Her iki medya ortamında yapılacak karşılaştırmalar medyanın geleceği hakkında birtakım ipuçlarına erişilmesine katkı sağlayacaktır (s.11)

Dolayısıyla medya araçları, geçmişten günümüze doğru geldikçe geleneksel somut çizgilerden uzaklaşmış ve sanal adı verilen, gerçekliğin yapay bir ortamda yeniden inşası, noktasına doğru ilerleme eğilimi göstermiştir. Bu anlamda medyayı ve medya araçlarını izlediği seyre göre geleneksel ve modern medya şeklinde sınıflandırmak mümkün gözükmemektedir.

2.1.1.3. Medya Araçlarının Temel İşlevi İletişimdir

İletişim bazen iki arkadaşın karşılıklı konuşması gibi yüz yüze gerçekleşirken bazen de bir konu hakkındaki bilginin ilgili kişilere internet veya gazete gibi elektronik ve basılı ortamlar aracılığıyla ilan edilmesinde olduğu gibi doğrudan etkileşim olmaksızın gerçekleşmektedir. “Duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması (Baltaş, 1994, s. 19)” şeklinde tanımlanan iletişim kavramının daha çok yüz yüze olmayan boyutunda medya devreye girmektedir. Güncel bir olayın televizyon aracılığıyla kamuoyuna duyurulmasından, ekonomik gelişmelerin gazeteler aracılığıyla sunulmasına, sinemalardaki film gösterimlerinden reklam filmlerine kadar pek çok alandaki neredeyse tüm bilgilerin kaynaktan alıcıya aktarılması işlemi medyanın temel görevidir. Bu anlamda medyanın varlık sebebinin temelde iletişim (haber almak ve haberdar etmek) olduğunu söylemek mümkündür.

Günümüzdeki gelişmeler göz önüne alındığında medyanın yukarıda sözü edilen tanımı, çağdaş medya anlayışını yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Nitekim medya, günümüzde artık kişilerin yaşamlarıyla iç içe geçmiş durumdadır ve bunun farkında olan medya üreticileri, üretimlerini doğrudan kendi amaçlarına hizmet edecek şekilde düzenlemektedirler. Medya profesyonelleri olarak ifade edilen bu üreticiler “ürettikleri medya mesajlarıyla izler kitle üzerinde daha büyük etki uyandırmak istemektedirler” (Bilici, 2014, s. 2). Bunun da yapılabilmesi için medya üretimleri eskisine oranla çok daha işlevsel, duruma göre pek çok etik sınırı aşan, tamamen kendi amaçlarına hizmet eden bir yapıya kavuşmuş durumdadır. “Baskıcı ücret politikaları altında olan veya medya sahipliğinin öznel çıkarlarını her pahaya savunmaya soyunan bir gazetecinin etiğinin egemen doğası bu üretim ilişkileri içinde belirlenmiştir” (Erdoğan, 2006, s. 11). Dolayısıyla medya iletişimi artık sadece göndericiden alıcıya ihtiyaç duyulan birtakım bilgilerin aktarılmasından öte (çoğunlukla ticari boyuttaki) amaçların gerçekleşmesine aracılık eder hâle gelmiştir.

2.1.2. Okuma yazma ve Okuryazarlık

Günümüz dünyasında okuma yazma bilme ile okuryazar olma kavramlarına yüklenen anlamlarda ciddi değişimler olmuştur. “Okumak ve yazmak ilk anlamı ile yazı sembollerini kullanmak ve yine aynı yazı sembolleriyle oluşturulan anlamı çözmektir” (Aşıcı, 2009,

s.11). Yani herhangi bir yazılı metinde yer alan harf, noktalama, resim, şekil gibi sembollerin zihinde bir anlam oluşturacak şekilde kodlanarak anlamlandırılması okumak, ifade edilmek istenen anlamın adı geçen semboller aracılığıyla yazıya aktarılması yazmak olarak isimlendirilmektedir. Her ne kadar kökeni okumak ve yazmak eylemlerine dayansa da okuryazarlık bu iki becerinin toplamından farklıdır. “Okuryazarlığı okuma-yazmadan ayıran temel özelliklerin başında durumsallık özelliği gelmektedir. Çünkü okuma-yazma, okuyucu tarafından yazılı materyal ile okuma durumunun kapsamı arasında iletişim kurmayı gerektiren bir süreçken, okuryazarlık bağlamlar arasında değişiklik yapabilmeyi ve becerilerin farklı bağlamlara aktarılması ya da aktarılmamasını ifade etmektedir” (Gül, 2007, s.19). Buradan hareketle okuma yazma bilmenin, okuryazar olmakla eş anlamlı olmadığını net olarak belirtmek gerekmektedir. Okuma yazma bilmek yazılı metinlerin çözümlenmesi anlamına gelmekteyken okuryazarlık internet, teknoloji, görsel metinler, medya, bilgi vb. bir alanda bilgi sahibi olma ve söz konusu alanlardaki bilgiyi anlamlandırabilme yetisini ifade etmektedir. Bu kapsamda Güneş (1997), okuryazarlığın temel okuma yazma becerilerine ek olarak zihinsel becerileri, hesap yapabilme yetisini de kapsadığını ve buradan hareketle bireyin modern toplumun gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olması anlamına geldiğini belirtmektedir (s.2-10).

Okuma yazma ve okuryazarlık bağlamından hareketle medya okuryazarlığı kavramının daha net çizgilerle açıklanabilmesi günümüzde kabul gören yeni okuryazarlık türlerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim meydana gelen teknolojik gelişmelere bağlı olarak okuryazarlık, yazılı- basılı materyallere bağlı kalmaktan uzaklaşarak dijital bir hâl almıştır. Bu hızlı akışa bağlı olarak artık yazılı- basılı gazete ve kitapların yerine dijital ortamlar, birebir ilişkilerin yerine ise uzaktan iletişim kanalları geçmiştir. Bu bağlamda Destebaşı (2016); yeni okuryazarlıkların, hem interneti hem de sürekli gelişen teknolojik araçları ve dijital olarak biçimlendirilmiş metinleri kullanmak için gerekli olan okuryazarlık bilgisini, becerilerini ve stratejilerini kapsadığını belirtmekte; bununla birlikte yeni okuryazarlıkların iletişim kurma, bilgiyi inşa etme ve bilgiyi paylaşma gibi sosyal yönü olan eylemleri de içerdiğini ifade etmektedir (s. 903).

Bu kapsamda ciddi bir nitelik değişimine bağlı olan ve farklı akademik çevrelerce genel kabul gören yeni okuryazarlık türleri şu şekilde sınıflandırılabilir:

2.1.3. Yeni Okuryazarlık Türleri

Modern anlamda okuryazarlık sadece okuma yazmadan farklı bir grupta değerlendirilmekle kalmamakta aynı zamanda kendi içinde de pek çok türe ayrılmaktadır. Önal'a (2010) göre;

Bilginin oluşturulması, değişik ortamlarda sunumu ve bilgi teknolojileri üzerine yapılandırılan teknolojik devrim eğitim sistemlerinde çoklu ve yeni okuryazarlık türlerini ortaya çıkartmıştır. Çoklu zekâ uygulamaları, farklılaşma istekleri, disiplinler arası bakış, kültürel yapı ve değişen toplum gereksinimleri okuryazarlık çeşitliliğini artırmakla kalmamış, okuryazarlık yeterlikleri konusunda beklentileri doğurmuştur (s.106).

Dolayısıyla yakın geçmişten başlamak üzere okuryazarlık kavramı, okuryazar olunmak istenen alan ile ilgili daha detaylı ve hedef odaklı bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Örneğin internet okuryazarı olmak isteyen birinin, okuma yazma bilme gerekliliğine ek olarak, özellikle bu alana (internet) odaklanmak suretiyle teori ve uygulama bilgisini olabildiğince genişletmesi gerekmektedir. Aynı durum diğer okuryazarlık türleri (medya, görsel, bilgi vb.) için de geçerlidir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda okuma yazma gerekliliği, geleneksel anlamdaki okuma yazma yeterliliklerinden oldukça farklıdır. Nitekim geleneksel anlamda okuryazar olmak harflerle kodlanmış yazılı metinleri okumak ve duygu düşüncelerin aynı kod sistemi aracılığıyla yazıya aktarılmasını ifade etmekteydi. Oysa modern okuryazarlık, farklı beceri ve gereklilikleri beraberinde getirmiştir. Önal (2010), söz konusu becerileri şöyle ifade etmektedir:

1. Gerçekleri görebilme, konuşabilme, ifade edebilme
2. Çevreyi anlamlandırabilme ve bireysel anlamları oluşturabilme
3. Bilgiyi kullanabilme ve yeni düşünceler üretebilme
4. Sistemleri kullanabilme, birleştirebilme ve bunlardan yeni anlamlar ortaya koyabilme
5. Edinilen bilgiyi davranışlara yansıtabilme ve kullanabilme
6. Güncel bilgi ve becerilere sahip olabilmelidir (s.105).

Görüldüğü üzere modern anlamda okuryazarlık becerileri sadece yazılı bir metni okumak veya yazılı bir metin oluşturmaktan öte herhangi bir metnin üretim aşamasından anlamlandırılmasına varıncaya kadar neredeyse her noktada eleştirel ve aktif birer katılımcı olmayı; aynı zamanda yaşanan değişimlere paralel olarak sürekli güncellenmeyi ve yenilenmeyi gerekli kılmaktadır.

Okuma yazma bilmekten pek çok yönüyle farklı özellikler taşıyan yeni okuryazarlık türleri, metin kavramının da tartışılmasını gerekli hâle getirmiştir. Okuma-yazma veya yazılı materyallere yönelik okuryazarlık açısından metin kavramı “Bir kitabın, yazının aslı;

müellif tarafından yazılmış esas kısmı (Doğan, 2001, s. 908)” şeklinde tanımlansa da bu tanım günümüzdeki okuryazarlık türleri düşünüldüğünde yetersiz kalmaktadır. Çünkü önceki bölümde de belirtildiği üzere okuma yazma yazılı bir metni anlamlandırmaya dayalıyken okuryazarlık bilginin bir bağlamdan diğer bağlama aktarılması yetisidir. Bu anlamda resimler, tablolar, grafikler ve hatta sesli kompozisyonlar (şarkı, türkü vb.) bile birer metindir. Dolayısıyla okuryazarlık açısından “metin kelimesiyle kastedilen sadece yazılı metinler değildir. Zira metin başı ve sonu belli olan ve bir mesaj taşıyan dilsel öğeler kullanılarak oluşturulmuş bir makro gösterge olarak düşünüldüğünde, öğretmenin derste anlattıkları, bir film veya bir radyo programı da metin olarak değerlendirilmelidir” (Başaran, 2014, s. 354). Bu bağlamda okuryazarlık kavramına yüklenen yeni anlamlarla birlikte metnin okunma şekli gibi metnin sınırları ve kapsamı konusunda da yeni bakış açıları ortaya çıkmıştır.

Üzerinde durulması gereken bir başka nokta ise yeni okuryazarlıkların gelişimi anlamındaki hareketlilik. Bu kapsamda Destebaşı’nın (2016) “Araştırmacılar günümüzde yeni olarak örnek verilen dijital araçların sadece bugün için yeni örnekler olarak verileceğini belirtmektedirler” (s.901) ifadesi dikkat çekicidir. Nitekim modern dünyada yaşanan gelişmeler, hızlı değişimleri, yeni uzmanlık alanlarını ve buna bağlı olarak yeni okuryazarlıkları beraberinde getirmiştir. Önal’ın (2010) farklı disiplinlere ait derlemesinde yer alan okuryazarlık türleri şunlardır:

Ağ Okuryazarlığı, Ahlâk Okuryazarlığı, Amerikan Okuryazarlığı, Anayasa Okuryazarlığı, Bilgisayar Okuryazarlığı, Bilimsel Okuryazarlık, Coğrafya Okuryazarlığı, Çevre Okuryazarlığı, Çoklu Kültür Okuryazarlığı, Dans Okuryazarlığı, Dijital/ Sayısal Okuryazarlık, Dünya Okuryazarlığı, E-Okuryazarlığı, Ekonomi Okuryazarlığı, Eleştirel Okuryazarlık, Enformasyon Teknolojisi Okuryazarlığı, Eskiçağ Okuryazarlığı, Gazete Okuryazarlığı, Görsel Okuryazarlık, Grafik Okuryazarlığı, İnternet Okuryazarlığı, Kültür Okuryazarlığı, Kütüphane Okuryazarlığı, Matematik Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Meslek Okuryazarlığı, Politika Okuryazarlığı, Sinema Okuryazarlığı, Tarım Okuryazarlığı, Tarih Okuryazarlığı, Teknoloji Okuryazarlığı, Televizyon Okuryazarlığı, Tüketici Okuryazarlığı, Yasa Okuryazarlığı, Yatırım Okuryazarlığı, Yurttaşlık Okuryazarlığı, Web Okuryazarlığı (s.105).

Elbette burada Medya Okuryazarlığı ile doğrudan bağı olması ve sosyal bilimler sahası kapsamında yer alması nedeniyle yukarıdaki okuryazarlıklardan belirli bir kısmı, genel özellikleri ve önemi yönüyle ele alınıp incelenecektir. Ek olarak yeni okuryazarlık anlayışı kapsamındaki metin algısının daha net ortaya konulabilmesi adına “çok katmanlı okuryazarlık” incelenecektir. Ayrıca medya okuryazarlığı, çalışmanın genel çerçevesini oluşturması bakımından “yeni okuryazarlıklar” başlığı altında ele alınmayacak, bunun yerine ilgili bölümlerde konuyla bağlantılı özellikleri ön plana çıkarılarak sunulacaktır.

2.1.3.1. Görsel Okuryazarlığı

Meydana gelen teknolojik gelişmeler ve buna ek olarak medya sektöründeki ilerlemelere bağlı olarak görsellerin kullanımı önemli ölçüde artmış, bu da görsel okuryazarlığına duyulan ihtiyacı beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda “Görsel okuryazarlık; görsel mesajları anlamlandırma ve benzeri biçimde mesaj oluşturma gücü olarak tanımlanmaktadır” (Alpan, 2008, s. 74). Görsel okuryazarlığı öğretimi son yıllarda pek çok eğitimcinin üzerinde çalışılmaya değer bulunduğu bir alan hâline gelmiştir. Önemi artarak devam eden görsel okuryazarlık öğretimini bu denli değerli kılan şeyi anlamak için görselliğin hayatımızdaki yeri ve önemine bakmak gerekmektedir.

Her ne kadar görsel okuryazarlığı yeni yeni gelişmeye başlayan bir alan olsa da görsellerin insanoğlunun hayatındaki yeri çok daha eskilere dayanmaktadır. Nitekim insanoğlunun yeryüzünde var olmaya başladığı ilkçağ dönemine ait pek çok resim, daha yazının icadından önceki devirlerde bile insanların görsel öğeler aracılığıyla iletişim kurduklarının en önemli işaretlerinden biridir. Bu konuda Özden (2009), şunları dile getirmektedir:

İnsanlık tarihinin ilk mekânları olan mağaraların duvarlarının aynı zamanda birer anlatım alanı olduğu dönem bizim için yazılı kültürden daha önemlidir. Bu dönem resimleri insanlık tarihinin ilk görsel kaynakları olmuştur. Tucholsky “bir resim bin sözcükten daha fazlasını söyler” der (Burke, 2003, s.8). Farklı kaynaklara göre; mağara dönemi resimleri büyüsel amaçlı yapılmıştır ya da tamamen görselleştirilmiş yaşantılar olarak adlandırılmıştır. Şurası bir gerçektir ki, hangi amaçla yapıldığı bir kenara, bugün biz bu resimlerde on binlerce yıl önce yaşayan insanın çevreyle kurduğu iletişimi görürüz (s.73).

Bu da göstermektedir ki insanoğlu, temel sosyal ihtiyaçların başında gelen iletişim için görselleri yazıdan önce kullanmaya başlamıştır.

Görsellerin hayatımızdaki önemi, sadece tarihî geçmişine bağlı değildir. Senemoğlu (2004), görsel öğelerin bilginin belleğe kodlanması sürecindeki olumlu etkisine bağlı olarak unutmayı geciktirdiğini ve akılda kalıcılığı arttırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Aytaş (2016), öğrendiklerimizin %1’ini tatma, %1,5’ini dokunma, %11’ini işitme, %83’ünü ise görme duyusu yoluyla elde ettiğimiz bulgusundan hareketle öğrenme sürecinde görsellerin ne denli önemli olduğuna dikkat çekmiştir (s.15). Yazılı metinler bile ilgili görsellerle desteklendiğinde okur/ muhatap tarafından daha anlamlı hâle gelmekte, daha iyi algılanmakta ve daha uzun süre akılda kalmaktadır. Bu konuda Alpan (2008), şunları ifade etmektedir:

İkili kodlama kuramına göre, öğrenen iki farklı bilgi-işlem sistemi kullanır. Bu iki sistemden biri bilgiyi görsel temsil etme, diğeri ise bilgiyi sözel olarak temsil etmedir. Problem çözmeye transfer yapabilmeyi sağlayan anlamlı öğrenme için, birey sunulan görsel bilgidен, içsel görsel

temsili oluşturmalı, aynı şekilde sunulan şözel bilgiden içsel şözel temsili oluşturmalı ve bu ikisi arasında bağlantılar kurmalıdır. İkili kodlama kuramına göre, görsel ve şözel bilgi ayrı ayrı sunulmak yerine birlikte verildiğinde bağlantılar daha rahat kurulur (s.90).

Araştırma bulgularından da anlaşılacağı üzere görseller, öğrenilenlerin daha kalıcı hâle gelmesini sağlamaktadır. Buradan hareketle bilginin belleğe işlenmesi sürecinde görsel unsurların işlevsel bir biçimde kullanılması gerektiğinin daha net ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Görsellerin (ve buna bağlı olarak görsel okuryazarlığının) eğitim öğretim için neden önemli olduğu İşler (2002) tarafından dört madde hâlinde şöyle ifade edilmiştir:

1. Görsel okuryazarlık daha çok tam insan gelişimi için oldukça önemli olan beynin sağ yarı küresini kullanmayı gerektirmektedir. Böylece düşünme sürecinde beynin her iki yarı küresini kullanmayı, yani bütünsel düşünmeyi geliştirmiş olacaktır.
2. Beynin sol yarı küresine ait soyut düşünceleri canlı, inandırıcı, yoğun ve bildik yaparak onları daha iyi anlama olanağı tanımaktadır.
3. Aynı düşünceyi farklı yollarda işleme yeteneği kazandırmaktadır.
4. İçinde yaşadığımız doğal ve doğal olmayan çevreden etkilenmektense bireylerin kendi kararlarını alabilmesi için görsel çevreyi okuyabilmelerini ve anlayabilmelerini sağlamaktadır (s.156-157).

Tüm bunlar görsel okuryazarlığı öğretimi fikrini ve buna bağlı olarak yapılan çalışmaların gerekliliğini beraberinde getirmiştir. şahin (2014), görsellerin eğitim öğretim açısından önemini şöyle ifade etmektedir:

Dijital teknolojilerin ucuzlaması ve yaygınlaşmasıyla birlikte, görsel iletişime daha çok maruz kalmaktayız. Görsel iletişim sadece televizyon ile sınırlı değildir. Ders kitapları başta olmak üzere, diğer iletişim kanalları (örneğin, ilan panoları, gazeteler, dergiler, internet siteleri, bilgisayar oyunları) görsel öğeleri dikkat çekmek ve iletileri daha güçlü kılmak için kullanmaktadır. Yazılı materyaller için nasıl ki okuma/ yazma becerisine ihtiyaç duyuyorsak, günümüzde sıklıkla kullanılan görsel iletiler için de okuma/ yazma becerilerimizi de geliştirmeye gereksinim vardır. Bu alan görsel (visual) okuryazarlık veya imge (image) okuryazarlığı olarak ifade edilmektedir (s.59).

Elbette buradaki temel amaç, görsellerden nasıl yararlanılacağı bilgisinin öğretilmesidir. Adı geçen bilgileri edinen kişi ise, görsel okuryazarı olarak ifade edilmektedir. Burada yer alan araştırma sonuçları ve uzman görüşleri; görsel okuryazarlığı bilgisine sahip olan birinin, gerek eğitim öğretim sürecinde gerekse sosyal yaşam içinde karşılaştığı iletişim ortamlarındaki mesaj ve kanalları daha iyi anlamlandırdığı görüşünü desteklemektedir.

Her bilimsel çalışmada olduğu gibi görsel okuryazarlığı öğretimi alanında da uyulması gereken birtakım ilkeler ve hedefler söz konusudur. Bu ilke ve hedefler “*Görsel okuryazarlığı neden gereklidir?*”, “*Görsel unsurlar ile dil arasında nasıl bir bağ vardır?*”, “*Görsel okuryazarı olmanın bireye sağladığı/ sağlayacağı yararlar nelerdir?*”, “*Görsel*

okuryazarlığı öğretiminde hangi adımların atılması gerekir?” şeklinde ifade edilebilecek ve birbirini destekleyen sorular etrafında oluşturulmuştur. Adı geçen sorulara verilen/ aranan cevaplar bizlere görsel okuryazarlığı öğretiminin ilkelerini vermektedir. Reynold Myers (aktaran Alpan, 2008) bu ilkeleri dört madde hâlinde şöyle sıralamaktadır:

1. Görsel dil yeteneği, sözel dil gelişiminden önce gelişmektedir ve sözel dile hizmet etmektedir.
2. Görsel dil yeteneğinin gelişimi, öğrenenin objelerle, imgelerle ve beden diliyle olan etkileşimine bağlıdır.
3. Görsel dil gelişiminin düzeyi, öğrenenin çok çeşitli ve zengin objeler, imgeler ve beden dilinden oluşan çevre ile etkileşim derecesine bağlıdır.
4. Görsel dil gelişiminin düzeyi, öğrencinin objeler, görsel imgeler ve beden dili yaratmak için kullanacağı ekipman ve işlemlerin katılımıyla artmaktadır (s.81).

Görüldüğü üzere görseller, beden dili ve imgeler ile beraber organize edildiğinde daha etkili öğrenmeyi sağlamakta, görsel dil gelişimi çevreden etkilenmekte ve kişinin çevreyle olan iletişim yeteneğini olumlu anlamda etkilemektedir. “Görsel okuryazarlığı gelişmiş bir kişi, çevresinde karşılaştığı, görünen eylemlerin, objelerin, sembollerin doğal ya da yapay her şeyin ayırımına varabilmekte ve onları yorumlayabilmektedir. Bu yeterliğin yaratıcı kullanımına bakıldığında ise, görsel okuryazarlık yeterliğinin, bireyin sahip olduğu diğer yetileriyle iletişim kurarak kendini gösterdiği söylenebilir” (Alpan, 2008, s. 77). Sadece mesajların algılanması ve yorumlanmasında değil, aynı zamanda mesaj üretme sürecinde de görsel öğeler oldukça işlevseldir. Şöyle ki; herhangi bir bilginin kaynaktan alıcıya iletilmesi sırasında yazılı verileri desteklemek amacıyla görsellerden yararlanılmaktadır. Hatta kimi zaman görseller, belirli bir alan (zemin) üzerinde yazıdan çok yer kaplamaktadır. Bu durum akla eğitim öğretim faaliyetlerine hizmet eden ders kitaplarını getirmektedir. Ders kitaplarının hazırlanma amacının herhangi bir konunun öğrenciler tarafından en kısa ve etkili bir biçimde anlaşılmasını sağlamak olduğu düşünüldüğünde görsellerin önemi daha net anlaşılmış olacaktır. Elbette görsellerin bu ve buna benzer pek çok faydası, görsel okuryazarlık öğretimi alındığında anlamlı hâle gelecektir. Aksi hâlde herhangi bir fikrin aktarılması/ öğretilmesi amacına hizmet eden görseller, alıcı tarafından anlamlandırılmayacak veya yorumlamada hatalara düşülecektir. Bu kapsamda “görsel mesajı etkili tasarlanmış bir öğretim materyali ile karşılaşan öğrenci görsel okuryazarlık eğitimi de almışsa verilmek istenen mesajı anlama ve yorumlama da güçlük çekmeyecektir” (Alpan, 2008. s. 98). Bu sayede ilgili dersin (Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler vb.) öğretim programında belirtilen amaçlara ulaşma düzeyinde de olumlu sonuçlar gözlemleneceği düşünülmektedir.

Görsel okuryazarlığı alanında önceki bölümde de ifade edilen araştırmalar ve araştırmalardan elde edilen bulgular, eğitimcilerin görsellere daha çok yer vermesinin gerekliliğini ortaya çıkarmış ve bu alandaki faaliyetlerin artmasına zemin hazırlamıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, 2005 yılından itibaren müfredatımıza yansımaya başlamış ve 2017 tarihinde şu ana kadarki son şekline almıştır. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'na görsel *okuma* eklenmiş, dinleme becerisinin yerini ise dinleme/ izleme öğrenme alanı almıştır. (MEB, 2015). Bu bağlamda görsel okuma ve sununun pek çok gelişmiş ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de öneminin anlaşıldığı ve bu doğrultuda adımlar atılmaya başlandığını belirtmek gerekmektedir.

2.1.3.2. Bilgi Okuryazarlığı

Herhangi bir konu hakkında bilinenleri ifade eden bilgi kavramı özellikle günümüz dünyasında yaşanan gelişmelere bağlı olarak daha da değerli hâle gelmiştir. Yirmi birinci yüzyılda iletişim ve teknoloji alanlarında meydana gelen gelişmeler, toplumlar arası etkileşimi arttırmıştır. Burada bahsedilen etkileşim ortamında söz sahibi olmanın ölçütü ise bilgidir. Bu bağlamda Yılmaz (1998), şunları ifade etmektedir:

Son yıllarda, yaşadığımız ve büyük bir olasılıkla belirli bir süre daha yaşayacağımız öngörülen dönem post-kapitalist, post-modern, post-endüstriyel (sanayi sonrası/ötesi), teknotronik, büyük yönelimler, küresel köy, bilişim çağı ve benzeri kavramlarla adlandırılmaya çalışılmaktadır. Bunlar arasında genelde en çok kabul gören ve yaygınlıkla kullanılan, "bilgi çağı", aynı anlama gelmek üzere "bilgi toplumu" kavramı olmaktadır. Bireyler ve toplumlar, aynı zamanda bir ölçüt durumuna getirilen bu kavrama dayalı yeni özellikleri ile tanımlanmakta, gelişmişlik düzeyleri bu özelliklere sahip olma oranı ile belirlenmektedir (s.148).

Her çağda olduğu gibi bilgi çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz dönemin de birtakım gerekleri vardır. Adı geçen gerekliliğin ölçütünü belirleyen ise bilgidir. Bireysel, toplumsal ve ulusal anlamda varlık gösterebilmek; bilginin önemini kavramak, bilgiye erişim yollarını öğrenmek ve elde edilen bilginin ulaşmak istenen hedefler doğrultusunda etkin bir biçimde kullanılmasıyla mümkündür. Nitekim “tarih boyunca yaşam değişmekte, toplumların gelişmelerinde bilgi önemli bir güç olmaktadır. Bilginin önemini kavrayan, onu etkin bir şekilde kullanan, üreten ve geliştiren toplumlar ilerlemektedir” (Önal, 2010, s. 116). Şu hâlde bilgi toplumunda etkin bir birey olarak yaşamının gereği bilgi okuryazarı olmaktır.

Proclamation'a (aktaran Kurbanoglu, 2010) göre bilgi okuryazarlığı; “bireylerin kişisel, sosyal, mesleki ve eğitime yönelik hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için yaşamın her

alanında bilgiyi etkin şekilde arama, değerlendirme, kullanma ve yaratma becerisidir (s.729).” Bu anlamda bilgi okuryazarını bilgiye erişme ve bilgiyi edinme ilkelerini, tanımda belirtildiği esaslara uygun olarak, kullanabilen kişi olarak tanımlamak mümkündür. Bu kapsamda bilgi okuryazarı olabilmek bilgiye ulaşma, elde edilen bilgileri yorumlama ve diğer disiplinlerle olan ilişkileri itibarıyla belirli bir sisteme bağlı olarak işleme anlamına gelmektedir. Bilgi okuryazarlığını bir *beceriler bütünü* olarak ifade eden Kurbanoglu (2010), adı geçen sistemi şu şekilde betimlemektedir:

Bilgi ihtiyacını fark etme, bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgi arama stratejileri geliştirme, bilgi arama, bulma, seçme, değerlendirme, kullanma, sınıflama, düzenleme, yorumlama, yeni bilgiyi mevcut bilgiyle bütünleştirme ve iletme gibi bilgi becerilerinin; muhakeme yürütebilme, karar verebilme, problem çözebilme, analitik düşünebilme, eleştirel düşünebilme, sentez yapabilme, yaratıcı düşünebilme, yeni bilgi üretebilme, geçmiş deneyimlerden yararlanarak bilgi ve beceri transferi yapabilme ve bilgiyi içselleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin; iletişim, ekip çalışması, işbirliği, kişisel motivasyon, uyum sağlama gibi bireysel becerilerin; fonksiyonel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı kütüphane okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi çeşitli okuryazarlık becerilerinin birleşiminden oluşur (s.743).

Dolayısıyla herhangi bir konuda sahip olunan bilgi, belli bir alana (matematik, tıp, fizik, kimya vb.) yönelik olmakla birlikte diğer bilim dallarıyla da bağlantı hâlinindedir.

Bilgi okuryazarı olmanın artık ayrıcalık değil, gereklilik olduğu Amerikan Kütüphane Birliği’nin (American Library Association [ALA], 2016) “Bilgi Okuryazarlığının Tanıtımı (Introduction to Information Literacy)” başlıklı yazısında açıkça ifade edilmiştir. Burada bilgi çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında büyük bir bilgi patlaması yaşandığına vurgu yapılmıştır. Yine buna bağlı olarak öğrencilerin formal öğretim faaliyetleri ortamındaki imkânlarla her şeyi bilmelerinin mümkün olmadığı, bunun için de çok sayıda kaynaktan en doğru şekilde yararlanma adına bilgi okuryazarlığı ilkelerini öğrenmelerinin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca aynı yazının devamındaki *yaşam boyu öğrenme/ öğrenci* ifadesi dikkat çekicidir. Nitekim günümüz dünyasında bilginin çeşitliliği ve bilgiye yüklenen anlamın giderek artması öğrenmenin belirli yılları kapsayan bir süreç olmaktan çıkarak onu yaşamdan ölüme kadar süren uzun ve karmaşık bir süreç boyutuna taşımıştır. İşte bu süreçte bilgiye erişme ve bilgiyi eleştirel bir biçimde yorumlayarak kullanma, bilgi okuryazarlığı öğretimini modern dünyanın bir gereği hâline getirmiştir.

“Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde bireyler artık kendi gereksinimleriyle birlikte, toplumsal ve ekonomik hayatın öngördüğü çeşitli niteliklerle donatılarak yetiştirilmektedir. Bu nitelikler arasında etkin bilgi kullanımını öğrenmek, bireyin kazanacağı temel beceriler arasında yer almaktadır” (Önal, 2010, s. 102).

Buradan hareketle bireyin herhangi bir alanın bilgisine sahip olmasının ayrıcalık değil zorunluluk olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Diğer öğretim programlarında olduğu gibi bilgi okuryazarlığı öğretiminde de birtakım standartlar belirlemek ve bu standartlara göre hareket etmek can alıcı bir öneme sahiptir. Nitekim herhangi bir bilimsel çalışmada standartlar oluşturmak veya bilim çevrelerince genel kabul görmüş bir standart ışığında hareket etmek, programı tesadüflerden kurtarmak için gereklidir. Bu kapsamda eğitim fakültelerinde standart belirlemenin önemine dair bir çalışma yapan Yanpar Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007) standart belirlemenin önemi hakkında şunları ifade etmiştir:

Standartlar, akreditasyonun temelini oluşturmaktadır. Bunlar, oluşturulacak sistemin gereklerini ortaya koymakta ve yüksek nitelikli lisans programlarının geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğini belirlemektedir. Standartlar, konu alanı uzmanlarının görüşlerine, araştırmalara ve deneyimlere göre belirlenmiştir. Yükseköğretim programlarının akredite edilmesi için tasarlanmış bir sistemde standartlar, bir yükseköğretim programının kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilebilmesi için hangi öğelerin programda bulunması gerektiğini göstermektedir (s.192).

Öte yandan belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşıldıysa ulaşılma yüzdesinin ne olduğu yine bu standartlar çerçevesinde değerlendirilebilmektedir. Bu kapsamda dünya üzerinde pek çok kurum ve kuruluş (Association of College and Research Libraries, American Association of School Librarians vb.) tarafından değişik bakış açılarına göre oluşturulmuş ve genel itibarıyla hemen hepsinin üzerinde hemfikir olduğu bilgi okuryazarlığı standartlarını Polat (2006), şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Bilgi gereksiniminin boyutunun belirlenmesi
2. Gereksinim duyulan bilgiye etkin ve yeterli olarak erişilmesi
3. Bilginin ve bilgi kaynaklarının eleştirel olarak değerlendirilmesi
4. Özel bir amacın gerçekleştirilmesinde bilginin etkin olarak kullanılması
5. Bilgi kullanımına ve erişimine ilişkin ekonomik, yasal ve etik konuların anlaşılması ve bu doğrultuda hareket edilmesi (s.257).

Burada bilgi okuryazarlığı standartları üç ana aşamada değerlendirilmiştir. İlk aşama bilgiye erişim, ikinci aşama erişilen bilginin belirli ölçütlere göre eleştirilmesi, son aşama ise çıktıyı da içine alan, bilginin işlenmesi ve değerlendirilmesi sürecidir.

2.1.3.3. Elektronik Okuryazarlığı

Teknolojik gelişmeler, sadece yeni araç gereçleri hayatımıza dâhil etmemiş; aynı zamanda geleneksel anlamda kullanılan kavram ve terimlerin de yeniden yorumlanmasını gerekli hâle getirmiştir. Bunlardan biri de okuryazarlıktır. Yıldız'a (2007) göre;

1960'lardan sonra, okuryazarlık üzerine yapılan araştırmaların sayısında bir artış göze çarpmaktadır. Giderek artan araştırma sayısı ile birlikte araştırmaların kapsam, yöntem ve vurguları da değişmiştir. Başlangıçta okuryazarlık araştırma ve yaklaşımları, okuma yazma öğrenmeyi, mekanik bir beceri elde etme süreci ile sınırlamış ve okuryazarlığın içinde var olduğu sosyo-kültürel bağlama çoğunlukla hak ettiği ilgiyi göstermemiştir. Ancak son dönemde, okuryazarlığın içinde yer aldığı sosyo-kültürel bağlamdan soyutlanarak ele alınamaz oluşunun fark edilmesiyle birlikte yeni okuryazarlık yaklaşımları ortaya çıkmıştır (s.44).

Konuyu bilimsel okuryazarlık özelinde değerlendiren Turgut (2007), söz konusu okuryazarlık türünün 1950'lerden bu yana farklı şekillerde tanımlandığına ve değerlendirildiğine vurgu yapmaktadır (s.237). 1900'lü yılların ortalarından günümüze ulaşıncaya kadar okuryazarlık kavramının tanım ve kapsamında meydana gelen bu değişimler, toplumu etkileyen ve yönlendiren pek çok gelişmeden bağımsız düşünülmemelidir. Yazılı kaynaklardan elektronik bilgi ortamlarına doğru yaşanan hızlı akış, toplumun fertlerini de bu yönde bir değişime zorlamıştır. Ülkemizin de yer aldığı pek çok yerde bundan 50- 100 yıl önce okuma yazma bilmek, parayla satın alınamayacak bir ayrıcalık iken günümüzde yaşamı idame ettirmek için gerekli olan standartların olmazsa olmazlarından biri hâline gelmiş, hatta okuma yazma bilmek tek başına yetersiz hâle gelmiştir. Türkiye örneği üzerinde düşünüldüğünde 1990'larda iş başvurularından, haberleşmeye, vergi ödemelerinden nüfus sayım ve tescil işlemlerine varıncaya kadar neredeyse her şey kâğıt üzerinde yürütülebilirken günümüzde elektronik posta ve haberleşme, elektronik ödeme sistemleri, elektronik nüfus tescil ortamları oluşturulmuş ve işlemler bu kanallar üzerinden yürütülmeye başlanmıştır. "İnternet'in ticari ve sosyal hayata etkisi genişledikçe "e" ön ekli birçok kavram ortaya çıkmıştır. Geleneksel pazarlamada işyeri web sitesine, geleneksel mağaza e-mağazaya, ticaret e-ticarete, alışveriş e-alışverişe, müşteriler e-müşterilere, hatta devlet bile e-devlete dönüşüm sürecini yaşamaktadır" (Yuldaşev, 2013, s. 1). Bu kapsamda günümüz dünyasında değişik türden gündelik işlerin yürütülmesi bile adı geçen elektronik ortamların bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir.

Aslında tüm bu sayılanlar elektronik okuryazarlığının gerekliliğini de ortaya koyması bakımından büyük önem taşımaktadır. Çünkü "teknoloji, verimli okuma, yazma, araştırma

ve bilgi olanaklarına sahiptir. Teknolojinin sağladığı bu olanaklardan yararlanmak için teknoloji okuryazarı olmak gerekmektedir” (Adıgüzel’den aktaran Yuldaşev, 2013, s. 3). Bu bağlamda en ilkel kabul edilen kavimlerden modern toplumlara varıncaya kadar herkes ulaşım, iletişim ve yaşam becerileri anlamında teknoloji ürünlerinden bir veya birkaçını isteyerek veya zorunlu bir şekilde kullanmak mecburiyetindedir. Nitekim bir gün, herkes için 24 saatten oluşmaktadır ve özellikle yaşamın akışı içinde tüm işlerin bu sınırlı süre içinde bitirilmesi gerekmektedir. İşte bu gereklilik, teknoloji kullanımının temel sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Elbette burada asıl önemli olan teknolojiye maruz kalmak değil, onu bilinçli bir biçimde kullanabilmektir. Teknoloji okuryazarlığının çıkış noktası ise tam olarak burasıdır: Teknoloji ürünlerini eleştirel bir biçimde değerlendirerek, amaçlarımız doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde kullanabilme becerisine sahip olmak.

Bu kapsamda elektronik okuryazarlığı, öğrenme ihtiyacı doğrultusunda farklı elektronik ortamlardaki her türlü metne ulaşma, edinilen bilgiyi mevcut bilgisel altyapı ile yeniden yapılandırma ve gerektiğinde bilgiyi elektronik kanallar aracılığıyla üretme (metne dönüştürme) faaliyetlerini içeren süreç şeklinde tanımlamak mümkündür. Burada elektronik okuryazarlığı kavramının daha doğru yorumlanabilmesi adına, “metin” kavramının irdelenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Metin, TDK Türkçe Sözlükte “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst. 2. Basılı veya el yazması, tekst” (Parlatır, Gözaydın ve Zülfikar, 1998, s. 1548) şeklinde ifade edilmektedir. Söz konusu tanımda herhangi bir üretimin metin olarak kabul edilebilmesinin ölçütünün yazı ve yazıyı oluşturan dilbilgisi unsurları olduğu görülmektedir. Oysa elektronik okuryazarlığının hem hazırlık hem de sunum aşamalarında karşılaşılan metin kavramı bu tanımdakinden çok daha farklı ve geniş çaplıdır. Bu kapsamda Altun’un (2003) geleneksel ve elektronik metinler arasındaki farklara yaptığı vurgu oldukça önemlidir.

Geleneksel metinlerde alfabenin yanı sıra resimler, ikonlar ve grafikler kullanılmaktadır. Ancak, dijital ortam ile bunlara ses, görüntü, sesli görüntü, animasyonlar ve imaj haritaları eklenmektedir. (...) Geleneksel metinlerin hazırlanması mürekkep ile yapılmaktadır. Her türlü resim, grafik ve metinsel dizgide mürekkep yeterli gelebilmektedir. Oysa dijital ortamlarda mürekkep artık dijitalleşmiş ve farklı uygulamalar için farklı mürekkeplere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Örneğin, resim aktarabilmek için dijital fotoğraf makinası veya tarayıcı gibi araçlara; görüntü işlemek için görüntü aktarımı yapan görüntü yakalama çevre birimlerine veya yazılımlarına; ses aktarabilmek için de ses işleme çevre birimleri veya yazılımlarına gereksinim duyulmaktadır. Geleneksel metinlerin bir uygulaması olarak gördüğümüz kitaplar da elektronik ortamlarda yerlerini almakta, ancak alışlagelmiş yapılarının yanı sıra yine elektronik metinlerin bir özelliği olarak ses, görüntü ve animasyonlarla zenginleştirilmektedir. Bu açıdan, elektronik kitap anlamında e-kitap kavramı da alanyazında yerini almaktadır. Düzlemsel yapısı ile geleneksel metinlerin yazılım sıralaması birçok okuyucu için tanınık

gelmektedir. Ancak elektronik ortama aktarılan metinlerde böylesi bir düzenlemenin yanı sıra, uzamsal bir tasarım da bulunmaktadır. Bu özellik okuyucuya istediği yerden istediği konuya geçiş imkânı sağlayabileceği gibi, farklı bölgelerde bulunan metinler arasında da geçiş yapabilme olanağı sağlayacaktır. Dolayısıyla, okuma süreci bir tek metin veya kitap ile sınırlı kalmayacaktır.

Şu hâlde dijital ortamlarda hazırlanan metinlerin geleneksel metinlere kıyasla daha zengin bir içeriğe sahip olduğunu ve daha kolay erişilebilir özellikler taşıdığını söylemek mümkündür. Elektronik metinler aynı anda birden fazla duyuya hitap etmesi yönüyle de geleneksel metinlerden ayrılmaktadır. Altun’a (2003) göre elektronik metinleri diğerlerinden ayıran bir diğer özellik “elektronik metinlerin düzlemsel olmayan bir yapıda, çok yönlü bir etkileşime olanak sağlamasıdır. Geleneksel metinlerde okuma sürecinde okur, metin ile baş başadır. Konu bütünlüğü açısından kendisine sunulanlarla sınırlıdır. Metin olarak okuyucuya verilebilecekler medyanın özellikleriyle sınırlı olduğundan, elektronik metinlerde bu etkileşim daha zenginleşmektedir.” Görüldüğü üzere elektronik okuryazarlığındaki metin ile okuma yazmada kullanılan metin pek çok yönden farklılıklar göstermektedir. Metinlerin hazırlanışında kullanılan teknikler, üretim malzemeleri, metindeki şekil- zemin algısı, okur- metin iletişimi gibi unsurlar bu farklılıklardan bazılarıdır. Elektronik okuryazarlığında kullanılan metnin hazırlanış aşamasında daha karmaşık, sunumda ise anlamayı kolaylaştırdığı gerçeğinden hareketle, daha zengin olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Buradan hareketle elektronik okuryazarlığı bilgisinin eğitim öğretim ortamlarında etkin bir biçimde kullanılmasının istendik sonuçlar alınabilmesi adına gerekli olduğu görüşündeyiz.

2.1.3.4. İnternet Okuryazarlığı

Geçmiş yıllardan farklı olarak günümüzde insanlar, herhangi bir konuda araştırma yapmaktan güncel bir olay ile ilgili haberleri öğrenme isteğine kadar pek çok konuda internete başvurmaktadır. “İnternet, çağımızın en önemli teknolojisi durumunda olup dünya genelinde yer alan milyonlarca bilgisayarın bir arada bağlantılı bir şekilde bulunduğu geniş bir ağıdır. Her yaştan her kullanıcı internet teknolojisine yoğun bir şekilde ilgi göstermektedir. Toplum ve teknoloji birbiriyle sürekli etkileşim hâlinindedir” (Kırık, 2014, s.337). Fakat adı geçen etkileşim, geçmiş yıllardakinden oldukça farklı özellikler göstermektedir. Yarım yüzyıl öncesiyle bile kıyaslandığında karşımıza insanların bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını çoğunlukla birincil kaynaklar aracılığıyla karşıladığı bir tablo

çıkılmaktadır. Oysa günümüzde iletişim ihtiyaçlarının büyük kısmını, internet olmaksızın yerine getirmek neredeyse mümkün gözükmemektedir. Leu'ya göre;

“İnternet teknoloji konusu değil, tamamen okuma ve okuryazarlık konusudur.” İnterneti kullanım amaçlarımız göz önüne alındığında, bu açıklamanın hiç de uç bir fikir olmadığını söyleyebiliriz. Örneğin haberleri okumak, videoları izlemek, bilgi kaynaklarına ulaşmak, bilgi paylaşmak veya başkalarıyla iletişime geçmek gibi onlarca şey için İnterneti kullanıyoruz ve bu söylem alanlarının her biri bir bakıma bizim okuryazarlık deneyimlerimizi ve alışkanlıklarımızı yansıtır (aktaran Destebaşı, 2016, s. 902).

Böyle bir ortamda interneti ve internet teknolojilerini verimli ve güvenli bir şekilde kullanabilmek ise internet okuryazarı olmayı gerektirmektedir. Nitekim önceki bölümde ifade edildiği üzere internet teknolojisinin bu denli yoğun bir biçimde kullanılması, internetten edinilen bilginin ne derce güvenilir olduğu sorusunu ve buna bağlı olarak internet okuryazarı olmanın gerekliliğini beraberinde getirmektedir.

Livingstone, Bober ve Helsper'in (2005), internet okuryazarlığıyla ilgili “bilgiye erişme, onu anlama (kavrama) ve değişik formlarda (biçimlerde) iletişim ortamları yaratma (üretme)” tanımı üzerinde hemfikir oldukları görülmektedir (s.6). Bu tanımda internet okuryazarlığının hem okuma (bilgiye erişme ve onu anlamlandırma noktasında) hem de yazma (yeni bilgiler üretme noktasında) yönü üzerinde durulmuştur. Esas itibarıyla bu tanımda yer alan özellikler bizleri internet okuryazarlığının neden gerekli olduğu noktasına götürmektedir. Bu kapsamda Asselin ve Moayeri'nin (2010) daha çok eğitim öğretim ekseninde hazırladıkları ve kendi çalışmalarının çıkış noktasını oluşturan şu sorular, internet okuryazarlığının gerekliliği hakkında önemli ipuçları sunmaktadır:

1. Öğrencilerin günlük yaşamları içindeki internet deneyimleri nelerdir?
2. Öğrencilerin internet araştırmaları sırasında herhangi birinden bağımsız olarak kullandıkları internet uygulamaları nelerdir?
3. Öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin internetin okuldaki rolü/ işlevi hakkındaki inançları nedir? (s.192).

Bu temel sorulara aranan cevaplar, internet kullanımı hakkındaki “bilinç” ve interneti “kullanma gerekçesi” ilkeleri etrafında oluşturulmuştur. Şu hâlde internet okuryazarlığı özellikle genç yaştaki kullanıcıların interneti denetimli bir biçimde kullanmaları, internetteki herhangi bir program veya uygulama üzerinde çalışırken hedef odaklı ilerlemeleri, internetin zararlı etkilerine karşı bilinçli olmaları; aynı zamanda yararlı yönlerini de keşfetmeleri, bilinçli birer internet kullanıcısı, dolayısıyla internet okuryazarı, olmaları; bu kapsamda genç- aile ve öğretmen eşgüdümünün sağlanması adına gerekli olan eğitim öğretim faaliyetleridir. Benzer bir konu üzerinde çalışan Kırık'ın (2014) ulaştığı sonuçları gösteren şu ifadeleri internet okuryazarlığının önemini destekler niteliktedir:

Elde edilen bulgulardan da anlaşılacağı üzere aileler internet hakkında gereken bilgi düzeyine sahip değildir. Çocuklardan önce anne ve babaların internet konusunda kendilerini geliştirmeleri ve bu teknolojiyi sağlıklı bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Çocukları hayata hazırlayan en temel varlıkların anne ve babalar olduğu hatırlanırsa durumun ehemmiyeti daha iyi anlaşılacaktır. Ailelere medyadan ziyade internet okuryazarlığı bilincinin aşılması birincil derecede önemlidir. İnternet okuryazarlığının gelişim gösterebilmesi adına doğru devlet politikalarının izlenmesi, gerekli medya desteğinin sağlanması ve internet okuryazarlığına önem verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde internet üzerine yapılan olumsuz tartışmalar artarak devam edecek ve toplumsal yapı mevcut tartışmalardan olumsuz yönde etkilenebilecektir (s.346).

Şu hâlde nitelikli bir internet okuryazarı olmanın, veli ile işbirliği yapılmasıyla ve ilgili kurumların bu yöndeki eğitim politikalarının tutarlılığıyla mümkün olacağı gözükmemektedir.

2.1.3.5. Çok Katmanlı Okuryazarlık

Önceki bölümlerde de değinildiği üzere gelişen teknolojiyle birlikte bilgiye erişim yol ve yöntemlerinde köklü değişiklikler olmuş, metin algısı/ anlayışı, metnin eskisine göre çok daha fazla unsurun birleşiminden oluşması nedeniyle, değişmiş ve bu durum kaçınılmaz olarak yeni okuryazarlıkların ortaya çıkmasını gerekli hâle getirmiştir. Bahsedilen bu okuryazarlıkların temel çalışma sahası ise, yeni okuryazarlıklara bağlı olarak ortaya çıkan çok katmanlı, metinlerdir.

Bu bölümde yeni okuryazarlık türlerinin her birinde ayrı ayrı değindiğimiz “yeni metin algısını (çok katmanlı metinler)” belirginleştirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle çok katmanlı metinlerin tanımının yapılması ve özelliklerinin açıklanması gerekmektedir. İngilizce kaynak dilinde “multimodal text” olarak ifade edilen çok katmanlı metinler; ses, yazı, görsel unsurlar veya jest- mimik gibi unsurların en az ikisinin belli bir düzende (birbirlerini destekleyecek şekilde) bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş metinlerdir. Anstey ve Bull (2016), çok katmanlı metinleri birden fazla göstergenin (ses, görüntü, jest- mimik vb.) birleşiminden oluşan metinler olarak tanımlamaktadır. Bu durumda çok katmanlı metinler bilginin sunumunda aynı anda birden fazla duyuya hitap eden metinler olarak nitelendirilebilir.

Yaşamın her alanında karşımıza çıkan ve kullanımı belirgin bir biçimde artan çok katmanlı metinler basit, toplumsal bir yönelimden öte faydacı bir dayanağın ürünüdür. Nitekim çok katmanlı metinlerde kullanılan ve aynı anda birden fazla duyuya hitap eden yapı, daha etkili ve kolay öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalara vurgu yapan Akpınar ve Ersözlü (2008), her bir duyu organının öğrenme sürecine belli oranlarda katkı

sağladığını belirtmektedir (s.44). Ayrıca çok katmanlı metinler, öğrenciler tarafından daha ilgi çekici bulunduğu için derse katılımın artması noktasında da öne çıkmaktadır. Tüm bunlar çok katmanlı metinlerin neden bu kadar çok tercih edildiğinin ve çok katmanlı okuryazarlığa duyulan ihtiyacın somut birer göstergesidir.

Çok katmanlı okuryazarlık üzerinde farklı bakış açılarını yansıtan tanımlar bulunmakla birlikte süreç üzerine yaptığı vurgu bakımından Wohlwend'in (2011) tanımı üzerinde durmak yararlı olacaktır (s.243). Okuryazarlığın tanımının her geçen gün değiştiğini belirten Wohlwend, çok katmanlı okuryazarlığın fiziksel hareketleri, nesneleri; düşünceleri temsil eden ve yorumlayan görselleri kapsadığını ifade etmiştir. Elbette buradaki yorumlamanın hem okuma hem de yazma süreci için düşünülmesi gerekmektedir. Özetle çok katmanlı okuryazarlık; yazı, ses, görsel unsurlar, jest ve mimiklerin en az ikisinin bir anlam ifade edecek şekilde bir araya getirilmesi ve adı geçen unsurların birleşimiyle oluşturulmuş metinleri anlamlandırma süreci olarak ifade edilebilir. Bu kapsamda çok katmanlı metinlerin çözümlenmesi noktasında önemle üzerinde durulması gereken husus metnin bütününe, metni oluşturan unsurlardan farklı ve daha geniş bir anlam ifade ettiğidir. Dolayısıyla çok katmanlı metinler okura bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

Tüm bu anlatılanlardan hareketle çok katmanlı okuryazarlığın hem farklı şekil ve içerik unsurlarıyla oluşturulan metinlerin kavranmasında hem de diğer okuryazarlıkların (görsel okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı vb.) merkezinde yer alan metin kavramının daha doğru anlaşılması adına büyük bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür.

2.2. Medya Okuryazarlığı

2.2.1. Medya Okuryazarlığının Gerekliliği

Çağların isimlendirilmesindeki en önemli etken, o dönemi şekillendiren birtakım gelişme veya olaylardır. Taş Devri, Maden Devri; Aydınlanma Çağı vb. nitelermeler bu durumun birer göstergesidir. Bu bağlamda hâlihazırda devam etmekte olan dönem ise bilgi çağı olarak anılmaktadır. “20. yüzyılda başlayan ve hâlen devam etmekte olan bilim ve teknolojiye hızlı gelişme, her alanda olduğu gibi iletişim alanında da etkili olmuş ve bilim adamlarının geçtiğimiz yüzyılı “enformasyon çağı” olarak tanımlamalarına yol açmıştır” (Arslan vd., 2013, s. 19). Adı geçen çağın birtakım getirileri (ulaşım ve

iletişimdeki çeşitlilik ve kolaylık vb.) olduğu gibi zorunlulukları da vardır. Birincil (yüz yüze) veya ikincil (uzaktan) ilişkilerden herhangi birinin içinde kaçınılmaz olarak yer almak suretiyle iletişim katılımcısı olmak, ulaşım teknolojilerinden bir veya birkaçını isteyerek ya da mecburiyet nedeniyle kullanmak, söz konusu zorunluluklardan bazılarıdır. Büyük bir şehirde yaşayan bir bireyin sabah işe gitmeden evvel yollardaki trafiğin durumunu öğrenmek amacıyla televizyon veya internetten ilgili haberleri incelemesi, farklı iş kollarında yatırımları bulunan bir girişimcinin sektörlerdeki borsa haberlerini an be an takip etmek etmesi veya bir araştırmacının sahadaki yenilikleri takip etmek amacıyla dijital bilgi kaynaklarından yararlanması modern dünyanın vazgeçilmezlerindendir. Bu bağlamda medya artık gerek günlük yaşamın gerekse iş hayatının vazgeçilmezi olmuştur. Bu konuda Bostancı vd. (2007), şunları belirtmektedir:

Medyanın hayatımıza girmesiyle birlikte bireyler toplumsal yaşamı bu araçlar aracılığı ile algılamaya başlamışlar ve doğal olarak bu “aracıların” gerçekliğine bağımlı hâle gelmişlerdir. Medya günümüzde toplumsal yaşamı belirleyen en önemli merkezlerden biridir. Kaçıncı güç olduğu çeşitli tartışmalara konu olsa da sosyal yaşamın en önemli aktörlerinden biri olduğu ve modern dünyada pek çok insanın yaşamı medya aracılığıyla algıladığı bilinir. İletişim olanaklarının çoğalması ile kişiler arası ilişkilerin yerini medyalar aracılığı ile gerçekleşen iletişim almıştır. Bu da, toplumun medyalara olan ihtiyacının artması ve onları hayatının merkezine alması sonucunu beraberinde getirmiştir. İnsanlar medyalar aracılığı ile sosyalleşmekte, haberdar olmakta, eğitilmekte ve eğlenmektedir artık. Neredeyse yaşamı medyalar aracılığı ile yaşamak gibi bir kaçınılmazla karşı karşıyadır modern insan bugün (s.25)

İletişim kanallarından pek çoğunun eşzamanlı olarak kullanıldığı böyle bir dönemde, medya ile olan bağın ve iletişim niteliğinin mercek altına alınması gerektiği düşüncesindeyiz. Nitekim kitle iletişim araçları olarak isimlendirilen ve hayatımızın neredeyse tüm alanlarında yer alan gazete, radyon, televizyon, internet ve mobil teknolojilerinin bilinçli bir biçimde kullanılmaması durumunda ortaya ciddi sorunlar çıkmaktadır. Sözgelimi “sürekli tekrar eden ve çok etkili olan gıda reklamları, aşırı tüketimi obeziteye neden olabilmektedir. Sürekli kola ve cipsle öğün geçiştiren gençlerde bir süre sonra mide rahatsızlıkları görülmekte, hatta ciddi sağlık sorunlarıyla karşılaşılmalıdır” (Bilici, 2014, s. 256). Bu bağlamda bilgi kirliliğine maruz kalma, yanlış haberlerden etkilenecek önyargılar geliştirme hatta fanatizm boyutunda taraf olma gibi birtakım çıktılar, durumun ciddiyetini gözler önüne sermektedir.

UNESCO tarafından 1982 yılında Grunwald’de düzenlenen Uluslararası Medya Eğitimi Sempozyumu’nun sonuç bildirgesinde şu ifadeler yer almaktadır:

Medyanın aynı anda her yerde olabildiği bir dünyada yaşıyoruz: zamanın büyük bir kısmını televizyon izleyerek, gazeteleri ve dergileri okuyarak, ses kayıtlarını çalarak ve radyo dinleyerek geçiren bireylerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Örneğin bazı ülkelerde çocuklar

şimdiden okulda geçirdikleri zamandan çok daha fazlasını televizyon izleyerek harcamaktadırlar. İhtiyaç duyduğumuz asıl şey medyanın kuşku götürmez gücüne el koymak ya da bunu onaylamak değildir. Medyanın yerleşik bir olgu olarak dünyanın yer yerinde yaygınlaştığını ve önemli etkileri olduğunu kabul etmeliyiz. Ayrıca günümüz dünya kültürünün bir parçası olarak medyanın önemini de takdir etmeliyiz. İletişim ve medyanın ne gelişme sürecindeki rolü ne de vatandaşların topluma aktif katılımlarındaki işlevi küçümsememelidir. Politika ve eğitim alanındaki karar vericilerin, vatandaşların iletişim olgusuna yönelik eleştirel bir anlayış geliştirmeleri konusundaki yükümlülüklerinin farkında olmaları gerekmektedir (Altun, 2011, s. 87).

Sonuç bildirgesindeki bu ifadeler medya okuryazarlığı eğitiminin ne denli gerekli olduğuna işaret etmekte ve ilgili kurumlara görevler düştüğüne vurgu yapmaktadır. Bu gereklilikten hareketle medya okuryazarlığı konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların gerekçeleri şöyle özetlenebilir:

Milli Eğitim Bakanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), sivil toplum kuruluşları, medya örgütleri, üniversiteler arasında kurulan işbirliği ile oluşturulan “medya okuryazarlığı” projesiyle, öğrencinin medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşarak iletişim olgusunda aktif bir birey olarak yer alabilmesi hedeflenmiştir. Çocuklar televizyon karşısında en hassas, etkiye en açık grubu oluşturan kesimdir. Çocukların ekranda izlediklerini, “gerçeklik” ve “kurgu” bakımından ayırt etme becerisini de kazanabilmeleri gereklidir. Ayrıca medyanın olayları ve olguları nasıl ve neden belli yönleriyle yansıttığının çocuklara anlatılması, böylece onların ilköğretim çağından başlayarak medyaya eleştirel bakabilen, bilinçli alıcılar olarak yetiştirilmeleri önem taşımaktadır (Avşar, 2014).

Bu kapsamda medya okuryazarlığının dört temel yeterlilik üzerinde şekillendiğini bahsetmek mümkündür. Bunlar; “bilgiye erişim, erişilen veya bize gönderilen iletileri çözümleyebilme, çözümlediğimiz iletileri birçok açıdan değerlendirebilme ve farklı iletişim kanal, araç ve tekniklerini kullanarak kendi iletilerimizi oluşturabilme/ üretebilme alanlarındaki yeterliliklerdir” (Şahin, 2014, s. 7). Hiyerarşik bir dizilime sahip olan bu yeterlilikler medya ürünleriyle ilk karşılaşma anından (bilgiye erişim) değerlendirme noktasına kadar her zaman eleştirel bir bakış açısıyla hareket etmeyi gerektirmektedir. İlerleyen bölümlerde ayrıntılı bir biçimde incelenecek olan eleştirel bakış açısı, bu anlamda medya okuryazarlığının temel işleyiş özelliklerinden biridir.

Temelde çocukları medyanın zararlı etkilerinden korumak ve onları bilinçli birer birey olarak yetiştirmek amacıyla başlamasına rağmen medya okuryazarlığı hareketinin sadece çocuklara yönelik olduğunu düşünmek yanlıştır.

Medya eğitimi, (...) ne yalnızca okula ait bir konudur, ne de yalnız başına öğrenciler, çocuklar ya da delikanlılar ile ilgili bir şeydir. Tabii ki, bireyin ve vatandaşın tamamıyla tutarlı ve sıralı eğitiminin garantörü olarak okul kurumu belirleyici ya da hatta vazgeçilmez bir rol oynamak zorundadır. Ancak, medya olgusu o kadar geniş ve onun birey ve toplum yaşamındaki etkileri o kadar etkili ki, hiç bir sosyal kurum ona karşı kayıtsız kalamaz (RTÜK, 2016).

Şu hâlde medyanın insanlar üzerindeki zararlı etkilerini en aza indirme ve medyadan bilinçli ve etkin bir biçimde yararlanabilecek nitelikte bireyler yetiştirme amacına hizmet eden medya okuryazarlığı öğretiminin hedef kitlesi toplumun belirli bir grubu değil, medya ile ilişkisi olan herkeştir.

Medya okuryazarlığı öğretimi konusundaki yanlışlardan biri de medya okuryazarlığının sadece medyanın zararlı etkilerini önlemeye yönelik olduğu düşüncesidir. Bu yanlış düşünce, medyanın yararlı ve zararlı yönlerini ele alıp incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Medya okuryazarlığındaki amaç (...); medya mesajlarının doğru algılanması, eleştirel bir bakış açısıyla alınabilmesi, gerçeklik-kurgusalılık ayrımının yapılabilmesi, medyanın sunduğu dünyanın gerçeğin kendisi olmayabileceğinin anlaşılması, medyanın yönlendirme ve yönetme fonksiyonlarının olduğunun farkına varılabilmesi, mesajı gönderenlerin kendi düşüncelerini empoze etme gayreti içinde olabileceklerinin değerlendirilmesi gibi hedefleri içermektedir. Yani medya okuryazarlığı, kaynağı her ne olursa olsun, bilgiyi değerlendirip onu yerinde kullanabilen bireyler olmayı, böyle bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (RTÜK, 2016).

Bu bağlamda medya okuryazarlığı öğretiminin temel amacı sadece medyanın izleyici/ okur üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek veya ortadan kaldırmak değil; aynı zamanda kişinin medya ile olan ilişkisini nitelikli hâle getirmektir. Medya okuryazarlığı öğretiminin dayanak noktasının daha açık ifade edilebilmesi bakımından burada sözü edilen zararlı ve yararlı yönlerin belirtilmesi gerektiği düşüncesindeyiz.

2.2.2. Medyanın Zararlı ve Yararlı Yönleri

Bugüne dek meydana gelen tüm teknolojik gelişmeler, temelde insanların hayatını kolaylaştırma amacına hizmet etmektedir. Nitekim icatlar, mevcut şartları daha iyi hâle getirme çabasının birer ürünüdür. Bununla birlikte pek çok teknoloji, üretildiği dönemdeki amacından sapmış veya uzaklaşmıştır. Örneğin Alfred Nobel tarafından bulunan dinamit, yol ve köprülerin yapımını kolaylaştırmak için icat edilmişti. Fakat sonraki yıllarda dünya üzerinde yaşanan gelişmelere bağlı olarak bir süre savaşlarda kullanıldı ve bazı silah teknolojileri için ilham kaynağı oldu. Aynı durum medya ve medya araçları için de geçerlidir. Sözelimi;

(...) navigasyon ve diğer yer tespit teknolojileri, sade vatandaşın hayatını kolaylaştırmakta ve kullanımını teşvik etmektedir. Koordinat düzleminde bir kişinin, eşyanın nerede olduğunu tespit etmek, şüphesiz hırsızlık, insan kaçakçılığı gibi risklere karşı önemli bir güvenlik sağlamaktadır. Bu güvenliği sağlamak amacıyla bazı market ürünlerine, otomobillere, hatta insanlara RFID çip takılmaya başlanmıştır. Ancak bu çipin alıcı tarafından yerinin tespit edilmesi ve bu bilginin bilgisayar ortamlarına gönderilmesi, kötü niyetli kişilerce yer- hareket tespitinde kullanılması riski de bulunmaktadır. Yer bilgileri güvenlik açısından kullanıldığı gibi, pazarlama ve ticari amaçlarla da kullanılabilir (Bilici, 2014, s. 181).

Görüldüğü gibi aynı örnek üzerinde bile değerlendirme yapıldığında birbiriyle tamamen zıt iki noktaya ulaşılmaktadır. Dolayısıyla medyanın yararlı veya zararlı olduğu, bir başka ifadeyle, medyadaki “yarar zarar” unsurlarının neye göre belirlendiği, konusunda net olarak bir sonuca varılabilmiş değildir. Bu noktada Şahin (2014), şunları ifade etmektedir:

İnsanların medyanın etkileri konusundaki inançları iki kutuplu bir yapı sergilemektedir. Bir tarafta, başta televizyon olmak üzere medyanın insanlar üzerinde olumsuz bir etkisi olduğuna inananlar yer almaktadır. Bu inanç, özellikle televizyonun şiddeti körüklemesi söz konusu olduğunda daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Çocukların sadece şiddet içerikli yapıtları izlediklerinden dolayı, şiddet davranışı sergilediklerine inananlarla sürekli karşılaşırız. Yaşlılara saygı kalmamasının suçunu medyaya yükleyenler az değildir. Hırsızlıklar arttığı zamanlarda ve benzer birçok olumsuz durumla karşılaşıldığında, ilk olarak medyayı hatırlayanların oranını küçümseyemeyiz. Diğer tarafta, medyanın insanlar üzerinde olumsuz etkisi olmadığını düşünenler yer almaktadır. Genellikle bu pencereden bakanlar, medya çalışanlarının kendisidir. Onlara medyanın insanları ve toplumu olumsuz yönde etkilediği söylendiğinde, "Aynı filmi izleyen milyonlarca insan var ama onlar niçin şiddet davranışı sergilemiyor?" veya "Aynı bilgisayar oyununu oynayan binlerce çocuk niçin şiddet göstermiyor?" diye ekranlarda tepki gösterdiklerine tanıklık ederiz (s.65).

Şu hâlde aslında medya aracı veya medya teknolojisi anlamında bir yarar zarar çatışmasından bahsetmek yerine, medyanın kullanımı noktasındaki yarar zarar unsurlarına yoğunlaşmak gerekmektedir. Söz konusu unsurları belirleyenler ise medya üreticileri (yayıncı) ve medya tüketicileridir.

2.2.2.1. Medya Yayıncıları (Üreticileri)

Medya yayıncılığının yarar zarar ekseninde incelenebilmesi, medya mesajlarının geri planını irdelemeyi gerektirmektedir. Sinema filmlerinden televizyon dizilerine, seçim kampanyalarından haber bültenlerine, güncel tartışma platformlarına varıncaya kadar hemen her alanda yayıncının amacı mutlak surette araştırılmalıdır. Bu konuda hem çarpıcı/ yaratıcı içeriğe sahip olması hem de kullanım sıklığı açısından reklamların iyi bir örnek olacağı düşüncesindeyiz. Şahin’e (2014) göre;

Reklamları bazen hafife alabilir veya küçümseyebiliriz, ancak reklamlar tarafından nasıl kuşatıldığımızı görmek için dikkatli bir bakışa ve reklamların farklı türlerini bilmeye ihtiyacımız vardır. Film senaryosunun içine yerleştirilmiş olan gizli/ örtük reklamları veya haber saatlerinde bize haber olarak sunulan bir mağaza açılışının aslında reklâm olduğunu fark ettiğimizde, reklâm kuşatmasını daha iyi anlayabilir; ünlülere yönelik dedikoduların da birer reklâm olduğunu düşünmeye başlarız (s.77).

Bu bağlamda Babacan (2005), reklamların herhangi bir ürüne olan talebin arttırılması adına yapılan tanıtım faaliyetleri olduğunu vurgulamıştır (s.10). Özünde kâr amacı taşıyan ve kâr sağlayıcının ürün satışını arttırmayı hedefleyen reklam yayıncılığında çoğu zaman

tanıtılan ürünün özellikleri, olduğundan farklı gösterilmektedir. “Medya mesajları toplumun tüketim davranışlarını etkileme potansiyeline sahiptir. Özellikle reklamlarda bir sorun gündeme getirilir (fazla kilolar, güzellik, kepek sorunu vb.), bireyin ürüne gereksinim duyması sağlanır” (Baran, 1999, s.284). “Sorunu çözmek için en iyi yol, bu reklamı yapılan ürünü kullanmaktır” (Bilici, 2014, s.255). Medya, bu ve buna benzer yollarla medya tüketicisine, dolayısıyla tüketicinin davranışlarına etki etmekte, onda davranış değişikliği meydana getirmektedir. Elbette buradaki temel hareket noktası karşılıklı kâr ilişkisidir. Bu ilişki reklamı yapılan ürünün üreticisinin, daha çok para kazanması ve reklamcının elde edilen kâr üzerinden belli bir oranda gelir elde etmesi esasında ve döngüsel olarak işlemektedir. Yani bir ürünün reklamı yapılacak, reklamı yapılan üründen elde edilen kâr artacak, ürün daha çok satacak, satılan ürün başına yayıncıya düşen kâr payı da aynı oranda artış gösterecektir.

Bu kapsamda ele alındığında, istisnaları olmakla birlikte, medyanın sırf reklam gelirlerini arttırmak amacıyla izleyiciyi yanlış bilgilendirdiğinden ve yönlendirdiğinden söz etmek mümkündür. Buradaki yanlış bilgilendirme ifadesi bazen ürünün olduğundan daha iyi/ büyük/ güzel/ güçlü vb. gösterilmesi bazen de olduğundan tamamen farklı yansıtılması şeklinde olabilmektedir. Bu konuda Bazalgette ve Marion, şunları belirtmektedir:

Gerçeklik olgusu ile en çok reklamlarda oynanmaktadır. Reklam çekimlerinde sık sık hileler yapılmaktadır. Örneğin gıda reklamlarında; sebze ve meyvelerin daha parlak görünmesi için üzerine yağ ve boya sürülmekte, hamburgerler daha kabarık görünsün diye içine kürdan, karton konulmakta, üzerine susam vb. yapıştırıcı ile yapıştırılmakta, çekimler için kullanılan güçlü ışıkların ısıısıyla eriyebilecek dondurma veya buz yerine boyanmış patates püresi ve mika buz küpü kullanılmakta, yeni pişmiş yiyecekte çıkan buharı göstermek için sigara dumanı kullanılmaktadır (aktaran Bilici, 2014, s.216).

Bu nedenle özellikle reklamlarda ve haberlerde izleyiciye sunulanların ne derece güvenilir olduğu tartışmalı hâle gelmekte ve bu durum, medya okuyucusunun daha dikkatli olmasını gerektirmektedir. Söz konusu olgunun medya tüketicisi üzerindeki yansıması ise çoğunlukla davranış noktasında kendini göstermektedir. Hobbs’un bu konudaki görüşü şöyledir:

Medya, gençlerin dünyaya bakışını, kültürel değerlerini yaşam tarzları ve tüketim kültürlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Reklamcılar doğrudan hedefi olan gençler, sağlıklı olmayan ürünlere yönlendirilmektedir. Özgürlük bağlamında isyankârlık (aile ve topluma), sanal ortamda geçici ilişkiler (sanal arkadaşlıklar, çevrimiçi tüketim, pratik bilgilenme vb.), ‘her şey kontrol altında’ izlenimi (kendini ve çevresini kontrol ettiği izlenimi) gibi sahte vaatlerde bulunmaktadır. Neticede gençlerde beslenme bozukluğu, alkolizm, obezite, uyuşturucu bağımlılığı, alkollü araç kullanma gibi bireysel başlayıp topluma yayılan sorunlar ortaya çıkmaktadır (aktaran Bilici, 2014, s.240).

Bu durumun temelinde ise medya patronlarının/ yayıncılarının nesnellik ilkesine göre hareket etmeyip, kâr amaçlı yayın yapma eğilimleri yer almaktadır.

Tüm bu kâr- zarar ilişkisi bileşenlerinin ötesinde belki de üzerinde en çok durulması gereken konu, medyayı doğrudan kendi özel amaçlarına ulaşmak için kullanan ve yönlendiren bir zihniyetin varlığıdır. Bu bağlamda Cooper (2003), birtakım özel siyasi bağlantıları olan ve ciddi bir güce sahip olan bir grubun, yeni bir dünya düzeni kurma azminde olduğuna gönderme yapmış ve bu amaçla insanları kontrol altında tutabileceği bir yapı inşa ettiğini ifade etmiştir. Yazar, adı geçen grubun bunu başarmak için izlediği politikayı şöyle ifade etmektedir:

1. Zihinlerini dağıtmak; zihinsel faaliyetlerini sabote etmek; matematik, mantık, sistemin ilkeleri ve ekonomi konusunda onlara düşük kaliteli bir eğitim sunmak ve teknik yaratıcılıklarını köreltmekle;
2. Duyguları angaje etmek; düşkünlüklerini fiziksel faaliyetlerde ve duygusal konularda yükseltmekle;
 - a) Merhametsizce duygusal hareket ve saldırılar (zihinsel ve duygusal tecavüz). Medya (özellikle TV ve gazetelerde) sürekli bir seks, şiddet ve savaş eğilimi sayesinde;
 - b) Açlığını çektikleri şeyleri vermek ve gerçek ihtiyaçlarından yoksun bırakmak.
3. Tarih ve hukuku tekrar yazmak; halkın yaratılan sapıkça şeylerin tesiri altında bırakılarak, düşüncelerini kendi kişisel ihtiyaçlarından uydurma dış önceliklere çevirmek (s.81-82).

Burada sözü edilen süreç, çıkar gruplarının belli bir amaca ulaşmak için toplum üzerinde yaptıkları yönlendirmeler işaret etmektedir. Benzer şekilde İnce (2010), medyanın kendi seçici işleyişine bağlı olarak bazı olayları uzun süre gündemde tutmak bazı olayları ise hiç gündeme getirmemek suretiyle toplumsal hafızayı şekillendirdiği ve yönlendirdiğini ifade etmektedir (s.9). Görüldüğü üzere medya toplumları yönetmek, yönlendirmek ve arzu edilen çizgide tutmak amacıyla etkin bir biçimde kullanılmaktadır. Listede yer alan diğer unsurlarla birlikte medyanın köreltici etkilerine maruz kalan özellikle genç yaştaki kişiler, popüler kültürün egemenliğinde yaşayan, kendi özgün duyguları ve düşünceleri olmayan, üretmek veya yorumlamak yerine kendilerine hazır olarak sunulanı itiraz etmeden kabul eden, sormayan ve sorgulamayan bir karakter özelliği sergilemektedirler. Bu endişe verici durum, medya konusunda çok daha bilinçli olmayı ve medya okuryazarlığı öğretiminin ciddi bir biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

2.2.2.2. Medya Tüketicileri

Buradaki tüketici ifadesi, medyanın üretimlerini sunduğu kitle iletişim araçlarından herhangi biriyle (bilinçli olarak veya maruz kalma yoluyla) iletişime geçen kişi veya kişileri

ifade etmektedir. Yarar zarar ekseninde değerlendirme yaparken medyanın birtakım amaçlarla (çıkar ilişkileri, kâr amacı vb.) hareket ederek tüketiciyi yanlış yönlendirdiğini ve bunun da medyanın zararlı etkisi olarak yansıdığını ifade etmiştik. Sağlam temelli bir bağ oluşturabilmek açısından “medya üreticileri (yayıncıları)” bölümünde verilen reklam örneği üzerinden gitmenin yararlı olacağı düşüncesindeyiz.

Kaptan’ın (2015) ifadesiyle reklam metinleri hazırlanmadan önce reklamın tüketici üzerindeki etkisini arttırmak için pek çok araştırma (hedef kitlenin dili, kültürü, yerel unsurlar vb.) ve çalışma yapılmaktadır. Fakat herhangi bir reklam mesajıyla iletişim hâlinde olan herkeste aynı davranış ve tutumlar gözlenmemektedir. Bir grup tüketici, reklamlarda verilen açık veya örtük mesajı doğrudan kabul ederek içselleştirebilmektedir. Buna karşın aynı reklam, tüketicilerin bir kısmında aynı etkiyi göstermemekte, tüketici üzerinde etkili olmamaktadır. Bu durumun temelinde yaş, cinsiyet, ihtiyaçlar gibi birtakım değişkenler yer alsa da esas itibarıyla eleştirel bakış açısına sahip olmak/ olmamak ve kültür düzeyi asıl belirleyicilerdir (s.13-33). Nitekim “beklenti ve isteklerinin farkına varan, daha fazla bilinçlenen tüketiciler işletmelerden kaliteli ve nitelikli ürünlerin yanı sıra kurumların toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesini beklemektedirler” (Aktuğlu, 2006, s.2). Şu hâlde gazete, radyo, televizyon, internet vb. kitle iletişim araçlarından gelen mesajları bilinçli bir biçimde algılamak ve yansıtılan ile gerçekte var olan arasındaki farkı kavrayabilmek için medya tüketicilerinin eleştirel bakış açısı kazanmaları son derece önemli ve gereklidir.

2.2.3. Medya Okuryazarlığının Tarihçesi

Medya okuryazarlığının izlediği tarihî seyri, dünyada ve ülkemizde medya okuryazarlığı tarihçesi şeklinde iki başlık altında toplamak gerekmektedir. Medya okuryazarlığının tarihî gelişimine bakıldığında ülkemizde bu alanın henüz yeni olduğu ve diğer ülkelerde meydana gelen gelişmelerden bağımsız olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığının hem dünyada hem de ülkemizde izlediği seyrin ele alınması gerekmektedir.

2.2.3.1. Dünyada Medya Okuryazarlığının Gelişimi

Medya okuryazarlığı, medya iletilerini eleştirel bir biçimde okuyabilmek ve nitelikli medya iletileri oluşturabilmek anlamına gelmektedir. Bu bağlamda gerek medyanın okunması gerekse medya iletileri oluşturulabilmesi başlı başına birer iletişim türüdür. Dolayısıyla medya okuryazarlığı tarihinin, iletişim tarihiyle birlikte başladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu konuda Şahin (2014), şunları ifade etmektedir:

Medya okuryazarlığının tarihteki izlerini, ilk yazılı iletişimin yer aldığı dönemlere kadar taşımak mümkündür. İletişim, politika, pazar ve insanın olduğu her ortamda medya okuryazarlığına temas eden kavramlara kolaylıkla rastlamak mümkündür. Medya okuryazarlığının izi çok eski dönemlere kadar uzansa da, alanın gelişiminde geçen yüzyıl içinde yer alan önemli düşünürlerin ve araştırmacıların büyük bir rolü vardır. Bu alandaki yoğun tartışmalar, kitle iletişim araçlarından biri olan gazetelerin insan hayatındaki yerinin derinleşmesiyle başlamıştır. Radyo ve televizyon gibi diğer kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla tartışmalar yeni bir boyuta gelmiş; medya okuryazarlığı dünyanın birçok yerinde eğitim programlarının bir parçası olmuştur (s.30).

Çünkü günümüz dünyasında birey, neredeyse yaşamın her anında medya ürünlerinden biri veya birkaçıyla kaçınılmaz bir biçimde etkileşime girmek durumundadır. Bu yoğun iletişim ortamında dışarıdan gelen bilgilerin doğruluğu veya tarafsızlığı ise ancak nitelikli bir medya okuryazarlığı öğretimi ile mümkün gözükmektedir.

Pek çok ülkede medya okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar özellikle yirmi birinci yüzyılda büyük bir hız kazanmıştır. Bu durum, medya konusunda yaşanan gelişmelerle doğru orantılıdır. Temelde bir iletişim aracı olan medya, insanlar üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ve adı geçen etki günümüzde en üst düzeyde hissedilmektedir. “Medyada sunulan değer yargıları, tutumlar ve bunların davranışlara dönüşmüş hâli gençleri değiştirip dönüştürmektedir. Medyanın dili gençlerin dili olmakta, kalıplaşmış yargılar, yaşam tarzları benimsenmekte, medyada sunulan cinsellik yaklaşımları kabul edilmektedir” (Bilici, 2014, s.236). Medyanın insanlar üzerindeki etkisinin bilincinde olan birtakım kişi, grup ve kurumlar bu gücü kendi çıkarları için kullanabilmektedir. Bilici’ye (2014) göre;

Medyanın ‘gündem kurma gücü’ bir konuyu ‘görmesi’ veya ‘görmezden gelmesi’ veya az görmesi veya abartarak çok görmesi ile ilişkilidir. Medya belirli özellikleri ile insanları şöhret sahibi yapar. Aynı şekilde bir ünlünün yüz kızartıcı suçunun medyaya yansıyor medyatik bir konu, skandal hâline gelmesiyle, medyanın ani baskını, (mediablitz) onun şöhretinin bitişi, tam anlamıyla mahvolması anlamına gelebilir. Örneğin ABD’de dev medya teröristlerinin beklentileri doğrultusunda politika izleme konusunda ‘sorun çıkartan’ eski başkan Bill Clinton, bir seks skandalı ile batırılmıştır. Medyanın gücü bu tip durumlarda kendini gösterir (s.213)

Şu hâlde hem medyayı etkin bir biçimde kullanmak hem de medyanın söz konusu zararlı etkilerine maruz kalmamak, medya okuryazarlığı eğitimini zorunlu hâle getirmiştir. Bu kapsamda pek çok ülke bu derse, müstakil veya ilişkilendirilmiş ders yaklaşımı ilkesini

esas olarak müfredatlarında, yer vermiştir. Bu konuda Solmaz ve Yılmaz (2012), şunları belirtmektedir:

Medya Okuryazarlığının iki temel noktası bulunmaktadır: Birincisi medyadaki içeriği erişebilmek için teknolojiyi kullanabilme becerisi; ikincisi ise sunulan içeriği sadece anlamak değil aynı zamanda bu içeriği değerlendirebilme yeteneğidir. Bu amaçla dünyanın tüm gelişmiş ülkelerinde medya eğitimi ya da medya okuryazarlığı dersleri, çeşitli seviyelerde okullarda ders olarak okutulmaktadır. Bu dersler, ya doğrudan müfredata konmakta (İngiltere, Fransa, ABD vb.) ya da müfredatta ilgili dersler içinde (sanat, dil bilgisi, edebiyat, vatandaşlık vb.) okutulmaktadır (Kanada). Ne şekilde okutulursa okutulsun, dersin ağırlıklı olarak uygulamaya dönük olarak işlendiği, öğrencilerin eleştirel, katılımcı ve yaratıcı yönlerini geliştirici bir şekilde planlandığı görülmektedir (s.56).

Çünkü medya okuryazarlığı öğretimi temelde birtakım teorik bilgilerin öğretilmesi değil, medya iletilerinin eleştirel bir biçimde nasıl çözümleneceğinin öğretilmesi ve bunu ders dışı etkinliklerine de uygulamak anlamına gelmektedir.

Dünya üzerinde medya okuryazarlığının tarihî seyrini belirleyen sadece ülkelerin eğitim politikaları olmamış; aynı zamanda bazı aydınların ve araştırmacıların da sürece çok önemli katkıları olmuştur. Şahin'e (2014) göre adı geçen kişiler ve medya okuryazarlığı öğretimi sürecine yaptığı katkılar şunlardır (s.30-44).

Antonio Gramsci: Gramsci'ye göre eğitim, medya, hukuk, aile gibi birtakım kurumlar toplum üzerinde kontrol (hâkimiyet) sahibidir. Araştırmacı bu hâkimiyeti “hegemonya” kavramıyla ifade etmektedir. Adı geçen kurumlar farklı yaptırım güçleri kullanarak toplumu yönlendirmektedirler. Bunu yaparken de kaba kuvvet yerine toplumun kabul ettiği birtakım değerleri kullanırlar. Dolayısıyla kişi, mensubu olduğu toplumda genel kabul gören ve hâkim güçlerin yönlendirdiği çizgiden çıkma teşebbüsü gösterdiğinden toplumdan dışlanma tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Gramsci'nin medya okuryazarlığı eğitimi anlayışının temelinde işte bu yaklaşım yer almaktadır. O, medyayı bir “karşıt hegemonya” olarak görmekte ve buradan yola çıkarak öğrencilerin sadece birer medya eleştirmeni olarak değil; aynı zamanda medya üreticisi olarak da yetiştirilmeleri gerektiğine işaret etmiştir. Çünkü ancak bu şekilde yapıldığında mevcut kontrol sistemine (hegemonya) karşı çıkmış olunacaktır.

Frankfurt Okulu: Okulun üyeleri Herbert Marcuse, Erich Fromm, Max Horkheimer, T. W. Adorno, Jürgen Habermas, Hannah Arendt, Bertolt Brecht ve Gerorge Lukacs'tır. Grup, “kültür endüstrisi” isimli bir kavram ortaya atmıştır. Kültür endüstrisi, farklı kültürlerin yok olarak tek tip kültür modeline geçişi ifade etmektedir. Bunda en önemli etken ise medyadır. Çünkü medya; diziler, komedi programları, yarışmalar vb. yollarla, günlük

yaşamın yoğun çalışma temposundan bunalan bireyler için bir tür kaçış ve rahatlama yolu olarak görülmektedir. Söz konusu rahatlama bir süre sonra kişileri uyuşuk ve eleştirel bakış açısından yoksun hâle getirmektedir. Okul, sözü edilen olumsuz durumun medyanın uyuşturucu etkisinin bilincinde olan ve medyaya karşı duruş sahibi, eleştirel sahip bireyler yetiştirmekle aşılabileceği görüşüne sahiptir.

Michel Foucault: Foucault'a göre medya insanların kişilikleri üzerinde doğrudan etkilidir. Özellikle popüler kültürle iç içe yetişen bireyler, zamanla kendi duygu ve düşüncelerini söylemek yerine popüler kültürün kendilerine sunduğu sınırlı ifade olanaklarını kullanır olmuşlardır. Şu hâlde yapılması gereken; medyanın sunduğu içeriği eleştirel bir biçimde çözümlemektir. Bunu yaparken de temel çıkış noktası; medyanın gerçeği ne derece yansıttığının, bir başka deyişle medyada sunulan ile gerçekte olan arasındaki farkın tespit edilmesi şeklinde olmalıdır.

Paulo Freire: Freire'ye göre medya okuryazarlığı eğitiminin en önemli noktası, insanların medyaya maruz kaldıklarının farkına varmalarını sağlamaktır. Çünkü kişi *bağımlı olduğunu anladığı zaman bağımlılığını aşma cesareti kazanmaya başlar. Ancak bağımlılığını anlayana kadar, kendi efendisine hak verir ve kendi güçsüzlüğüne inanır.* Dolayısıyla medya okuryazarlığı öğretiminde öncelikle öğrenciler medya konusunda bilinçlendirilmelidir. Medyanın kendileri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu, medyacının gerçeklerle kendi kişisel çıkarlarına göre nasıl oynadıkları vb. konular hakkında gereken bilinç oluşturulduktan sonra öğrencilere medya metnlerinin nasıl çözümleyecekleri ve öğrendiklerini yaşamlarına nasıl uygulayabilecekleri öğretilmelidir.

Henry A. Giroux: Giroux'a göre medya, başlı başına bir eğitimcidir. Hitap ettiği kitle üzerinde, kendi çıkarları doğrultusunda bir *pedagoji* oluşturmakta ve uygulamaktadır. Bunu yaparken de film endüstrisini etkin bir biçimde kullanmaktadır. Filmlerde yer alan kahramanlar gençler için birer model olarak sunulmakta ve yine filmlerde “iyi” ile “kötü” kavramlarının çerçevesi çizilmektedir. Bu kapsamda medya okuryazarlığı öğretiminin amacı medyadaki temsilleri ve çıkar ilişkilerini eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayabilen, çözümleyebilen; aynı zamanda medya metinleri de üretebilen kişiler yetiştirmektir.

Peter McLaren: Araştırmacı, *tüketim toplumu* kavramı üzerinde önemle durmuş ve medyanın bu konudaki işlevini incelemiştir. McLaren'a göre medya, birtakım özel yöntemlerle izleyicisinin davranışlarını kontrol etmekte ve onu dilediği gibi yönlendirebilmektedir. Bu rahatsız edici durumdan kurtulmak eleştirel pedagoji ilkelerinin

eğitim ortamlarına uygulanmasıyla mümkündür. Öğrencilere, medyada sunulan içeriğin geri planını çözümleme bilgisi; yanı sıra, tüketim toplumu olmanın önüne geçebilmek için, ihtiyaç gibi yansıtılanlar ile gerçekten ihtiyaç duyulan nesneler arasındaki farkın nasıl belirlenebileceği öğretilmelidir.

Edward S. Herman ve Noam Chomsky: Herman ve Chomsky, medyanın (haber bültenleri aracılığıyla) temelde olan biten hakkında halkı bilinçlendirme görevine hizmet etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ancak birtakım güç ve çıkar ilişkilerine bağlı olarak medya, bu işlevini yerine getirmemekte veya tarafsızlık ilkesini hiçe sayarak hareket etmektedir. Doğrunun yanında olması gereken medya, çoğunlukla güçlünün yanında yer almakta bu da güçlünün doğrularının mutlak doğru, yanlışlarının ise mutlak yanlış olarak sunulması sonucunu doğurmaktadır. Dolayısıyla çoğunlukla, *iyiler* ve *kötüler* gibi iki kutuplu bir kamuoyu oluşturulmakta, topluma iyilerin yanında yer alınması gerektiği konusunda sosyal baskı yapılmaktadır. Elbette böyle bir ortamda *iyiler* olarak adlandırılanlar, güçlünün amacına hizmet edenlerden başkası değildir. Bu gerçekten hareketle medya okuryazarlığı, medyadaki haberlerin doğruluğunu güç ve çıkar ilişkileri ekseninde sorgulayabilecek bireyler yetiştirme çizgisinde hareket etmelidir.

Dünya genelinde medya okuryazarlığı öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar bunlarla sınırlı kalmamış, birtakım kurum, kuruluş ve projelerin de sürece önemli katkıları olmuştur. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür: Uluslar arası Çocuk, Genç ve Medya Merkezi (The International Clearinghouse on Children, Youth and Media), Avrupa Medya Okuryazarlığı Sözleşmesi (The European Charter for Media Literacy), Medya İlişkili Proje (The Media Relate Project), Avrupa Çocuk Filmleri Derneği (European Children's Film Association), Uluslararası Çocuk Bağlantı Ağı (Childnet International), Avrupa Medya Okuryazarlığı İttifakı (Alliance for a Media Literate Europe), Diyalojik Medya Okuryazarlığı (Dialogical Media Literacy), Avrupa İnternet Üzerinden Medya Kültürü (European Medi @ Culture online), Sanal Çoklu Medya Hikâyeleri (Virtual Multimedia Stories), IMAGEDUC, Dünyayı Toplama (Collecting the World), Duconcretauvirtuel, MEDIA- EDUC, Görüntülü Eğitim Yöntemi (Methodologies of Education with Images), Akıl Hocası (MENTOR), PEER, Project M, Yabancı Algısı Açısından Ortak Çalışma (Re- working Angles of Perception Strangeness), İlişki (RELATE) (Alagözlü, Binark ve Bek). Söz konusu kurum, kuruluş ve projeler medya okuryazarlığı konusunda halkı bilinçlendirmek, medya okuryazarlığı dersi öğretimini

teşvik etmek, ders içeriğine katkı sağlamak amacıyla yardımcı kaynak ve materyaller üretmek gibi amaçlara etkin bir biçimde hizmet etmektedir.

2.2.3.2. Türkiye’de Medya Okuryazarlığının Gelişimi

Ülkemizde medya okuryazarlığı öğretimini hareketinin başlangıcını, modern anlamda ilk medya ürünlerini vermeye başladığımız tarih itibarıyla ele almak ve değerlendirmek gerekmektedir. Nitekim medyanın bazı çıkar ilişkilerine bağlı olarak kişileri etkilemeye yönelik yayınlarının perde arkasını eleştirel bir biçimde değerlendirebilme yeterliliği ve eleştirel bakış açısından sapmadan medya iletileri oluşturabilme becerisi olarak tanımlanması mümkün olan medya okuryazarlığı, medyanın gelişimi sırasındaki çeşitlenme ve değişimlerden ayrı düşünülmemelidir. Bu kapsamda;

1727’de İstanbul’da küçük bir matbaada başlayan Türk medyasının serüveni, bugüne kadar yaşanan pek çok inişli çıkışlı gelişmeye rağmen baş döndürücü bir hızla yoluna devam etmekte. Osmanlı’da demokratikleşme hareketini başlatan, Milli Mücadele döneminde halkın sesi olan gazete ve dergiler cumhuriyetin kuruluşuyla daha serbest bir ortama kavuştu. Bugün Türkiye’de yaklaşık 6800 gazete ve dergi, 263 televizyon kanalı ve 1058 radyo istasyonu her geçen gün daha da büyüyen bir medya sektörü bulunuyor (Güneş, 2013, s. 7).

Başlangıcından bugüne Türk medyası içerik, sunum ve dünya medyası ile bütünleşme (entegrasyon) anlamında hayli mesafe kaydetmiştir. 2012 yılı itibarıyla ülkemizdeki görsel- işitsel ve yazılı yayın yapan medyaya dair istatistikler şu şekildedir:

2012 RTÜK kayıtlarına göre; 24 yaygın, 15 bölgesel, 209 yerel olmak üzere toplam 248 adet özel televizyon kanalı bulunmaktadır. TRT’nin yayın yaptığı 15 televizyon kanalıyla birlikte bu rakamı 263’e ulaşmaktadır. Bu yayınlar dışında 93 kablo ve 193 uydu yayını bulunmaktadır. İşitsel yayıncılıkta; 38 yaygın, 98 bölgesel, 922 yerel radyo bulunmaktadır. Ayrıca uydu üzerinden yayın yapan radyo sayısı da 62’dir. TRT’nin toplam radyo sayısı ise 16’dır. Kamu ve özel radyo - televizyon kuruluşlarının kablolu yayınları Türksat A.Ş tarafından yapılmaktadır. Türksat A.Ş. kablolu yayıncılıkta tekel konumundadır. Buna ek olarak televizyon yayıncılığı sektöründe biri Çukurova Grubu’na (Digiturk), diğeri Doğan Grubu’na (D-Smart) ait iki dijital yayıncılık platformu bulunmaktadır. Digiturk’ün abone sayısı yaklaşık 3 milyon 300 bin, D-Smart’ın ise 1 milyon 700 bindir. Ülkemizde 2011 yılı verilerine göre toplam 6.778 adet gazete ve dergi yayımlanmaktadır. Bu yayınların 3.873 adedi (%57,1) dergilerden 2.905 adedi (%42,9) gazetelerden oluşmaktadır. 2011 yılında ülkemizde yayımlanan gazete ve dergilerin yıllık toplam tirajı 2.265.538.153 olup, bunun %94’ünü gazeteler oluşturmaktadır. 2011 yılında toplam tirajın %17,4’ü yerel, %2’si bölgesel, %80,6’sı ise yaygın gazete ve dergiler arasında paylaşılmaktadır (Güneş 2013, s. 28).

Tablolar incelendiğinde ülkemizde basın yayın organlarının hem nicelik hem de nitelik bakımından çok ciddi değişimler yaşadığını görmek mümkündür. Özellikle görsel- işitsel medyanın bu denli gelişmesi ve genişlemesi, insanların günlük hayatlarının büyük kısmını bu yayın organlarından gelen iletilerle içi içe geçirmelerini kaçınılmaz hâle getirmiştir.

Medya okuryazarlığı konusunda ciddi adımlar atılmasını gerekli hâle getiren de sözü edilen bu gelişmelerdir.

Dünyada yaşanan değişimlerin ve medya okuryazarlığı öğretimi üzerine yapılan çalışmaların, Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalara öncülük ettiğini vurgulamak gerekmektedir. Fakat sürecin başlamasını sağlayan asıl adımlar, ülkemizdeki ilgili alan uzmanlarının eleştiri ve önerileri sonucu atılmaya başlanmıştır. Söz konusu adımların atılmasını sağlayan gelişmeler ve bu kapsamda yapılan çalışmalar şunlardır:

Uzmanların ve eğitimcilerin, başta televizyon, internet ve radyo olmak üzere kitle iletişim araçlarının *çocuklar* üzerinde olumsuz etkiler yarattığına ilişkin görüşleri, okullarda şiddet olaylarının meydana gelmesi ve bu olaylara televizyon yayınlarındaki ve internet oyunlarındaki şiddet içeriğinin neden olduğuna ilişkin görüşler ortaya konması üzerine Radyo ve Televizyon Üst Kurulu konuyu gündemine almıştır. 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddeti Önleme Platformunda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir. Üst Kurulun bu önerisi geniş kabul görmüş ve hem Medya Alt Komisyonu raporuna hem de eylem planına alınmıştır. Aynı yıl Üst Kurul tarafından Milli Eğitim Bakanlığına yazı yazılarak, okullarda medya okuryazarlığı dersleri verilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. 2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından Türkiye’de ilk kez düzenlenen Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu medya okuryazarlığının neden gerekli olduğuna ilişkin resmi bir bildiri sunmuştur (RTÜK, 2016).

Yapılan bu girişimler, medyada yer alan olumsuz modellere bağlı olarak okullarda şiddet oranlarında görülen artışların önüne geçilebilmesi gibi, mevcut bir gerçeklikten yola çıkılarak ve olumsuz bir durumu önlemeye yönelik zorunluluklar olarak değerlendirilmelidir. Nitekim takip eden yıllarda yapılan araştırma ve incelemeler göstermiştir ki; öğrencilerin pek çoğu vakitlerinin büyük kısmını televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarıyla baş başa geçirmektedir. Gerek yayınlanan içeriğin denetimden uzak oluşu gerekse adı geçen içeriğe maruz kalan kitlenin yeterince eğitilmiş olmayışı olayın boyutlarının çok daha ciddi olduğunu gözler önüne sermiş ve yetkilileri bu konuda daha ciddi adımlar atmaya yöneltmiştir. Bu kapsamda 24 Kasım 2006 tarihinde Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenmiş ve Medya Okuryazarlığı öğretimi konusundaki çalışmaları yürütmek amacıyla bir komisyon kurulmuştur. Komisyon tarafından öncelikle yurtdışındaki uygulamalar incelenmiş sonrasında uzmanların tavsiyeleri dikkate alınarak çalışmalara yön verilmiştir. Bu kapsamda;

Kalkınma planları ve Millî Eğitim Şûralarında sıklıkla öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çekerek duruma gelmiştir. Bu noktada Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ortak bir irade

göstererek iki kurum arasında imzalanan “Medya Okuryazarlığı Eğitim Projesi” kapsamında “öğrencilerimiz yoğunluklu olarak yazılı ve görsel medyadan sunulan bilgileri yararlılık ve kullanılabilirlik açısından nasıl süzebilirler?” sorusuna cevap aramış ve çerçevesi birlikte belirlenen bir yanıtta birleşmiştir (RTÜK, 2016).

Bu adım, bir anlamda Medya okuryazarlığı öğretiminin yaklaşımını ve taslağını oluşturmaktadır. Nitekim medya okuryazarlığı öğretimi sadece öğrencileri medyanın zararları konusunda korumak ve bilinçlendirmek amacına hizmet etmemekte; aynı zamanda onları medyayı etkin ve verimli bir şekilde kullanan bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Buna bağlı olarak;

(...) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bir komisyon tarafından bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alan bir yaklaşımla “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır. Böylelikle etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantısını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan, çevresiyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır (RTÜK, 2016).

Tüm bu hazırlıklardan sonra dersin fiilen işlenmesine yönelik hazırlıklara geçilmiştir. Bu kapsamda öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından beş pilot okul (Dumlupınar İlköğretim Okulu- Adana, Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu- Ankara, Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu- Erzurum, Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İlköğretim Okulu- İstanbul, 80. Yıl METAŞ İlköğretim Okulu- İzmir) belirlenmiştir. Burada sözü edilen pilot uygulama sürecinin işleyişi şöyledir:

Medya Okuryazarlığı Dersi 2006- 2007 Eğitim ve Öğretim Yılında yukarıda adı geçen pilot okullarda 7. Sınıf öğrencilerine seçmeli ders olarak okutulmuştur. Bu dersi veren sosyal bilgiler öğretmenleri için 7- 10 Eylül 2006 tarihleri arasında Ankara’da Eğitici Eğitimi Programı düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen bu pilot uygulama sürecinde öğrencilerin ders ile ilgili hazırlamış oldukları çalışmalar değerlendirilmiş, öğrencilere ders hakkında anketler uygulanmıştır. Ebeveynlerden öğrencilerin derste öğrendiklerini evde uygulamalarını teşvik etmeleri istenmiştir (Çatinkaya’dan aktaran Alagözlü, 2013, s.21).

Anketler, gözlemler ve pilot uygulamalar sonucunda Medya Okuryazarlığı öğretiminin gerekliliği, boyutu ve nitelikleri konusunda önemli bilgilere ulaşılmıştır. Altun’un (2008) ifadesiyle elde edilen bu bilgilerden hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Medya Okuryazarlığı Dersine gösterilen ilginin yoğun olduğu
2. Derslerin detaylandırılarak daha etkili iletişim ve etkileşim sağlanabileceği
3. İlköğretimin birinci kademesinden başlaması ve diğer ders programlarıyla da ilişkilendirilmesi
4. Öğrencilerin, RTÜK Web sitesinin çocuklarla ilgili web sayfasında (www.rtukcocuk.org.tr) bu dersle ilgili görüş, beklenti ve fikirlerini ilettikleri
5. Okullarda Medya Kulübü oluşturulmasının, dersin seçilmesine ve derslerin işleyişine katkı sağlayacağı
6. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı dersinde edindikleri bilgileri aileleri ile paylaştıkları, ailelerinin izleme alışkanlıklarında, program seçiminde, izleme sürelerinde ve gerçeklik algılamalarında farklılıklar meydana geldiği

7. Derste işlenen konuların davranışlarına yansıdığı gözlemlenmiş, bu ders sayesinde bazı davranışlarında daha bilinçli oldukları
8. Öğrencilerin bu dersi işlemekteki memnuniyeti, özellikle televizyon yayınlarını daha seçici ve bilinçli olarak izlemeye başladıkları
9. Gerçekleştirilen izleme, değerlendirme ve rehberlik çalışmalarının okul, öğretmen ve öğrenci üzerinde yararlı olduğu
10. İzleyici temsilcilerinin veya medyadan önemli bazı isimlerin davet edilmesinin, öğrencilerle birlikte medya kuruluşlarının ziyaret edilmesinin bu dersin daha etkin ve verimli olmasını sağlayacağı gibi sonuçlara varılmıştır (s.6).

Araştırma- incelemelerin sonuçları, Medya Okuryazarlığı Öğretimi konusunda yapılan çalışmaların haklılığını kanıtlar nitelikte olmakla beraber daha ciddi çalışmalar yapılmasını da gerekli hâle getirmiştir. Bu kapsamda Medya Okuryazarlığı Dersi 31. 08. 2006 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülerek kabul edilmiş ve seçmeli ders olarak okutulmasına karar verilmiştir. Dünya üzerinde Medya Okuryazarlığı Dersi öğretimi konusunda müstakil ve ilişkilendirilmiş olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Ülkemizde, hâlihazırda bu ders müstakil yaklaşım esas alınarak okutulmaktadır. Çeşitli değişikliklerle bugüne kadar öğretimi devam eden medya okuryazarlığı dersine yönelik olarak en son 2014 yılında “Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali” isimli bir kitap yayınlanmıştır. Toplam 4 üniteden (Eğlencem Medya, Medyaya Soru Soruyorum, Önce Bir Düşüneyim, Benim Medyam) oluşan kitapta medyanın tanımı, özellikleri, günümüz medyası, ikna türleri ve özellikleri, medyayı okumak ve yazmak vb. konularla ilgili gerçek haber ortamlarından alınan yazılı ve görsel desenlerle donanmış ders içeriklerine ulaşmak mümkündür.

Medya okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar konusunda son noktaya ulaşıldığını söylemek mümkün gözükme de dersin seçilme oranı konusundaki artış, çalışmaların başarıya ulaştığını destekler niteliktedir. Nitekim;

Medya Okuryazarlığı dersinin ülke geneline yaygınlaştırıldığı ilk yıl olan 2007- 2008 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda 424.655 öğrenci tarafından seçilmiş olması konunun toplum tarafından ihtiyaç olarak görüldüğünün en önemli göstergesi olmuştur. (...) 2008- 2009 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Medya Okuryazarlığı dersini seçen öğrencilerin oranı %26.77'ye ulaşmıştır. Yaklaşık her üç öğrenciden biri tarafından seçilen Medya Okuryazarlığı dersi, 1.010.514 öğrenci tarafından seçilmiştir. (...) 2009- 2010 Eğitim ve Öğretim yılında Medya Okuryazarlığı dersini seçen öğrenci sayısı 838.915 olarak gerçekleşmiştir. (...) 2010- 2011 Eğitim öğretim yılında Medya Okuryazarlığı dersini seçen öğrenci sayısı 407.976'dır. (...) 2011- 2012 Eğitim öğretim yılında Medya Okuryazarlığı dersini seçen öğrenci sayısı 553.791, oranı ise %14.04 olarak gerçekleşmiştir (Alagözlü, 2013, s.23- 26).

Ders seçme sayılarıyla ilgili bilgilere bakıldığında 2010- 2011 Eğitim öğretim yılında sayının önceki yıllara göre azaldığı gözlemlenmektedir. Alagözlü'ye (2013) göre bunun sebebi ders seçmenin okul idareleri tarafından belirlenmesi ve idarecilerin bu konuda

yeterli bilince sahip olmamalarıdır. Bu çıkarım, medya okuryazarlığı öğretimi konusundaki akademik çalışmaların ve bilinçlendirme faaliyetlerinin sistemli bir biçimde yürütülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Medya Okuryazarlığı hareketi konusunda Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de faaliyet gösteren bazı kurum, kuruluşlar ve projeler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları çalışmalarını doğrudan medya okuryazarlığı öğretimi üzerine yoğunlaştırırken diğer bazı oluşumlar medyayı ve medya okuryazarlığını alt çalışma alanları olarak yürütmektedir. Yine bunlardan bazıları medya okuryazarlığı programının ve müfredatının hazırlanması gibi amaçlara hizmet etmekteyken, diğerleri medya ve medya okuryazarlığı öğretimi konusunda bilinçlendirme faaliyetlerini yürütmektedir. Bu kurum ve kuruluşlardan en önemli olanları şunlardır:

2.2.3.2.1. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu 1990 yılında ülkemizde özel radyo ve televizyonların yayın hayatına geçmesinin ardından 1993 yılındaki anayasa değişikliğiyle radyo ve televizyon yayınlarını tarafsız bir biçimde denetlemek amacıyla 1994 yılında kurulmuştur. Kurul, Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Genel Kurulu tarafından seçilen toplam 9 üyeden oluşmakta ve 6 yıl boyunca görev yapmaktadır. Üyelerinin üçte birinin iki yılda bir yenilendiği kurul başkan ve vekilini kendi mensupları arasından seçmektedir. Karasal, uydu vb. ortamlardan yayın yapacak tüm özel radyo ve televizyonun yayın izni kurul tarafından verilmektedir (RTÜK, 2016).

Sekiz ana hizmet birimi (Hukuk Müşavirliği, Teftiş Kurulu Başkanlığı, Savunma Sekreterliği, İzleme ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı, Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı, İzin ve Tahsisler Dairesi Başkanlığı, Uluslararası İlişkiler Dairesi Başkanlığı, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) ve 4 yardımcı hizmet biriminden (Personel Dairesi Başkanlığı, Eğitim Dairesi Başkanlığı, İdarî ve Mali İşler Dairesi Başkanlığı ve Teknik Hizmetler Dairesi Başkanlığı) oluşan kurulun doğrudan medya ile ilgili olan kolu “Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı”dır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun amaç ve sorumlulukları hakkında Resmî Gazete’de yayınlanan bildiride sözü geçen birimle ilgili hükümler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Radyo, televizyon ve veri yayınlarında uyulması gereken mevzuat çerçevesinde yayın araştırmaları ve ölçme işlemlerini yapmak, yayın araştırmasına yönelik ölçümün gerçekleştirilmesini teminen gerekli bilgisayar sistemlerini planlamak
2. Radyo, televizyon ve veri yayınları ile ilgili olarak kamuoyundan doğan tepki, beğeni ve hassasiyetleri sürekli olarak izlemek ve gerekli stratejileri tespit etmek amacıyla teknolojik sistemden yararlanarak, kamuoyundan gelecek şikâyet, takdir ve öneriler ile kamuoyuna duyurulacak bilgilerin iletilmesini teminen gerekli sistemleri planlamak ve işletmek
3. Radyo ve televizyon yayıncılığı alanındaki gelişmeleri izlemek, bu konuda araştırma yapmak veya yaptırmak, radyo ve televizyon konusunda ilgili kurum ve kuruluşlarla düzenli aralıklarla istişarelerde bulunarak, kamuoyu eğilimlerini değerlendirmek, sonuçlarını ve önerilerini Üst Kurula sunmak
4. Bilgi iletişim telefonları yoluyla yapılacak anket ve kamuoyu yoklamalarının hazırlık aşamasından sonuçların ilanına kadar noter nezaretinde gerçekleşmesinin sağlanması amacıyla Üst Kurulca belirlenecek esasların uygunluğunu takip etmek
5. Üst Kurulun, radyo ve televizyon yayıncılığı ile ilgili ihtiyaç duyacağı konularda araştırma yapmak, projelendirmek, gerektiğinde ihtisas komisyonları oluşturulmasını önererek, komisyon çalışmalarından elde edilen sonuçları Üst Kurula sunmak
6. Radyo ve televizyonlar ile yayın sektörü ve ortamı ile ilgili her türlü bilgileri içeren veri tabanı oluşturmak; yazılı-görsel-ışitsel belge ve dokümanı sistematik bir şekilde muhafaza edip arşivleyerek, Üst Kurulun kullanımına sunmak, Kurulun bilgi işlem hizmetlerini yürütmek, internet ortamındaki web sayfası yayımını ve güncelleşmesini sağlamak
7. Kanunlar, Üst Kurul ve Başkanlıkça verilen diğer görevleri yapmak (Resmî Gazete, 2016).

Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı'nın görev dağılımı incelendiğinde birimin medya yayınları ile halk (izleyici ve dinleyici dönütleri) arasındaki eşgüdümü sağlamak suretiyle daha nitelikli medya yayınları yapılmasını sağlamak amacına hizmet ettiği görülmektedir. Bu yaklaşım medya okuryazarlığı öğretimi konusunda benimsenen yaklaşımla sıkı bir ilişki içindedir. Nitekim medya okuryazarlığı öğretiminin çıkış noktalarından birisi, özellikle ilköğretim çağındaki dinleyici ve izleyici kesimi medyanın zararlı etkilerinden korumaktır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, bu amaçla bugüne kadar 5 projeyi uygulamaya koymuştur. Bu projeler: Akıllı İşaretler Sembol Sistemi, Medya Okuryazarlığı Dersi, İyi Uykular Çocuklar Projesi, Çocuk Web Sitesi ve Medya Okuryazarlığı Web Sitesi'dir.

Akıllı İşaretler Sembol Sistemi: Önceki bölümlerde de değinildiği üzere medyanın, hazırladığı programların içeriğini izleyici kitlesinin hassasiyetlerini dikkate alarak sunmaması birtakım riskleri (çocukların ruhsal açıdan zarar görmesi, gençlerde şiddet eğiliminin artması vb.) beraberinde getirmiş ve bu durum medya içeriğiyle ilgili bazı tedbirler alınmasını gerektirmiştir. Akıllı işaretler bunlardan biridir. "Akıllı İşaretler RTÜK tarafından geliştirilmiş olan ve 2006 yılının ikinci yarısından itibaren Türkiye'de ulusal televizyonlarda hayata geçirilmesi planlanan, televizyon programlarının sınıflandırılması sistemidir. Bu sınıflandırma sistemi televizyon programlarının olası zararlı etkilerinden çocuklar ve gençleri korumak amacıyla tasarlanmıştır" (Öktem, Sayıl ve Özen, 2006, s.3). Bu sembol sistemi, herhangi bir program (dizi filmi, sinema filmi, yarışma programı vb.)

henüz başlamadan programın içeriği hakkında bilgi vermekte, bu sayede programı izlemeye uygun olmayan izleyici kitlesini uyarmış olmaktadır. Elbette burada asıl önemli olan ailelerdir. Çünkü belli bir olgunluk (yaş ve zekâ anlamında) düzeyinin altındaki çocuklar söz konusu işaretlerin ifade ettiği anlamı yorumlamakta güçlük çekebilirler. Bu nedenle aileler, söz konusu işaretleri dikkate alarak programın çocuklarının izlemesi açısından uygun olup olmadığına karar vermelidirler.

1. Akıllı işaretler sembol sistemi içerik ve yaş hakkında olmak üzere izleyiciye iki tür bilgi sunmaktadır. Programın olası zararlı içeriği: Zararlı etkileri olabilecek içerik alanları; şiddet ve korku, cinsellik ve örnek oluşturabilecek olumsuz davranışlar (ayrımcılık, alkol ve sigaranın aşırı kullanımı, madde kullanımı, yasa dışı davranışlar ile kaba konuşma / küfür) olarak belirlenmiştir.
2. Programın hangi yaş grubuna uygun olduğu: Programlardan etkilenme düzeylerine göre yaş grupları, Tüm izleyici, 7 yaş, 13 yaş ve 18 yaş olmak üzere dört grupta ele alınmıştır (RTÜK, 2016).

Bu bağlamda akıllı işaretler, izleyicinin yaşı ile programın içeriği arasında eşleştirme yapılmasını ve bu sayede yaş ölçütü açısından uygunsuz içeriğe sahip yayınlardan kaçınılmasını mümkün hâle getirmektedir.

İyi Uykular Çocuklar Projesi: Bu proje çocukların televizyon ile gereğinden fazla vakit geçirmesi sonucu karşı karşıya kalabileceği olası zararların (uykusuz kaldığı için derse, kalma veya derste uyuklama vb) önlenmesi amacıyla doğmuştur.

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Televizyon Yayıncıları Derneğinin işbirliği sonucunda hazırlanan “İyi Uykular Çocuklar Projesi”, okul öncesi ve ilköğretim çağı çocuklarına akşamları erken yatma alışkanlığının kazandırılmasını, anne ve babaların çocukların erken yatırılması konusunda duyarlılıklarının ve etkinliklerinin artırılmasını ve çocukların geç saatlerdeki televizyon yayınlarının olası zararlı etkilerinden korunmasını amaçlamaktadır (RTÜK, 2016).

Proje kapsamında her akşam 21.30’da çocuklara uyku saatinin geldiği “İyi Uykular Çocuklar”, “Haydi Çocuklar Uykuya” ve “Bugünlük Televizyon Yeter, Bütün Çocuklara İyi Geceler” şeklinde ifadelerle bildirilmektedir. İyi Uykular Çocuklar Projesi ülkemizde yayın yapan tüm ulusal kanallarda zorunlu olarak uygulanmaktadır. Akıllı İşaretler Sembol Sistemi’nde olduğu gibi bu projenin de amacına uygun bir biçimde yürütülmesi velilerin bilinçli ve kontrollü yönlendirmeleriyle gerçek amacına ulaşmış olacaktır.

Çocuk Web Sitesi: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından düzenlenen bu site çocukların bilinçli birer televizyon okuryazarı olabilmeleri amacıyla hizmet etmektedir. Site kapsamında “Yardımlaşma”, “Belirli Gün ve Haftalar”, “Akıllı İşaretler”, “Çocuk Hakları”, “Haber- Etkinlik”, “Aile Postası”, “Atatürk Köşesi”, “Çocuk Parkı”, “Genel Kültür”, “Kitap Tanıtımı”, “Sözlükler”, “RTÜK Nedir?”, “Arkadaşım Televizyon”,

“Buluşlar ve icatlar”, “Özgün Hikâyeler”, “e- kart”, “Eskiden TV”, “Vitamin”, “Ne İzleyelim”, “Oyun” bölümleri yer almaktadır. Site, çocuklara hem yayınlar, yayıncılık hakkında bilgi vermekte hem de bir dizi eğitici oyun ve uygulamaya erişme imkânı sunmaktadır. Sitenin içeriği Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun yanı sıra Türkiye Emlak Bankası İlköğretim Okulu, Misak- 1 Milli İlköğretim Okulu ve İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent İlköğretim Okulunun işbirliğiyle hazırlanmaktadır. Bu sitenin genel ağ adresi şudur: <http://www.rtukcocuk.gov.tr>.

Medya Okuryazarlığı Web Sitesi: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu destekli hazırlanan site; medyanın tanımı, özellikleri, tarihçesi gibi pek çok bilgiye erişim imkânı sağlamaktadır. Sitede yetişkinler, öğretmenler, öğrenciler ve medya çalışanları için farklı içeriklerde hazırlanmış dört alt bölüm yer almaktadır. Bu bölümlerin her birinde ilgili başlıklara dair geniş kapsamlı bilgiler, araştırma sonuçları ve nitelikli medya kullanımına dair yönergeler bulunmaktadır. Oldukça basit ve kullanışlı bir ara yüze sahip olan siteye herhangi bir üyeliğe gereksinim duyulmaksızın erişmek mümkündür. Medya ve medya okuryazarlığı ile ilgili her tür kongre, sempozyum, bildiri gibi çalışma tarihlerinin ve toplantı sonuçlarının güncel bir biçimde sunulması sitenin diğer üstün yönlerindendir. Ayrıca sitede medya okuryazarlığı üzerine araştırma yapacak kişiler veya konuya ilgi duyan her yaştan kullanıcının işine yarayabilecek araştırma sonuçları (Türkiye’de Çocukların Medya Kullanım Alışkanlığı Araştırması, Medya Okuryazarlığı Dersi Araştırması, İlköğretim çağı çocukları için TV izleme araştırması vb.) bulunmaktadır. Medya Okuryazarlığı genel ağ adresi şudur: <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr>.

2.2.3.2.2. Millî Eğitim Bakanlığı- Talim ve Terbiye Kurulu

Kurul, esas itibarıyla sadece medya okuryazarlığı dersiyle ilgili çalışmalar yürütmeyip diğer derslerle ilgili düzenlemeleri ele almasına karşın, bu dersin yapı ve işleyişini belirlemesi nedeniyle burada ele alınacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında yapılmış olan kurul, görev tanımları mevzuatla belirlenmiş başkan ve üyelerden oluşan bir teşkilatlanmaya sahiptir. Talim ve Terbiye Kurulu’nun görevleri şunlardır:

Eğitim sistemini, eğitim ve öğretim plan ve programlarını, ders kitaplarını hazırlatmak, hazırlananları incelemek veya inceletmek, araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını Bakan onayına sunmak; Bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarını incelemek, inceletmek ve nihai şeklini vererek Bakanın onayına sunmak; Yurtdışı eğitim ve öğretim kurumlarından alınmış, ilköğretim ve ortaöğretim diploma ve öğrenim belgelerinin derece ve denkliklerine ilişkin ilke

kararlarını Bakanın onayına sunmak; Eğitim ve öğretimle ilgili konularda Bakanlığın diğer birimleri tarafından oluşturulacak politika ve stratejilerin belirlenmesinde işbirliği yapmak; Millî Eğitim Şurasının sekreteryaya hizmetlerini yürütmek (TTKB, 2016).

Bu kapsamda medya okuryazarlığı dersi öğretim programı; dersin işleniş sürecinde yaşanan değişimler ve güncel gelişmeler, süreçte kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler vb. Talim ve Terbiye Kurulunca belirlenmektedir. “Millî eğitim sisteminin nasıl bir insan yetiştirmeyi hedeflediği (MEB, 2016) vurgusuna bağlı olarak, kurul tarafından içerisinde medya okuryazarlığı da olmak üzere, derslerin öğretim programları hazırlanmakta, bu konuda yurt içindeki ve yurt dışındaki gelişmeler takip edilmektedir.

2.2.4. Medya Okuryazarlığı Yaklaşımları

Önceki bölümlerde değinildiği üzere medya okuryazarlığı öğretiminin gelişim çizgisini, medya okuryazarlığı uzmanlarının medyaya bakış açıları/ medyayı algılama şekilleri belirlemektedir. Bazı uzmanlara göre medya, zararlı içeriği nedeniyle kaçınılması gereken bir olgu olarak tanımlanırken bir başka grup medyayı tanımak ve anlamak gerektiği görüşünü savunmaktadırlar. Kimi uzmanlar ise medyayı yararlı veya zararlı hâle getiren temel unsurun medya kullanıcıları olduğuna vurgu yaparak medyayı verimli bir biçimde kullanmak için medya ile iç içe olunması ve medya araçlarının kullanılarak medya mesajları üretilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadırlar. Bu konuda henüz üzerinde hemfikir olunan bir sınıflama bulunmamakla birlikte belirli kitleler tarafından savunula gelmiş medya okuryazarlığı yaklaşımları şunlardır:

2.2.4.1. Korumacı Yaklaşım

Bu yaklaşımı savunanlara göre özellikle çocuk yaştaki izleyicileri medyanın zararlı etkilerinden korumak gerekmektedir. Medya, çıkar ilişkilerine bağlı olarak izleyici üzerindeki olumsuz etkisini hesaplamaksızın yayınlar yapmaktadır. Buradaki temel amaç izleyici üzerindeki etkisine dikkat etmeksizin medya patronunun elde edeceği kardır. Bu bağlamda Mora (2008), çocukların birer medya tüketicisi ve medya malzemesi olarak medyanın olumsuz etkilerinden korunması gerektiğini belirtmektedir (s.72). Şu hâlde korumacı yaklaşımın temelde özellikle çocuk yaştaki izleyiciyi, medyanın olası tehlikelerine karşı koruma eğiliminden ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Korumacı yaklaşım, temelde “aşılamacı yaklaşım¹” ilkeleri üzerine kurulmakla birlikte zamanla kendi çizgisini oluşturmuştur. Aşılamacı yaklaşımda, medya bir mikrop gibi algılanmakta ve söz konusu mikroba bağışıklık kazandırmak amacıyla öğrencilere medya ürünleri belirli bir oranda ve kontrollü bir biçimde sunulmaktadır. Böylelikle öğrencinin zararlı medya ürünleriyle tanışacağı ve medyanın zararlı içeriğine karşı bilinçli olacağı (bağışıklık kazanacağı) düşünülmüştür. Korumacı yaklaşımda ise yine medyanın zararlı içeriğine karşı tedbir alma eğilimi varken aşılamacı yaklaşımdan farklı olarak yetişkinlerin savunmasız durumdaki kişiler için medyayı kısıtlaması söz konusudur.

Fakat medyanın yararlı yönlerini tamamen reddedip sadece zararlı yönlerine odaklandığı ve medyanın artık kaçınılmaz bir biçimde yaşamımızı kuşattığı gerçeği bu yaklaşımı zayıflatmıştır. Nitekim *medya okuryazarlığı*

(...) politik/ ideolojik/ önyargılı temsillere bakarak bir yanlış veya kötü arama çabası değildir. Bu yanlış veya kötü durumları bize "normal" gösteren mekanizmaları (hegemonya) deşifre etmeyi de hedefler (Şahin, 2014, s. 24). Ayrıca bu yaklaşımın tam manasıyla verimli olmadığını düşünen Hobbs’a göre, sadece medyanın olumsuz etkilerini göstererek öğrencileri bu olumsuz etkilerden korumayı amaçlayan bir yöntemle işlenen ders, öğrenciler üzerinde gereken etkiyi oluşturamamaktadır. Ayrıca bu yöntem ile işlenen dersin sadece öğrenci odaklı ve nota kaygısı barındıran bir ders olacağı ve bu yüzden öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmayacağı düşünülmektedir (Alagoğlu, 2013, s. 6- 7).

Şu hâlde uzmanların, medyanın zararlı içerik barındırdığı konusunda ortak kanaate sahip oldukları açıktır; ancak bu zararlı etkilerden öğrencileri koruma yöntemi konusundaki düşünceleri farklılık göstermektedir. Bilici (2014), bu konuda korumacı yaklaşımın olduğu gibi benimsenmesi yerine işlevsel bir biçimde kullanılabileceğine işaret etmektedir. Yazar, korumacı yaklaşımdaki esas ölçütü şöyle ifade etmektedir:

Kendisini koruyamayacak kadar küçük (özellikle 0- 2 yaş) veya aciz olanlar, (yeterli zihinsel ve bedensel gelişimini tamamlayamamış veya özürü) ve olgunlaşmamış olanlar için koruma olmalıdır. Yeterli erişkinliğe ulaşmış ve ilgili eğitimle gerekli bilgi ve tecrübe ile donatılmış olanlar için korumacılık geçerli bir yol değildir. Dolayısıyla kendisini koruyamayacak kadar küçükler için ‘korumacılık’, medya ortamına katılabilecek (sosyal medya) kadar büyükler için de diğer yaklaşımlar geçerlidir (s.47)

Bu bağlamda korumacı yaklaşımın diğer yaklaşımlarla birlikte ve yeri geldikçe kullanılmasının daha yararlı olacağı öngörülmektedir.

¹Medyayı potansiyel bir tehlike olarak gören iletişim ve eğitim alanındakiler ve uygulamadaki eğitimciler öncelikle aşılamacı yaklaşımla eğitimi ele almışlardır. Aşılamacı yaklaşımın medyayı ‘aşılansarak’ hastalayıcı etkisinden korunulması gereken bir ‘mikrop’ gibi ele alması, bu yaklaşımın yerini ‘korumacı’ yaklaşımın almasına neden olmuştur (Bilici, 2014, s. 44).

2.2.4.2.Güçlendirmeci Yaklaşım

Aşılamacı ve korumacı yaklaşıma tepki niteliğinde olan güçlendirmeci yaklaşım, öğrencilerin medya metinlerine kaçınılmaz bir biçimde maruz kaldıkları gerçeğinden yola çıkmıştır. Bu yaklaşımı savunanlara göre medyanın zararlı etkileri konusunda öğrencileri örnek uygulamalar yardımıyla bilinçlendirmek ve böylece günlük hayatta karşılaşılan medya ürünlerine karşı güçlü birer birey olmalarını sağlamak gerekmektedir. Bu bağlamda “medya okuryazarlığı, “öğrencileri medyanın zararlarından korumak” değildir. Önemli olan öğrencilerin kendi “bağıışıklık sistemlerini” güçlendirmelerine yardımcı olmaktır. Onların bilinçli bir tüketici ama aynı zamanda iletişim kanallarını kullanabilen bir üretici olmaları esastır” (Şahin, 2014, s. 25). Nitelikli bir medya okuryazarı olmanın ancak böyle bir çaba ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

Güçlendirmeci yaklaşımın başarıya ulaşmasında ders öğretmeninin tutumu ve örnek medya materyalinin seçimi hayati önem taşımaktadır. Çünkü günlük hayatta karşılaşılabilecek mümkün olmayan ve gerçeği yansıtmayan niteliksiz örnekler, öğrencinin medya mesajlarının tehlikeli yönlerini yeterince kavramamalarına sebep olacaktır. Bu bağlamda öğretmenin alanında uzman olması, bilgilerini sürekli güncellemesi ve örnekleri gerçek medya metinleri arasından seçmesi gerekmektedir. Ayrıca “uygulama ağırlıklı güçlendirmeci yaklaşımın başarıya ulaşması için öncelikle öğrencinin teorik bilgiyle donatılması gerekmektedir. Sonra da medya metinlerine alternatif metinler üretme olanağı sunularak, profesyonellerin büyük imkânlarla yaptığı işleri, öğrencilerin amatör olarak başarmasının zevkini tatmalarını sağlamak; öğrencilerin medya karşısında güçlendirilmesine olanak sunmaktadır” (Bilici, 2014, s.48-49). Bu yöntemin, aynı zamanda medya okuryazarlığı konusunda öğrencinin olumlu tutum geliştirmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2.4.3.Eleştirel Yaklaşım

Medya okuryazarlığı yaklaşımları arasında günümüzde en çok savunulan yaklaşımdır. Çünkü diğer yaklaşımlardan farklı olarak öğrenci medya konusunda birileri tarafından yönlendirilmemekte, bunun yerine kendi kanaatlerini belirlemektedir. Bu kapsamda Alagözlü (2013), şunları dile getirmektedir:

Korumacı yaklaşımda bireylere neyin iyi ve neyin kötü olduğu başkaları tarafından bildirilmektedir. Eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımında ise bireyler neyin iyi neyin kötü olduğuna kendileri karar vermektedirler. Bireyler medyanın sunduklarını medya eğitimi sayesinde geliştirdikleri medya becerilerini kullanarak gözlemleyip eleştirebileceklerdir. Böylece bu süreçte aktifleşen bireyler kendi tecrübelerine dayanarak aldıkları mesajları çözümleyip istedikleri gibi yorumlayabileceklerdir. Ayrıca aktif katılımcı olan bireyler, gerekli gördükleri durumlarda rahatsız oldukları medya ürünleri ile ilgili sorunları medya kuruluşlarına ve ilgili mercilere bildirmede daha etkin rol oynayabileceklerdir (s.7).

Görüldüğü gibi eleştirel yaklaşım, medya konusunda öğrencileri pasif olmaktan kurtararak medya ile iç içe olan, medya hakkında eleştiride bulunan, düşünen ve gerektiğinde öğrendiklerini uygulamaya döken bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Medya okuryazarlığı öğretiminde eleştirel yaklaşım, eleştirel pedagojiden beslenmektedir. Nitekim her ikisinde de mevcut metne şüpheyle yaklaşmak ve metnin doğru olup olmadığına karar vermek için onu eleştiri süzgecinden geçirmek esastır. Özellikle uygulama aşamasında metnin analiz edilmesi, yine eleştirel pedagoji ilkelerini yansıtır niteliktedir. Bilici'ye (2014) göre;

Medya okuryazarlığı dersinde eleştirel yaklaşımın uygulanması; mevcut medya metinlerine farklı bir pencereden bakarak ele alınmasıdır. Medya okuryazarlığı eğitiminde eleştirel analiz, en güç olan uygulamadır. Çünkü konuyu çok iyi bilmeyi, arka planını bilmeyi, koşulları bilmeyi, alternatifleri ve karşıt savları bilmeyi gerektirir. Bir düşüncüyü, yaklaşımı mutlak doğru kabul edip, ondan hareketle eleştiri yapmak geçersizdir (s.50-51).

Uygulama aşamasında takip edilen bu ilkelerin eleştirel yaklaşımın metnin çözümlemesi anlamında güvenilirliğini arttırdığını ve bu yaklaşımı diğerlerinden üstün hâle getirdiği düşüncesindeyiz.

Medya okuryazarlığı öğretiminde, sözü edilen bu üç yaklaşıma ek olarak bazı uzmanlar tarafından çözümlemeci yaklaşım adı altında bir başka yaklaşım üzerinde de durulduğu görülmektedir. Bilici'nin (2014) ifadesiyle “medya okuryazarlığı eğitiminde yapılan aktivitelerin çoğu çözümlemeci yaklaşım içinde yer almaktadır. Bir filmi izleyip, sınıfta onu incelemek, bir gazete sayfasını incelemek, internet sayfalarında özellikle sosyal ağları incelemek bu yaklaşım kapsamındadır (s.51).” Fakat eleştirel yaklaşımın uygulama aşamasında bu etkinliklere değinildiği için çözümlemeci yaklaşımı müstakil olarak ele almak yerine eleştirel yaklaşımın bir aşaması olarak değerlendirmenin daha doğru olacağı kanaatindeyiz.

2.2.5. Medya Okuryazarlığı Öğretimi Uygulama Alanları

Medya okuryazarlığı öğretiminde asıl önemli olan teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasıdır. Nitekim uygulama alanı bulmayan veya uygulamada başarı göstermeyen bilgilerin geçerliliği tartışmaya açıktır. Bilici'nin (2014) aşağıdaki görüşü, bu düşüncüyü destekler niteliktedir:

Okulda öğrenilecek geleneksel ve normatif bilgi ile okul dışındaki günlük yaşamda medya üzerinden öğrenilen bilginin (informal öğrenme) birbirini destekleyecek şekilde bir araya getirilmesi (Apple ve King 1977, s.342); medya okuryazarlığı dersinde öğrenilen bilgilerin medya kullanımında uygulamaya dökülerek öğrenci için yol gösterici araçlar hâline dönüşmesi, medya okuryazarlığı eğitiminin başarıya ulaştığının en temel göstergesidir (s.127).

Şu hâlde diğer derslerden farklı olarak medya okuryazarlığı dersinde öğrenilen bilgiler sınıf ortamında kalmamalı, medya ile iletişim kurulan her ortamda uygulanmalıdır. Çünkü medya okuryazarlığı öğretimi hayata dönüktür ve belirli bir zamanı kapsayan etkinlikler bütününden ziyade yaşam boyu devam eden bir süreç olarak algılanmalıdır. Çünkü “Medya okuryazarlığı, medya ile ilgili bilgilerin öğrencilere sınav amaçlı aktarılması ve öğrencilerin bu bilgileri sınav için ezberlemesi de değildir. Medya hayatın içindedir. Medya okuryazarlığının, öğrencinin hayatına bakan ve onun hayatıyla bütünleşen bir yönü olmalıdır” (Şahin, 2014, s.25). Dolayısıyla medya okuryazarlığı eğitimi almış bir kişi söz konusu eğitimden itibaren medya ile olan etkileşiminde eleştirel çizgisinden sapmayan ve bilgilerini günün şartlarına göre sürekli güncelleyen bir medya okuryazarı profili sergilemelidir.

Medya okuryazarlığı öğretiminde üzerinde önemle durulması gereken konu, öğrencilerin medya mesajlarının amacını kavramalarını sağlamaktır. Çünkü herhangi bir mesajı çözümlemeye başlamak, temelde o mesajın hangi amaçla üretildiği bilgisine erişmekle mümkündür. Bu bağlamda haberden reklama, sinemadan farklı türdeki televizyon programlarına, gazete manşetlerine ve dergilerdeki sloganlara varıncaya kadar her medya iletilisi izleyiciyi/ dinleyiciyi/ okuru ikna etmek üzere tasarlanmıştır. “Medyanın doğrudan amacı toplumu bilgilendirmek, eğlendirmek, kamuoyu oluşturmak (kamuoyunun serbestçe oluşumuna yardımcı olmak) ve eğitmek iken, dolaylı ve asıl amacı etkilemek ve ikna etmektir” (Bilici, 2014, s.239). Medya, bu ikna çabasını ustaca tasarlanmış çeşitli propaganda teknikleriyle yapmaktadır. Şu hâlde medya okuryazarlığı öğretiminde dikkate alınması gereken noktaların belirlenmesi adına iletişim- ikna- propaganda ilişkisine açıklık getirmek gerekmektedir.

İşleyişi itibarıyla medya, başlı başına bir iletişim faaliyetidir. Çünkü iletişim en genel anlamıyla “bir düşüncenin bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri, konuşma ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimidir” (Demirel, 2003, s.64). Konunun daha iyi anlaşılması için Kuder’in iletişim unsurları sınıflamasını incelemek gerektiği düşüncesindeyiz. Adı geçen araştırmacıya göre iletişimin vazgeçilmez unsurları şunlardır:

1. İletilecek bir düşünce, bir mesaj
2. Mesajı iletecek bir kişi
3. Ortak bir iletişim aracı
4. Mesajı alıp anlamlandırabilecek bir başkası (aktaran Ege, 2006, s.2).

Listede sıralanan özellikler dikkatli bir biçimde incelendiğinde medya mesajlarının tamamının iletişime dönük olduğunu görmek mümkündür. Nitekim basit bir reklam filminden internet yayıncılığına kadar her medya mesajı bir düşüncenin iletilmesi amacıyla oluşturulmuştur, her birinde mesajı iletecek bir kişi veya nesne vardır, dil veya yazı gibi ortak bir iletişim aracıyla yayın yapılır ve tüm bunlar belli bir hedef gruba yönelik hazırlanmaktadır.

Böyle bir işleyiş içinde değerlendirildiğinde ikna kavramı, doğrudan amaç konumuna yükselmektedir. Nitekim “bir kanaati kabul ettirme, bir kanaat uyandırma, inanmasını sağlama, razı etme” (Doğan, 2001, s. 617) anlamlarında kullanılan ikna, iletişimin sonunda kaynağın ulaşmak istediği sonuca işaret etmektedir. “Kişiler arası iletişim temelinde (...) kişi veya grubun tutum, davranışlarını, dil becerileri ve çeşitli etkileme unsurları aracılığıyla zorlama olmaksızın bilinçli bir şekilde yönlendirmeyi hedefleyen iletişim süreci tanımlamasıyla değerlendirilmektedir. Bir iletişim süreci olması dolayısıyla gerekli durumlarda “ikna edici iletişim” olarak da kullanılmaktadır” (Deniz, 2014, s.526). Şu hâlde her iletişim faaliyetinin doğrudan veya dolaylı olarak alıcıyı ikna etme amacına hizmet ettiği düşünülmektedir.

İkna kavramı, medya iletişimi ölçeğinde ele alındığında ise propaganda teknikleri adı verilen bazı özel yöntem ve teknikler devreye girmektedir. Sözlüklerde “bir fikri, bir inancı yaymak, bir kişi veya kuruluşu benimsetmek için çeşitli vâsıtalarla yapılan faaliyet” (Doğan, 2001, s.1089) olarak tanımlanan propaganda, medya alanında izleyici/ dinleyici/ okur kitlesini azami düzeyde etkilemek üzere tasarlanmış teknikler için kullanılmaktadır. Medya üreticilerinin bu teknikleri kullanmalarının temel sebebinin ise ticari, siyasi vb. amaçlarının etki düzeyini arttırmak olduğu söylenebilir. Çünkü ürün sahibinin çok büyük

bütçelerle hazırlattığı bir reklam filminde medya üreticisinin sadece ürünü tanıtmayı ve karşılığında tüketicinin buna talep göstereceğini ümit etmesi gibi bir şansı yoktur. Bunun bilincinde olan medya üreticisi alıcıyı ikna etmeye yönelik bir propaganda çabası içine girer. Bu bağlamda Odabaşı ve Oyman'ın (2012) ikna süreci ve iknanın işleviyle ilgili düşünceleri şöyledir:

İkna sürecinde bilgi sağlamak, inandırmak, davranışı değiştirmek için nedenler sunmak son derece önemlidir. İnandırma, özellikle reklamlarda oldukça önemli bir kavramdır. Tüketiciler mesaja, mesajlardaki iddialara nasıl inanır? Tüketiciler iddiaların gerçekliğini gözleriyle görmek ya da iddiaların kanıtlanmasını isteyebilirler. Bu nedenle mesajlarda, ürünün başarısına ilişkin kanıtlar sunma, ürünün etkilerini göstermeye çalışma gibi destekleyici unsurlar olmalıdır. Tıpkı dış macunu reklamlarındaki yumurta testleri gibi (s. 39).

Burada basit bir örnekle üzerinde durulan propaganda tekniklerini, Şahin (2014) on dokuz başlık altında ele almıştır. Bunlar: *Sembol, yineleme, abartı, mizah, tanıklık, sürüye uyma, pohpohlama, büyük yalan, sade halk, damgalama, iddia, gölgeleme, parlayan genelleme, bilimsel kanıt, basit çözümler, rüşvet, korku, nostalji, liderlik*. Asıl üzerinde durulması gereken bahsedilen tekniklerden öte bu tekniklerle oluşturulmuş medya iletilerini çözümleme becerileri kazanmak/ kazandırmak olduğu için burada sadece bu tekniklerin ne anlama geldiği belirtilecektir.

1. Sembol: Bir ürüne dikkat çekmek veya ürüne bir anlam yüklemek amacıyla onu bir sembolle özdeşleştirmeyi ifade etmektedir.
2. Yineleme: Herhangi bir mesajın hedef kitlenin zihninde yer etmesini sağlamak amacıyla belirli aralıklarla tekrar edilmesidir.
3. Abartı: Herhangi bir duygu ve düşünceye dikkat çekmek için gerçekte olduğundan çok daha fazla, büyük, gösterişli, geniş vb. ifadeler kullanmaktır.
4. Mizah: Çoğunlukla abartı ile kullanılan bu teknik, kişileri mizahın (güldürmenin) çekiciliğinden yararlanarak ikna etme amacına hizmet eder.
5. Tanıklık: Herhangi bir fikrin savunulması sırasında toplumca tanınmış birinin o konuyla ilgili olumlu fikirlerini sunması esasına dayanan bir tekniktir.
6. Sürüye Uyma: Pazarlanmak istenen bir ürün veya düşüncenin toplumda herkesçe kabul edildiği/ yapıldığı izlenimi uyandırmaya yönelik tekniğin adıdır.
7. Pohpohlama: Hedef kitlenin belirli bir fikre katılmasının veya ürünü almasının, onun zekâsının, ileri görüşlülüğünün, zenginliğinin vb. göstergesi olduğuna dair telkinler yapılması esasına dayanan propaganda tekniğidir.

8. Büyük Yalan: Hedef kitleye belli bir konuda doğru bilgiler art arda verilip güven ortamı sağlandıktan sonra gerçeğe dayanmayan bir genelleme (siyasetçilerin, seçim alanlarında iktidara geldiklerinde emekli maaşlarını iki katına çıkaracaklarına dair açıklama yapmaları gibi)yapmaları esasına dayanan tekniktir.
9. Sade Halk: Medya üreticisinin, kendisini konuşması, giyimi, davranışları vb. yönlerden hedef kitleden biriymiş gibi tanıtarak duygu ve düşünceleri konusunda onları ikna etme çabasıdır.
10. Damgalama: Daha çok rakip konumundaki kişi, grup, firma veya siyasi yapılanmaya toplumun zihninde olumsuz izlenimler uyandıran sembollerin yakıştırılması ve böylece onu saf dışı bırakma amacı taşıyan tekniktir.
11. İddia: Herhangi bir dayanağı olmaksızın bir ürünün veya düşüncenin hedef kitleyi etkilemek amacıyla “en doğru”, “en iyi” olduğunun (Dış hekimlerinin bir numaralı tercihi gibi) belirtilmesidir.
12. Gölgeleme: Bir düşünce veya ürünün iyi yanlarının anlatılıp kötü düşüncelerine yer verilmemesidir (Bir patates cipsi reklamında cipsin çok lezzetli olduğu belirtilirken kilo sorununa sebep olabileceğine hiç değinilmemesi gibi).
13. Parlayan Genelleme: Herhangi bir ürün, görüş veya düşünce hakkında araştırma sonuçlarına dayanmamakla birlikte hedef kitlenin hoşuna gidebilecek heyecan verici ifadelerin (bir yayın kuruluşunun tanıtımında yer alan “Hayallerine dokun” ifadesi gibi) kullanılmasıdır.
14. Bilimsel Kanıt: Bir ürün veya düşüncenin kabul ettirilmesi noktasında çeşitli araştırma verilerinin kullanılması tekniğidir.
15. Basit Çözümler: Herhangi bir sorunun çözümünün pazarlanmak istenen ürünü kullanmak veya düşünceye hak vermekten geçtiğine (“Ülkedeki bu kötü gidişi durdurmak için ...kişisini seçin” gibi) vurgu yapan propaganda tekniğidir.
16. Rüşvet: Çoğunlukla ürün pazarlamada kullanılan bu teknik bir ürünün alınması durumunda bir başka ürünün hediye olarak verileceği vaadine dayanmaktadır.
17. Korku: Herhangi bir ürünü kullanmamanın veya düşünceye katılmamanın olumsuz sonuçlar getireceğinin vurgulanması esasına dayanan propaganda tekniğidir. Bu şekilde hedef kitlede bir endişe uyandırılarak savunulan görüşe katılması beklenir.

18. Nostalji: Satılmak, benimsetilmek istenen düşünce veya ürünün, geçmişte herkesin zihninde olumlu yer etmiş olan bir olay veya nesneyle ilişkilendirilerek sunulmasıdır.

19. Liderlik: Bir düşünceyi benimsemenin veya ürünü kullanmanın, kişiye liderlik özellikleri (toplulukları etkileyebilme, güç, özgüven gibi) kazandıracağının vurgulanmasına dayanan propaganda tekniğidir (s.155-179).

İşte medya okuryazarlığı ders uygulamalarında haber, reklam, film vb. formlarda sunulan mesajların kurgulanması ve sunumu sırasında kullanılan bu propaganda tekniklerinin belirlenmesi ve medya muhatabını nasıl etkilediğinin tespit edilmesi esastır.

Önceki bölümlerde medya okuryazarlığı öğretiminin eleştirel pedagojiden beslendiği ile yazılı, görsel, işitsel ve çok katmanlı medya metinlerinin eleştirel yaklaşım ilkeleri ışığında incelenmesi gerektiğine değinilmişti. Bu bağlamda medya okuryazarlığı öğretiminin hem sınıf içi hem sınıf dışı uygulamalarında reklam, haber, sinema, dizi film, sosyal medya, gazete, dergi ve karikatür türleri üzerinde, yukarıda ifade edilen propaganda ve ikna teknikleri de göz önünde bulundurularak, durulacaktır. Burada yer alan türler, kullanım sıklığına ve kitleleri etkileme gücüne bakılarak belirlenmiştir. Ayrıca medya mesajlarını nitelikli bir biçimde çözümleyebilmek, metne doğru sorular sormayı gerektirmektedir. Çünkü “Medya okuryazarlığının temel analiz metodu, medya metnine sorular yönlendirmektir. Soru sormak basit bir eylem gibi görülmekle birlikte; yerinde, doğru sorular sormak, medya mesajlarını anlamada anahtar konumundadır” (Bilici, 2014, s. 186). Bu bağlamda incelenmek üzere seçilen medya türleri (reklam, haber, film, gazete, dergi ve sosyal medya), önceden belirlenmiş örnek sorular etrafında değerlendirilecektir.

2.2.5.1. Reklam

Bu bölümde reklamların tanımı, kapsamı, işlevi ve reklam metinlerinin çözümlenmesi üzerinde durulacaktır. Bir ürünün satışını arttırmak amacıyla yazılı, görsel, işitsel veya çok katmanlı metinlerden oluşan reklamlara neredeyse her alanda rastlanması onu medya okuryazarlığı öğretimi için önemli bir inceleme alanı hâline getirmiştir.

Reklam kavramı alan uzmanları tarafından “Kamunun dikkatini bir ürün ya da hizmete çekmek amacıyla yapılan, tüketicinin satın alma davranışı sürecinde, bir sonraki adımı atmasını tetiklemeyi hedefleyen, her türlü iletişim araç ve yöntemini kullanarak insanlara ulaştırılan, görsel ve işitsel objelerin kombinasyonundan oluşan olgu” (Algur ve Karaca,

2014, s.154) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımda, reklamın doğasında var olan bazı özelliklerin öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki reklamın dikkat çekici olmasıdır. Reklamı yapılan ürün, her şeyden önce kalitesi, fiyatı, erişim kolaylığı, insanlara sağladığı/sağlayacağı fayda vb. yönlerden emsali olan ürünlerden ayrılmalı, onlardan üstün olmalı; daha doğru bir ifadeyle öyleymiş gibi yansıtılmalıdır. Çünkü bir ürünün tüketici tarafından diğerlerine tercih edilir hâle gelmesi, onun en az bir özelliği yönüyle rakiplerini geride bırakmasıyla mümkündür. Kaya'ya (2009) göre söz konusu rekabet ortamının gerekçesi; tüketicinin herhangi bir ürünü satın alma noktasında çok fazla seçeneğe sahip olması, bu nedenle de üreticinin tüketici seçimini kendi lehine çevirebilmek için diğer firmalarla mücadeleye mecbur kalmasıdır (s.59). İşte reklamcılık tam olarak bu noktada devreye girmektedir. Nitekim her yönden aynı özelliğe sahip pek çok üründen birinin, satış grafiği açısından diğerlerini geride bırakması tanıtımının, bir başka deyişle, reklamının iyi yapılmış olmasıyla açıklanabilir. Reklamın tüketici üzerindeki etkisi ise dikkat çekiciliğine bağlıdır. Bu, bazen tanınmış birinin ekranlarda veya sosyal medya ortamlarında boy göstererek sözü edilen ürünü kullandığına dair vurgu yapması bazen sayısal veriler kullanılarak tüketiciyi inandırma yoluna gidilmesi bazen de ürünün kullanımından sonra ulaşılabilecek olumlu sonucu ifade eden bir senaryo hazırlanması suretiyle tüketicinin dikkatinin doğrudan ürüne çekilmesi amacına hizmet edecek şekilde planlanmaktadır. Bazen de herhangi bir ürün hakkındaki detaylar gizlenerek *gizem* oluşturulmaya çalışılır. Kaya'nın (2009) ifadesiyle;

Neyin reklâmının yapıldığı (...) ilk reklâmlarda, konunun, ürünün, reklâm verenin anlaşılınması, merak ve ilgi doğurması düşüncesiyle özellikle bir “gizem perdesi” arkasına gizlenir. Merak dürtüsüyle, muhtemel müşterilerin bu konuda kendi çevrelerinde bir arayışa girecekleri, dolayısıyla bu yoldan “kulaktan kulağa” dolaylı bir etkinin ortaya çıkacağı, meraklandırma döneminin ardından gelen açıklayıcı devam reklâmlarına dikkat ve ilginin daha da artması beklenir. Müşterilerin bilinmeyenleri, gizemlileri öğrenmeye merak eğilimi pazarlama faaliyetlerinde meraklandırıcı gizemlerin kullanımını teşvik etmektedir (s.205-206).

Tüm bunlar herhangi bir ürünün daha çok satması amacına hizmet eden tekniklerdir.

Reklamın tanımı konusunda dikkat çeken ikinci özellik tüketicinin tetiklenmesidir. Reklam, sadece herhangi bir ürünün belirli özelliklerinin tanıtımı değil; aynı zamanda çekiciliğinin arttırılmasına yönelik çalışmaların tümüdür. Reklamı yapılacak ürün, adeta yaşamın vazgeçilmesi olarak sunulur ve bu bağlamda tüketicide ürünü temin etmeye yönelik karşı konulmaz bir istek oluşturmayı amaçlar. Elbette bu bazı özel yöntem ve teknikler ile yapılır. Önceki bölümde medya mesajlarının pek çoğunda kullanılan ikna tekniklerine değinilmişti. Konu reklam odaklı ele alındığıdaysa Bilici'nin (2014)

propaganda teknikleri olarak adlandırdığı bu yaklaşımlar (“Çoğunluk Psikolojisi”, “Sürü Psikolojisi”, “Sade Vatandaşlar”, “Zenginlik veya Züppelik Göstergesi”, “Referans”, “Transfer”, “Kaçamak Kelimeler”, “Mübalağa”, “Tekrar”, “Ölçek”, “Ad Aktarma”, “Korku”, “Rüşvet”, “Mizah”, “Güzellik”, “Cinsellik Satar”, “Bilimsel Kanıtlar”, “Geçmiş Özlem”, “Güçlü Değerlere Gönderme”, “İkili Anlatım”, “Sihirli İçerik”, “Basit Çözüm” ve “Kart Çekme”) karşımıza çıkmaktadır ve çok küçük farklılıklar gösterse de temelde aynı amaca (ikna) hizmet etmektedir (s.135-137). Sözgelimi “Çoğunluk Psikolojisi” tekniğinde “Toplumda herkes böyle yapıyor, sen neden yapmayasın; herkes bunu alıyor sen neden almayasın.” şeklinde tüketicinin ürünü alma konusunda tetiklenmesi sağlanmaktadır. Benzer şekilde “Korku” tekniği kullanılarak reklamı yapılan ürünün alınmaması/ kullanılmaması durumunda çok ciddi sorunlar yaşanacağıyla ilgili mesaj verilmekte ve tüketicinin tetiklenmesi sağlanmaktadır.

Tanımda vurgu yapılan üçüncü özellik, reklamların her türlü iletişim araç ve yöntemini kullanarak işlemesidir. Bu bağlamda reklamcıların tüketicinin en çok tercih ettiği iletişim araçlarını kullandığı görülmektedir. Televizyon, gazete, dergi, sosyal medya olarak adlandırılan internet üzerinden bilgi alışverişi yapılan sanal ortamlar ve radyo bunlardan bazılarıdır.

Reklamın oluşum sürecini belirleyen son özellik ise görsel ve işitsel objelerden oluşmasıdır. Bu, bir anlamda ürüne giydirilen kıyafet olarak düşünülmelidir. Ürünün görünümü, görsel ve işitsel anlamda sunumu, tüketicii kendine ne kadar çok çekerse o kadar çok talep görmesi, dolayısıyla reklamın başarısı, o ölçü de yüksek olacaktır.

Reklam kavramının doğasını ve işleyişini belirlemek için tanımda belirtilen özelliklere ek olarak reklam türleri üzerinde de durmak gerekmektedir. Farklı bakış açılarını yansıtan çok sayıda sınıflama olsa da Şahin’e (2014) göre medya okuryazarlığı açısından önemli olan ve tüketicinin en çok karşılaştığı türler olması bakımından reklamları “Açık Reklam”, Haber-Reklam”, “Örtük (Gizli) Reklam”, “Eğitici Reklam (Duyuru)” olmak üzere dörde ayırmak mümkündür. Bunlardan açık reklam, herhangi bir televizyon ve radyo yayınına ara verilerek kendisine ayrılan süre içinde yayınlanan veya gazete, dergi gibi görsel- yazılı materyallerin ilgili bölümlerinde yapılan tanıtımlardır. Haber- Reklam olarak adlandırılan bu tür, bir ürünün uzun bir zaman dilimi içinde tanıtımının yapılması esasına dayanır. Ürünün pek çok özelliği, alıcıda ihtiyaç uyandıracak biçimde süslenerek ve sözde kullanıcılardan gelen yorum/ tavsiyeler ışığında doğrudan tanıtılır. Örtük- Reklam ise

herhangi bir ürünün televizyondaki bir programın veya sinema filminin içine gizlenmesi üzerine kurulu reklam türüdür. Bir filmde başrol oyuncusunun x marka otomobili kullanması bu tür reklama örnek olarak gösterilebilir. “Kamu Spotu” olarak da anılan eğitici reklam, diğer reklam türlerinden farklı olarak kar, amacı gütmeyen, izleyici kitlenin bir konuda bilgilenebilmesini amaçlayan reklam türüdür. Sigaranın zararlarının anlatıldığı kısa bir film veya emniyet kemeri kullanmayan bir şoförün geçirdiği kaza sonrası yaşadığı pişmanlığı ifade eden cümleleri bu tür reklamlar kapsamındadır (s.87-94).

Reklam türleriyle ilgili bu sınıflandırmaya ek olarak, son yıllarda kullanımının oldukça yaygınlaşması nedeniyle, internet reklamcılığından da ayrıca bahsetmek gerekmektedir. Bu tür reklamlar, en çok ziyaret edilen internet sitelerinin belirlenmesi ve tanıtımı yapılmak istenen ürünün belli bir ücret karşılığında orada yayınlanması esasına dayanmaktadır. İnternet medyasının her yaştan kullanıcı arasında giderek yaygınlaşması bu ortamı, reklam sektörü için ilgi odağı hâline getirmiştir. Kara (2012) bu konuda şunları belirtmektedir:

Çeşitli kaynaklarda metodolojiden ötürü bazı farklılıklar olsa da 2009 sonu itibarıyla internet reklamcılığının tüm dünyadaki boyutu Internet Advertising Board’un (IAB) raporuna göre ABD’de 16,3 Milyar Euro, Avrupa’da ise yaklaşık 14,7 Milyar Euro değerlerine ulaşmıştır. Türkiye’de ise yine aynı rapora göre arama motorları ve diğer mobil uygulamalar hariç, internet reklamcılığı aynı dönemde 120 Milyon Euro dolayındadır (s.430).

Araştırma sonuçlarından da net olarak anlaşılacağı üzere, internet reklamcılığına olan ilgi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bu durumun, internet kullanım oranının her geçen gün artmasına bağlı olduğu düşüncesindeyiz.

Medya Okuryazarlığı Dersinde Reklam Metinlerinin Çözümlemesi: Medya okuryazarlığının temelini teşkil eden kişiye eleştirel beceri kazandırabilme düşüncesi en çok metinlerin çözümlemesi noktasında işlevsel hâle gelmektedir. Eleştirelilik, sorgulayıcı olmayı gerektirir ve bu da metnin hazırlanmasındaki temel amacın ortaya çıkarılması, görünen ile gerçekte var olanın tespit edilebilmesi, yayın ile yayıncı arasındaki ilişkinin belirlenmesi, propagandası yapılan haber veya ürün ile propagandayı yapan arasındaki kâr-zarar ilişkilerinin tespit edilmesi gibi çok yönlü bir amacı belirlemeye yönelik soruların sorulabilmesiyle mümkündür. Bu anlamda eleştirel medya okuryazarı; doğru soruları, doğru kişiye/ kuruma, doğru zamanda sorabilen kişi demektir.

Buradan hareketle Bilici (2014), reklam metinleriyle etkileşime geçildiğinde yukarıda ifade edilen amaçların tespit edilebilmesine yönelik şu soruların sorulabileceğini ifade etmektedir:

1. Her marka reklamında kendi ürününün en iyi, yararlı, gerekli... olduğunu iddia eder. Aynı anda her bir ürünün 'en' olması mümkün müdür?
2. İhtiyaç ile gereksinim arasında ne fark vardır? Bu ürün benim ihtiyaçlarımı mı isteklerimi mi karşılayacak?
3. Bu reklam neyi abartıyor?
4. Üreticinin reklama ödediği para sonuçta kimin cebinden çıkar?
5. Herkesin cildine yararlı olduğunu iddia eden x kremi, acaba benim cildime de yararlı olacak mı, yararlı olmaz param boşa giderse, ya zararlı olursa!
6. Reklamlarda neden tasarruf, (kullan at malzemeler, tek kullanımlık ambalajlar) ve tamir edip kullanmaktan bahsedilmez?
7. Reklamı yapılan üründe kullanılan malzeme ve üretim teknolojisi sağlıklı mı, sağlığıma zarar verebilir mi? (s.132).

Bu sorular doğrudan reklam metinlerine yönelik hazırlanmış olup hem reklamcının propaganda tekniklerini ortaya çıkarmak hem ürünün reklamda ifade edilen özellikleri ne kadar taşıdığını belirlemek hem de ürüne gerçekten ihtiyaç duyulup duyulmadığını tespit etmek gibi bilgilere erişilmesinde kullanılabilecek türdendir. Öte yandan söz konusu amaçları belirlemek amacıyla medya okuryazarı, özgün sorular da türetebilir. Bunun iyi bir örneğine “Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2014)” isimli kitapta yer alan etkinlikte rastlamak mümkündür.



Şekil 1. “Sıra Sizde” etkinliği (s.122) Nezih-Orhon, N. P. (2014). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı öğretim materyali. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Yukarıda görsel tasarımı yer alan etkinlik, reklamın doğasını anlamak ve reklamlardaki ikna tekniklerini belirlemeye yöneliktir. Bu bağlamda öncelikle reklamlarda boy gösteren oyuncuların para kazanmak amacıyla (kişisel çıkar) reklamlarda rol aldıklarının

anlaşılmasına yönelik sorular (Olaylarda yer alan bireylerin kişisel duygu ve düşünceleri ile mi yoksa grup kararı ile mi hareket ettiklerini düşünüyorsunuz? Neden?) sorulmuştur. Böylelikle hem çıkar ilişkileri sorgulanmış hem de tanınmış kişiler aracılığıyla reklamı yapılan ürünün inandırıcılığının nasıl arttırıldığının anlaşılması hedeflenmiştir.

İkinci grupta yer alan sorular reklamlarda kullanılan propaganda tekniklerinin anlaşılmasına yöneliktir. Bu anlamda “Reklamlarda ünlülerin rol alması konusunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu tanıklık, “Reklamlarda mizah kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu mizah, “Reklamlarda sıkça kullanılan geçmişe özlem konusu sizce ikna edici bir teknik midir? Neden?” sorusu ise nostalji tekniğinin kullanımının kavratılmasına yöneliktir. Bu şekilde, öğrencinin karşılaştığı reklam metinlerinde ürünün satılması için hangi teknikleri kullandığının kavratılması amaçlanmıştır.

Ağırlıklı olarak görsellerin kullanıldığı üçüncü grup sorularında (Eski reklamlarla yeni reklamları (...) karşılaştırınız. Sizce zaman içinde toplumların ikna olma/ etme biçimlerinde değişiklikler oluyor mu? Neden? Gelecekteki reklamlarda ikna olgusunun nasıl değişebileceğini düşünüyorsunuz? Reklamlarda sık sık yetişkinlerin ‘çocuksulaştırıldığı’ çocukların ise ‘yetişkinleştirildiği’ gözlemlenmekte. Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?) ise reklamın gerek şekil gerekse kullanılan ikna teknikleri anlamında uğradığı değişimlerin anlaşılması amaçlanmıştır. Elbette bu durum, sadece reklam sektörünün yaşadığı değişimleri değil; aynı zamanda bu değişimlere neden ihtiyaç duyulduğunu öğrencilere kavratmak amacıyla betimlenmiştir. Nitekim bu sorular sayesinde öğrencilerin, reklamlardaki ikna tekniklerini ve reklamcılığın geçmişten bugüne yaşadığı büyük değişimleri örnekleriyle görmekte ve buna bağlı olarak reklamı yapılan ürüne gösterilen talebin artmasını sağlamak (ikna) için reklamcıların neler yapabileceği konusunda daha bilinçli hâle gelecekleri düşüncesindeyiz.

2.2.5.2. Haber

Sözlüklerde haber “bir olay, bir olgu üzerine edinilen bilgi, salık; iletişim veya yayın organlarıyla verilen bilgi; bilgi” (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, 1998, s.919) şeklinde nitelendirilmekte, habercilik ise “bir haberi usulünce hazırlama ve yayın organlarında yayımlama işi (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, 1998, s.920) şeklinde tanımlanmaktadır. Fakat günümüz dünyasında gerek haber gerekse habercilik, geleneksel çizgilerinin dışına

çıkarak yeni bir görünüm ve işlev kazanmıştır. Ongun (2014), 19. yüzyılın ikinci yarısından günümüze gelinceye kadar yaşanan teknolojik gelişmelerin haberin şekil ve içeriğini değiştirdiğini belirtmiştir (s.84). Önceleri herhangi bir haberin kaynaktan alıcıya ulaştırılması süreci oldukça uzun ve zor bir çalışmayı gerektirmekteyken günümüz haberciliğinde bu, bir tek tuşla ve sadece birkaç dakika içinde gerçekleştirilebilmektedir. Öte yandan geleneksel habercilikte herhangi bir bilgi sınırlı sayıda kişiye ulaştırılabilmekteyken günümüz dünyasında herhangi bir konu hakkında yer alan haber, o konuya ilgi duyan herkese kolayca ve çok kısa bir süre içinde ulaşabilmektedir. Ayrıca haberlerin sunumunda kullanılan araçlarda da köklü değişimler olmuştur. İnsanların bilmek isteyeceği önemli bir olay bir zamanlar sokak gazetecileri tarafından sınırlı sayıda kişiye duyurulmaya çalışılırken günümüzde bu, televizyon ekranlarında “*son dakika haberleri (breakingnews)*” olarak çok daha hızlı bir biçimde sunulmaktadır. Radyo ve matbu gazetenin yerini ise gelişmeleri an be an takip ederek neredeyse adı geçen gelişmeyle eş zamanlı olarak sunma imkânına sahip olan internet almıştır. Gezgin’in ifadesiyle;

(...) günümüzde sanal gazetecilik (internet gazeteciliği) olarak da adlandırılan elektronik gazetecilik, mesleki uygulama alanında önemli anlayış farklılıklarını da beraberinde getirmiştir. Yaygın bir deyişle gazetenin sabahları taze, akşam ise bayatlayan haber içeriği artık internet üzerinden yayın yapan gazeteler açısından kabul edilebilir bir özdeyiş olmaktan çıkmıştır. Böylesi bir elektronik ortamın kullanımında gazeteler, “haber zamanlılığı” açısından önemli bir kolaylığı kendilerine sağlamıştır. Ağların dünyamızı kuşatması, McLuhan’ın deyişiyle “küresel köy” durumuna gelen yerkürede artık tüm okuyucuların, istenilen zamanda ve mekânda internet aracılığıyla gazeteye ulaşmalarını olası duruma getirmiştir (aktaran Kazaz, 2007, s. 224).

Yaşanan tüm bu gelişmeler, haber ve habercilikle ilgili birtakım sorunları, olumsuzlukları ve tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bunlardan en önemlisi haberin doğruluğu/güvenirliliğidir. “Haberin doğru olması haberde verilen bilgilerin doğru olması anlamına gelir. Yani yalan ya da yanlış bilgi haberde yer almamalıdır. Yalan yanlış kulaktan dolma bilgilerle yazılan haber, gerçekten farklı anlamlara yol açar” (MEB, 2016). Bu konunun en göze çarpan kanıtı; aynı olayın farklı haber kanallarında neredeyse birbirinin taban tabana zıttı ifadelerle halka sunulmasıdır. X haberine A kanalında çok olumlu ifadelerle yer verilirken, aynı haber B kanalında son derece endişe verici bir üslup ile sunulmaktadır. Bu durum, haberlerin doğruluğu hakkında ciddi endişelere sebep olmakta ve bir haberin hazırlanışındaki asıl niyetin ne olduğunu sorgulamayı gerektirmektedir. Burton’a (2008) göre;

Haber kuruluşları haberleri şekillendiren konulardan bir gündem oluşturur. Bu da bir kez daha haberlerin “dışarıdan bir yerden” gelen doğru olayların ve gerçeklerin bir toplamı olduğu fikrini yalanlar. Yazı işleri müdürleri haberleri seçer, bu seçim işleminde de konulardan bir

gündem oluşturur ve bu, bizim o gün ya da hafta dünyada neyin önemli olduğuna dair bakış açımızı belirler. Yazı işleri müdürleri kendileri için önemli olan konuların neler olduğunu saptar. Yayıncılıkta konuların akış sırasının ne olacağına karar verdikleri toplantılar yapılır. Konular ayıklanır (s.137).

Dolayısıyla izleyici, sadece haber yapımcısının kendisine sunduğunu, kendisine sunulan bakış açısıyla ve kendisine sunulan oranda öğrenebilmektedir. Bu da haberin doğruluğu/gerçekliği üzerine yoğunlaşan tartışmaları haklı hâle getirmektedir. Şu hâlde aynı haberin, halka sunumu sırasında farklılaşma sebeplerinin irdelenmesi, konunun öneminin anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Haber yapımı, habere konu olan olayın cereyan etmesinden halka sunulması aşamasına varıncaya kadar birbiriyle bağlantılı bir dizi aşamayı kapsayan bir süreçtir. Haberin taraflı/tarafsız oluşu da bu süreçte yer alan unsurların algılanması ve yorumlanmasına bağlı olarak belirginleşmektedir. Bu unsurlardan belki de en önemlisi yapımcının “haber”i ne olarak algıladığıdır. Medya kuruluşları izlenme oranlarını (reyting) arttırdıkça reklam alma oranlarını da arttırmış olmaktadır. Bu da daha çok kazanç anlamına gelmektedir. Dolayısıyla haberin izleyiciye yansıtılma şeklinin, doğrudan onun ilgisini çekecek biçimde kurgulanmaktadır. Bu konuda Şahin (2014), şunları belirtmektedir:

Haberler, muhabirlerin yorumlarına dayalı olarak günlük olayların bütünü içinden çekilen belli kesitlerin yeniden bütünleştirilmesiyle ortaya çıkan yapıtlardır. Haber çalışanları kendi haber öykülerini oluşturmak için ele aldıkları olaydaki gerçeklere bağlı kalırlar, ancak bu olayın dışında yer alan yayın saati, yayın süresi, ayrılan yer (gazete haberi için) veya kendi algılarının yeterliliği gibi başka faktörlerden de önemli derecede etkilenirler. Haber oluşturma sürecinde Potter'e (1998) göre üç temel aşama vardır: Habere kurgusal bir nitelik katan bu aşamalar:

1. Neyin haber yapılacağını seçmek
2. Seçilen olayda haberin neye odaklanacağını saptamak
3. Haberde yer alan olayın nasıl ifade edileceğini belirlemektir (s.126).

Neyin haber yapılacağını belirlenmesi haber yapmanın temel basamaklarından biridir. Yayıncı için asıl önemli olan halkı herhangi bir konu hakkındaki gelişmelerden haberdar etmek değil, izleyicinin en çok ilgi duyacağı haberi ekrana taşımaktır. Böylelikle rakip medya kuruluşlarına kıyasla daha çok izleyici tarafından tercih edilme olasılığının artırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç, sadece hangi konunun haber yapılacağıyla sınırlı kalmamakta, belirlenen haberde nelerin ön plana çıkarılıp nelerin görmezden gelineceğine de karar verilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda yapımcı, birtakım araştırmalar yardımıyla izleyicinin ilgisini tespit ederek haberdeki vurguyu ona göre belirlemektedir. Bu bağlamda Bek (2004), günümüzde haberlerin siyaset, ekonomi ve toplumsal olaylara daha az yer verip bunun yerine spor, skandal ve eğlence haberlerini konu edindiklerini belirtmektedir (s.10). Haber yapılmak üzere seçilen bir olayın komik, trajik veya etik

olmayan boyutunun hangisini veya hangilerinin ön plana çıkarılacağına söz konusu araştırma sonuçlarına bakılarak karar verilir.

Haber yapım sürecinin son aşaması olan, olayların nasıl ifade edileceği aşaması ise üslup ile ilgilidir. Haberlerin sunumunda kullanılan üslup ve birtakım teknikler, izleyiciyi etkileyerek izlenme oranının arttırılması amacını taşımaktadır. “Örneğin, trafik kazalarına ilişkin televizyon haberinde yer alan dramatik sahneler, ön planda yoğunlaştırılmış bir biçimde vurgulanmakta, hatta bu görüntülere, onu daha da dramatikleştirecek montaj da dâhil edilebilmektedir” (Şahin, 2014, s.196). Gökçe’nin “eşik bekçiliği” şeklinde ifade ettiği bu kurama göre;

(...) kitle iletişim araçlarına her gün değişik kanallardan yüzlerce bilgi ve belge ulaşmaktadır. Hangi olay ve olguların kamuoyuna ulaştırılacağı yanı sıra bunların nasıl kurgulanacağına eşik bekçisi adı verilen yetkililer karar vermektedir. Bu bağlamda iletişim sürecinde kaynak konumunda bulunan eşik bekçilerinin mesajı, hedef kitlenin algılayabileceği şekilde kurgulamaları gerekmektedir (aktaran Serttaş, 2014, s.308).

Bu süreçten geçen bir haber, artık ham bilgi kaynağı olmaktan çıkarak işlenmiş bir kurguya dönüşmektedir ve her ne kadar gerçek bir olayı izleyiciye aktarsa da o gerçeğin üzerinde oynamalar yapıldığı için doğruluk ve tarafsızlık anlamında zedelenmektedir.

Haberlerin oluşum süreci ve haber metinlerinin nesnelliği ile ilgili olarak Nightcrawler (Türkçeye “Gece Vurgunu” olarak çevrilmiştir.)² isimli filmde önemli bilgiler yer almaktadır. Filmin 20. dakikasında haber yapımcısı Nina Romina (Rene Russo) ile amatör haberci Lou Bloom (Jake Gyllenhaal) arasında geçen şu konuşmanın, medyanın haber yapım sürecindeki tavrını yansıtmayı açısından oldukça dikkat çekici olduğunu düşünmekteyiz:

Nina: Kendine iyi bir ekipmanla iyi bir mikrofon bul. Fırsat bulduğunda röportaj yap. İyi Bir gözlemcisin.

Lou: Teşekkür ederim. Daha yolun başındayım. Yani sizin gibi birinden bunları duymak benim için şans. Evet.

Nina: Elimden gelen yardımı yaparım, tabii senin de (eline yeni bir haber geçtiğinde) ilk bize haber vermen şartıyla. Bir şey bulduğunda benimle irtibata geçmeni istiyorum.

Lou:(En son getirdiği habere atıfta bulunarak) Bunun gibi bir şey mi?

Nina: Evet, doğru.

² Gece Vurgunu, Dan Gilroy tarafından yazılıp yönetilen 2014 Amerika yapımı suç filmi. Filmin başrolünde Jake Gyllenhaal ve Rene Russo yer almaktadır.

Lou: Kanlı yani...

Nina: Bu, sadece işin bir parçası. Suç görüntülerini severiz; ama her türlüünü değil. Mesela Compton'da araç gaspının haber niteliği yok artık. Seyircilerimizin ilgisini en çok kenar mahallelerde işlenen suçlar çekiyor. Hâli vakti yerinde, beyazların azınlık ya da fakir kesim tarafından kurban edilmesi öncelikli tercihimiz olacak.

Lou: Sadece suç mu?

Nina: Hayır. Kaza da olur. Araba, otobüs, tren, uçak; yangın... Bunun gibi şeyler...

Lou: Ama kanlı olmalı?

Nina: Şey... Çarpıcı diyelim.

Lou: Hm.

Nina: Nasıl bir şey istediğimizi daha iyi anlayabilmen için sana şöyle anlatayım Lou: Bizim haber bültenini çığlık atarak sokakta koşan boğazı kesik bir kadın olarak düşün.

Lou: Anlıyorum. Gerçekten de çabuk öğrenen biriyimdir. Beni tekrar göreceksiniz.

Nina: Sana güveniyorum.

Bu kısa konuşmadan medyanın asıl amacının izleyiciyi/ dinleyiciyi bilgilendirmek değil, reklamlarını ve ürünlerini pazarlayabilmek için ekranlarda, etik boyutunu düşünmeksizin, ilgi çekici haberlere yer vermek bu sayede sunulan programın izlenme oranını arttırmak olduğu kolayca anlaşılmaktadır.

Medya Okuryazarlığı Dersinde Haber Metinlerinin Çözümlemesi: Bir haberin doğruluğunun pek çok sebebe bağlı olarak, daha haberin oluşum aşamasında değişebildiğine önceki bölümde değinilmişti. Medya okuryazarlığı öğretimin habercilikle ilgili öğrencilere kazandırmayı amaçladığı temel hedefi de bu gerçeklikten beslenmektedir. Bu bağlamda haber metinlerini çözümlemenin amacı; haberin güvenilirliğini, doğruluğunu sorgulamayı öğretmektir. Bu amaçla herhangi bir haber metnin karşısında sorulabilecek bazı örnek sorular şunlardır:

1. Bu haber neden yazılmış?
2. Taraflara eşit oranda yer verilmiş mi? Yoksa haber taraflı mı?
3. Yargı var mı? Kim haklı kim haksız?
4. Belirli bir ürünün, düşüncenin reklamı yapılıyor mu?
5. Olumlu veya olumsuz sıfatlar, tanımlar, belirli bir kişi veya eşyaya karşı duygularımızı olumlu veya olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahip mi? (Bilici, 2014, s.130).

Genel anlamda herhangi bir haberin geri planını anlamaya yönelik hazırlanmış bu soruları, yerine göre detaylandırmak ve haberin türüne göre özelleştirmek mümkündür. Bununla

birlikte bir haberin gerçek yüzünü tam olarak kavrayabilmek amacıyla söz konusu habere konu olan olayın tamamının mı yoksa bir kesitinin mi alındığına mutlaka bakmak gerekmektedir. Çünkü aynı olayın müstakil olarak sunumu ile bağlam içindeki görüntüsü çoğu zaman izleyici algısını tamamen değiştirebilmektedir. Şahin'e (2014) göre;

Bir olayı bağlamdan kopardığınızda, anlamı yakalamak ve belli yargılara ulaşmak zorlaşır veya imkânsızlaşır. Diyelim ki gazetede Yavuz isimli bir öğrencinin sınıf arkadaşı olan Murat'ı bıçakladığı şeklinde bir haberle karşılaşıyorsunuz. Bu şekliyle haber okuyucu için hiçbir şey ifade etmez. Okuyucu habere kaynaklık eden bağlamı öğrenmeye ihtiyaç duyar. O zaman olayın bağlamını şu şekilde oluşturmaya çalışalım. Diyelim ki, sorunlu bir ailenin çocuğu olan Murat, ailesinin zoruyla okulda uyuşturucu pazarlamaktadır. Uyuşturucu kullanmaya sıcak bakmayan Yavuz ile Murat arasında çıkan tartışmada Murat cebinden çıkardığı bıçağıyla Yavuz'a saldırdı; ancak kendini savunmak için çabuk davranan Yavuz bıçağı ele geçirerek Murat'ı bıçakladı. Murat'ın babasının daha önce uyuşturucu şebekesiyle ilişkisinden dolayı hüküm giydiği, ancak iki yıl içeride kaldıktan sonra af kapsamında serbest kaldığı da bilinmektedir. Görüldüğü üzere olayın bağlamı yerleştirildiğinde, anlam bütünlüğü ortaya çıkmakta ve olay hakkında yargıda bulunmak kolaylaşmaktadır (s.148).

Şu hâlde yukarıdaki sorulara “Bu haberin bağlam içindeki görüntüsü ile müstakil olarak sunumu arasında algı açısından belirgin bir fark var mıdır?”, “Yayıncının, haberin belli yerlerini keserek sunmasından nasıl bir çıkarı olabilir?” gibi yeni sorular da eklemek mümkündür.

Bu bölümde haberin doğruluğunu araştırmanın önemi kapsamında aşağıda yer alan iki farklı gazete haberi ele alınarak incelenecektir.

1. Haber (Fırtına'da ‘ölüm’ sessizliği)

TRABZON- Yöre insanı ve çevrecilerin mücadelelerine karşın üzerinde hidroelektrik santrali yapmak için çalışmalar başlatılan Fırtına Deresi ilk kurbanını verdi. Dünyada sadece Kanada'nın güney bölgelerinde ve Fırtına Deresi'nde yaşayan ve Bern Sözleşmesi'yle koruma altına alınan denizanası cinsi balıklardan birinin BM Holdingin şantiye sahasının 500 metre aşağısında ölü olarak kıyıya vurması çevrecileri ayağa kaldırdı.

Çamlıhemşin- Hemşin Vakfı Genel Başkanı Okay Karayalçın, bunun, katliamın başlangıcı olduğunu belirterek, “Önce ağaçları kestiler, şimdi de balıkları öldürüyorlar.” dedi.

2. Haber (İnsanlık Ayıbı)

Hastaları ameliyathanede, yaralıları acilde bırakıp eylem yaptılar. İstanbul'un gözde hastanelerinden biri olan Şişli Etfal Hastanesi'nde insanlık ayıbı yaşandı. Maaşlarından yemek parası kesilmesini protesto eden Şişli Etfal Hastanesi Vakfı'na bağlı toplam 600 işçi ve hemşire ameliyat olmak için gelen hastaları ameliyathanede, yaralıları acil serviste bırakıp Başhekimlik önünde saatler süren eylem yaptı, yönetim aleyhine sloganlar attı. Eylemlerinde bildiri de okuyan işçi ve hemşirelerin protestosu hasta ve hasta yakınlarından büyük tepki gördü. Bir sağlık kuruluşunda ne pahasına olursa olsun insan hayatının hiçe sayılamayacağını hatırlatan

hasta ve hasta yakınları eylemlerini bir türlü bitirmek bilmeyen personel ve hemşireleri protesto etti. Ancak eylemci hastane personeli tüm tepkilere rağmen bildiğini okudu, geri adım atmadı (Arslan vd., 2013, s. 75).

Yukarıda yer alan haberlerden ilkinde katliam söyleminde bulunan şahıs (Okay Karayalçın), katledildiği öne sürülen balıkları dere kenarına kendisinin döktürdüğü gerekçesiyle, haberi yapanlarla beraber basın konseyine şikâyet edilmiştir. Aynı şekilde ikinci habere konu olan kişiler (Şişli Etfal Hastanesi çalışanları), haberde belirtilen olayın niteliğinin ve süresinin asılsız olduğu gerekçesiyle haberi yapanları basın konseyine şikâyet etmişlerdir.

İlgili bölümde haber metinlerinin çözümlenmesine yönelik “*Siz, basın konseyinde üye olsaydınız bu olayda medya ilkelerini göze aldığınızda kararınız nasıl olurdu? Gerekçeleriyle yazınız.*” şeklinde bir soru- cevap etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin haberlerin niteliği üzerinde sorgulamalar yapmaları açısından yararlı bir sorgulama çalışmasıdır. Bununla birlikte bu iki haber metnine yönelik farklı etkinlikler de yapmak mümkündür. Bunlardan biri haberde yer alan propaganda ifadelerini belirlemektir. Örneğin manipülasyonu tespit etmeye yönelik ilk haberde “*kurban vermek*”, “*çevrecileri ayağa kaldırmak*”, “*katliam*”; ikinci haberde ise “*insanlık ayıbı*”, “*saatler süren eylem*”, “*büyük tepki görmek*”, “*ne pahasına olursa olsun*”, “*hayatı hiçe saymak*”, “*bitmek bilmeyen eylemler*”, “*tüm tepkilere rağmen bildiklerini okumak*” ifadelerinin haberde kullanılma amacı nedir?”, “*Bu ifadeler, okurda kanaat oluşturma anlamında nasıl bir role sahiptir?*” soruları sorulabilir. Haberin yanlılığının belirlenmesine yönelik “*Haber yapım şirketiyle haberde eleştirilen kişi/ kurumlar arasında çatışmaya dönük bir ilişki var mıdır? Araştırınız.*” sorusu sorulabilir. Yine yapımcı- haber ilişkisinin tespit edilmesi amacıyla “*Aynı haber bir başka gazetede nasıl yer bulmuştur? Karşılaştırınız.*” sorusunun sorulması ve böylelikle öğrencilerin çıkar ilişkilerinin haberlerin geri planını nasıl şekillendirdiğini kavramalarını sağlanmak mümkündür. Tüm bu sorular, herhangi bir haberde sunulan bilginin gerçekliği ne derece yansıttığının belirlenmesi amacına hizmet etmektedir.

2.2.5.3. Film (Sinema Filmi ve Dizi Film)

Birbirinden farklı kavramlar olmakla birlikte gerek yapımında kullanılan teknikler, gerekse medya okuryazarlığı çatısı altındaki çözümleme yaklaşımlarının benzerlikler göstermesi nedeniyle bu bölümde sinema filmi ve dizi film aynı ortak başlık (film) altında ele

alınacaktır. Fakat ağırlıklı olarak sinema sanatına ve ürünlerine değinilecektir. Çünkü sinema filmleri çoğunlukla aynı anda birden fazla ülkede gösterime girmekte ve daha çok izleyiciye ulaşmaktayken, birkaç örnek dışında, dizi filmler belli bir ulusun veya bölgenin insanına hitap etmektedir.

Sözlüklerde sinema ve dizi film şöyle tanımlanmaktadır:

Sinema, herhangi bir hareketi düzenli aralıklarla parçalara bölerek bunların resimlerini belirleme ve sonra bunları gösterici yardımıyla karanlık bir yerde, bir ekran üzerinde yansıtarak hareketi yeniden oluşturma işi; film göstermeye yarayan özel bir makineyle görüntülerin beyaz perdeye yansıtıldığı salon veya yapı; güzel sanatların dalı olarak, yansıtılmaya uygun olan filmleri gerçekleştirme ve yaratma sanatı (TDK, 1998, s.1987). Dizi film, birbirini izleyen ve ayrı bölümlerden oluşan filmlerdir ([TDK, 1998, s.608).

Bu anlamda sinema filmi ile dizi filmin, birtakım teknik farklara rağmen izleyici ile olan etkileşimleri anlamında medya okuryazarlığı öğretimi açısından aynı başlık altında değerlendirilmeye uygun olduğu düşüncesindeyiz.

Modern yüzyılda sinema sanatı, kitleleri etkilemede diğer pek çok sanat dalının önüne geçmiş durumdadır. Bilici'ye (2014) göre;

Medya sektöründe özellikle film ve dizi üretimi dikkat çekicidir. Film ve diziler farklı dillere çevrilerek küresel dolaşıma girebilmektedir. Yüzlerce sayfalık bir kitaba konu olacak bir senaryo birkaç saatte tüketilebilmektedir. 21. yüzyılın hızlı yaşamında insanlar çok vakit alacak kitap okuma veya ilgilendiği konuyu araştırma yerine onun filmini izlemeyi tercih etmektedir. Örneğin tarihsel konular; sıkıcı tarih kitabı okumak yerine belgeselden, hatta belgesel kadar gerçeklik iddiası olmayan film veya diziden öğrenilmektedir (s.227-228).

Bunun yanı sıra bir konu hakkında film izlemek, özel bir bilgi veya altyapı gerektirmediği için, sinemanın diğer sanat dallarının önüne geçmesini sağlamıştır. Sözelimi herhangi bir resmi (tabloyu) veya müzik eserini yorumlamak o konuda etraflı bir bilgiye sahip olmakla mümkündür; oysa sinema izleyicisi için, eğer profesyonel anlamda eleştirmenlik yapmıyorsa, bunlara gerek yoktur.

Tüm bu sayılanlar, sinemayı sadece izleyici için değil; aynı zamanda yapımcılar, siyasal kuruluşlar, özel amaçları olan zümreler hatta ülkeler için bile çok değerli bir sektör hâline getirmiştir. Sözü edilen kişi veya kuruluşlar herhangi bir konudaki düşüncelerini doğrudan insanlara ulaştırmak yerine sinema aracılığıyla, dolaylı olarak ve çok daha etkili bir biçimde sunmaktadırlar. Yıldırım (2009), kültürel etkileşim üzerine hazırladığı bir çalışmada Batı ülkelerinin sinemaya verdiği önemi şu sözlerle dile getirmektedir:

Fransızlar tıpkı İngilizler ve Amerikalılar gibi kültürel propagandaları için gerekli temel yapıyı (kültür merkezi) oluşturuyorlar. Ve o merkezi yapıdan dışarıya sinema filmleriyle açılıyorlar. Bir tek sinema arabaları eksik! Batı dünyasının bu üç büyük yayılmacı devleti (gerçi o dönemde Fransa, diğer ikisine göre özellikle ekonomik alanda daha geri kalmış durumda)

Türkiye gibi bir ülkede etkinliklerini arttırmak için her şeyden önce sinemaya başvuruyorlar. Yaşayış biçimleri, dünya görüşleri, dilleri artık bu yolla/araçla ihraç ediliyor. İster sinema sanayilerinin 35 mm'lik filmleri olsun, ister 16 mm'lik öğretici filmleri ya da belgeselleri olsun, ister aktüalitelere olsun hedef değişmiyor (s.245).

Bir dönem Türkiye'sinde yaşanan bu gelişmeler Batı ülkelerinin, film sektörünün insanlar üzerindeki etkisini çok iyi bildiklerini ve çalışmalarına bu doğrultuda yön verdiklerini göstermektedir.

Sinema, sadece kültürel propaganda amacıyla değil; aynı zamanda psikolojik savaş ve siyasal güç kazanmak amacıyla otorite sağlama aracı olarak da etkin bir biçimde kullanılmaktadır. Bu konuda Bilici (2014) şunları belirtmektedir:

Medyada sık sık yer alan Hollywood yapımlarında, güçlü, dünyaya egemen bir ülke olarak ABD yüceltilmekte, hatta destanlaştırılan film kahramanları, filmde oynadıkları rollerle dünyayı kurtaran kahraman olarak (Rambo, Rocky vb.) gösterilmektedir. Binlerce filmde, her defasında ustalıkla dünyayı kurtarıırken en ileri teknoloji kullanılmakta, teknoloji gösterisi yapılmaktadır. (...) Bu aynı zamanda dünya toplumlarında (merkez toplumlar değil öteki toplumlar) güç karşısında korku kültürünün (kazanılmış çaresizlik) yayılmasına neden olmaktadır. Onlar çok güçlü, biz zayıfız; otoriteye itaat etmekten başka çaremiz yok açmazı; öteki toplumlardaki kolektif bilincin kendini olduğundan daha zayıf hissetmesine neden olmaktadır. Güçlü olan ülkelerin kontrolündeki medya, diğerlerine aşağılık kompleksi ve korku kültürü yayarak egemenliğini sürdürmektedir. Bir insana, bir topluma verilebilecek en ağır ceza; ona kendini güçsüz, aciz, aşağılık, adi hissettirmektir (s.236).

Bu hissi, yeterince gelişmemiş ülkelere aşılama amacıyla, Batılı ülkeler adeta bir yarış içindedirler. Bu amaçla söz konusu ülkeler her geçen gün sinema teknolojilerini geliştirmekte, izlenen içeriğin insan psikolojisi üzerindeki etkilerini test etmekte ve medya desteğini de arkalarına alarak toplumları baskılamaya çalışmaktadırlar.

Medya Okuryazarlığı Dersinde Filmlerin Çözümlemesi: Kültürel değerlerin, siyasal görüşlerin veya birtakım çıkar ilişkilerine zemin hazırlayacak davranışların bir toplumda yerleştirilmesi noktasında en etkili yolunun sinema ve diziler olduğuna önceki bölümde değinilmişti. Sinema filmlerinin belli bir süreden sonra televizyon kanallarına satılması ve dizi filmlerin de çoğunlukla herhangi bir televizyon kanalı adına yapılması, bahsedilen propaganda aracı olarak televizyonun kullanımını ön plana çıkarmıştır. Nitekim gerek maddi gerekçeler gerekse erişim kolaylığı nedeniyle bir filmi televizyonda izleme oranı, sinemaya gitme eğiliminden çok daha fazladır. Serttaş'a (2014) göre;

Sinema televizyondan çok farklı bir mecra olmakla birlikte, sinema filmlerinde televizyona adeta bir ana-karakter olarak rol verilmesi pek çok yapımda görülebilir. Televizyon, öncelikli işlevlerinin -haber ve bilgi verme, eğlendirme, eğitime, kültür aktarımı, vb.- yanında kamuoyunu yönlendirme, bilinç yönetimi, tahakküm kurma gibi etik olarak tartışılan fakat yapıldığı kabul edilen başka işlevleri de yerine getirmektedir. Elbette bu eylemler televizyonun bir özne olduğu eylemler değildir, televizyon modern zamanların silahı olarak iktidarların

vazgeçilmez aracı olmuştur ki iletişim araştırmaları da televizyonu bir iletişim aracı olmanın ötesinde değerlendirmektedir (s.319).

Bu bağlamda televizyonlarda yer alan sinema filmleri ve dizi filmler öğrencilerin çözümleme uygulamaları yapmaları adına doğal birer laboratuvar özelliği taşımaktadır. Bununla birlikte filmlerin çözümlenebilme ölçütü arasında herhangi bir televizyon kanalında yayınlanmış olması şartı aramak doğru olmayacaktır. Televizyonun, film çözümlemelerindeki öneminin daha çok insana ulaşması, işlevi ise erişim kolaylığı olarak algılanması gerektiği görüşündeyiz.

Filmlerin (sinema filmleri ve dizi filmler) eleştirel bir yaklaşımla çözümlenebilmesinin ilk adımı, herhangi bir mesajın film formunda verilme gerekçesinin tespit edilmesidir. Nitekim bu, filmlerin neden bu kadar önemli olduğunun öğrenciler tarafından algılanmasını ve konunun ciddiyetinin kavranmasını kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali (2014)'nde yer alan tartışma soruları yol gösterici özellikler taşımaktadır. Titanic filminin geçmişten günümüze 10 farklı afişinin yer aldığı ilgili bölümde öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

1. Sunulan film afişlerini inceleyerek neden hep aynı filmin yeniden farklı biçimlerde ve daha büyük bütçelerle çevrildiğini, tartışınız.
2. Benzer biçimde eski romanlardan uyarılma dizileri göz önünde bulundurarak bunların neden hâlen yeni düzenlemelerinin izlendiğini ancak kitaplarının okunma düzeylerinin düşük olduğunu tartışınız.
3. Titanic ile ilgili değişik zamanlarda gösterime giren filmlerin afişlerindeki fotoğraf ve detay kullanımına dikkat ederek, aynı imgenin nasıl farklı zamanlarda farklı medya kullanımları için yeniden tasarlanabildiğini arkadaşlarınızla paylaşınız.
4. Aynı konu ile ilgili siz bir film çekiyor olsanız nasıl bir afiş tasarımı gerçekleştirdiniz, önce ikili sonra dörder ya da altışar kişilik gruplar hâlinde tartışınız (s.57).

Konuyla ilgili sorulardan ilk üçü metin okuma, sonuncusu ise yazmayla ilgilidir. İlk soru, sinema filmlerinin gördüğü ilginin nedenlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. İkinci soru, herhangi bir duygu veya düşüncenin aktarımı konusunda sinema filmlerinin kitaplar veya diğer formlara kıyasla üstünlüklerini/ tercih edilme nedenlerini tespit etmek amacına hizmet etmektedir. Üçüncü soru, diğer ikisinden farklı olarak, görsellerin algı üzerindeki etkisini arttırmada ne gibi değişimler yaşandığının belirlenmesine yöneliktir. Son soru ise doğrudan sinema filmleriyle ilgili olmamakla birlikte, filmlerin pazarlanması konusunda afişlerdeki vurgunun önemini kavratmaya yönelik hazırlanmıştır.

Film çözümlemesi için başlangıç özelliği gösteren bu etkinliğin sonrasında filmlerin geri planını belirlemek üzere herhangi bir film izlenip sorgulanabilir. Sözelimi uzun zaman

çok izlenenler listesinden inmeyen ve çok sayıda ödül alan “Hayat Güzeldir”³, filminin, özellikle son bölümü, sinema filmlerinin geri planlarının belirlenmesi açısından kullanılmaya uygundur. Almanların soykırımından kaçmaya çalışan bir ailenin dramının anlatıldığı filmin son dakikalarında, tam da her şeyden ümit kesilmişken bir Amerikan tankı çıkagelir ve eşini kaybetmiş olan kadın ile onun oğlu için hayatta yeni bir kapı açılır. Tankın üzerindeki asker muzaffer bir gülümsemeyle çocuğu karşılar, onu tankın üzerine alır. Bu sırada tankın yanından geçen bir başka aracın gönderindeki Amerikan bayrağı dikkat çekici bir biçimde dalgalanır. Filmin son karesinde ise çocuk kollarını havaya kaldırarak bu zafere ortak olur.

Bu filme sorulabilecek olası sorular şunlardır:

1. *Filmde “iyi” ile “kötü” ayrımı neye göre yapılmıştır?*
2. *“İyi” olarak sunulan karakterler ile filmin yapımcısının etnik bir bağı var mıdır? Araştırınız.*
3. *Filmdeki olaylar ve olayların işlenişi, tarihi gerçeklik ile ne derece örtüşmektedir?*
4. *Filmdeki dramatik yapılar (duygusal müzikler, ağır çekim vb.) hangi amaçlarla kullanılmıştır?*
5. *Filmde açık bir biçimde propagandası yapılan bir ülke veya ulus var mıdır?*
6. *Film, Amerikan ve Alman medyasında hangi ifadelerle tanıtılmıştır/ yer almıştır?*

Böylelikle öğrenciler filmin geri planında yer alan ve filmdeki karakterlerden olayın akışına kadar pek çok ayrıntıyı şekillendiren düşünceye ulaşma imkânına sahip olabileceklerdir. Öte yandan filmlerde gösterilen dünya ile gerçek dünyanın ayrımı daha belirgin bir biçimde görülebilecektir.

2.2.5.4. Gazete ve Dergi

Birer basılı medya ürünü olan gazete ve dergiler güncel haberlerin yanında eğitim, spor, sanat, sağlık vb. konularla da ilgili bilgiler sunmasına rağmen bunların tamamı herhangi bir konuda okuru bilgilendirmek veya bir tecrübeyi onlarla paylaşmak amacı taşıdığı için “haber” başlığı altında değerlendirilmeye uygun görülmektedir. Dolayısıyla medya

³Hayat Güzeldir (La vita è bella): Roberto Benigni'in yönettiği 1997 yapımı İtalyan drama filmidir. Film 1998 Cannes Film Festivali'nde Büyük Ödül'ü kazanmıştır. 1999'da 7 dalda Oscar'a aday olan film, en iyi yabancı film, en iyi erkek oyuncu ve en iyi müzik dallarında bu ödülü kazanmıştır.

okuryazarlığı bağlamında gazete ve dergilerin çözümlenmesinde “haber (Medya Okuryazarlığı Dersinde Haber Metinlerinin Çözümlenmesi)” çözümleme ilkeleri geçerlidir. Öte yandan teknolojiye yaşanan gelişmelere bağlı olarak gazete ve dergiler artık basılı medya ürünleri olmaktan yavaş yavaş uzaklaşarak elektronik ortamlarda yayınlanmaya başlanmıştır. Bu konuda Bilici (2014) şunları ifade etmektedir:

Basılı materyallerdeki film, kâğıt, baskı, cilt, dağıtım gibi emek, maliyet ve zaman gerektiren materyal ve süreçler; basılı materyaller yerine elektronik versiyonların tercih edilmesine neden olmaktadır. Ayrıca çevre açısından kâğıt tüketimi ile doğanın zarar görmesi, elektronik versiyonlara yönelişi teşvik etmektedir. Bu ve diğer nedenler ve teknolojik gelişimin katkısıyla gazete ve dergiler çevrimiçi versiyonlar üretmiş; zaten elektronik olan radyo ve televizyon da dijital- çevrimiçi ortama dâhil olmuştur (s.9).

Bu sebeple gazete ve dergilerin nitelik açısından “haber”, şekil veya yayınlanma ortamı açısından ise “ elektronik yayın” grubuna dâhil edilmesi gerekmektedir.

Buna karşın gerek basılı anlamda gerekse elektronik ortamda olsun, gazete manşetleri ve kısmen dergi kapakları medya okuryazarlığı dersinde ele alınması gereken konulardan biridir. Çünkü manşetler, hem satış oranlarını (tiraj) yüksek tutmak için ilgi çekici olmalı hem de medya patronlarının beslendiği kaynaklarla örtüşmelidir. Tüm bunlar bir yana halkın gazetelerden tarafsızlık/ nesnellik beklentisi vardır. Şu hâlde yayıncının, ayakta durabilmek için, bu üç ilkeyi dengede (tiraj, çıkar ilişkileri ve okur beklentisi) tutmaktan başka çaresi yoktur.

Gazetelerde yer alan haber ne kadar önemli/ önemsiz olursa olsun haberi okunur kılan, içerikten çok manşettir. Tanyıldızı (2012), bir haberin sunumu sırasında, haber hakkında ön bilgi vermek suretiyle okurun ilgisini çeken ve onu haberi okumaya sevk eden haber başlığının haberden daha önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla herhangi bir haberin sunumu için hazırlanan manşet, talep görmesi açısından ilgi çekici ve yayıncı ile haberi yapılan kişi/ kurum arasındaki ilişkiler (kâr esaslı çıkar ilişkileri) açısından yanlı olarak düzenlenmektedir (s.382).

Medya Okuryazarlığı Dersinde Manşetlerin ve Haber İçeriğinin Çözümlenmesi: Medya okuryazarlığı öğretiminde insanların gündemdeki konular hakkında bilgilendirilmesini amaçlayan haber metinlerinin gerçeği ne derece yansıttığı üzerinde durmak gerekmektedir. Arık’a göre;

(...) medya tarafından tasarlanan gerçeklikte, bazı “gerçek” unsurlar dışarıda bırakılırken, bazı “yan” öğeler şiddetle vurgulanmakta ve hatta gerekirse, dışarıdan “olmayan” öğeler bile habere dâhil edilebilmektedir. Haber esasta gerçekliği inşa eder, ancak “gerçeği” iletmediği iddiasındadır; ideolojik rolünü gizler. Oysaki haberin oluşturulma sürecinde farklı yapılanmalar ve ideolojik

bakış açıları nedeniyle aynı olay, çok farklı biçimlerde kurgulanabilmektedir. Bu yüzden haber metinlerinde bulunan birçok öge, bağlamdan –haberlin üretim sürecindeki arka planından-bağımsız yorumlanamaz. Medya analizlerinde olguları bağlamdan kopararak anlamak mümkün değildir (aktaran Bilişli, 2016, s.92).

Böyle bir eğilimin olduğu ortamda “nesnellik/ tarafsızlık” ikinci plana atılmakta, hatta ciddi anlamda zedelenmektedir. İşte medya okuryazarlığı öğretimi açısından manşetlerin taşıdığı önem buradan gelmektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı dersinde asıl cevap aranması gereken “*Bu manşet ve manşetin altında yer alan haber, gerçeği ne derece yansıtmaktadır?*” sorusudur.

Bu kapsamda Türkiye’de başkanlık sistemine geçiş sürecinde yaşanan gelişmelerle ilgili olarak iki farklı gazete manşeti ele alındığında ortaya çıkan tablo şöyledir: 13 Ekim 2016 tarihli Cumhuriyet Gazetesi’nin manşeti “*BAŞKANLIK KUMARI*”, sürmanşeti ise “*İki cepheli savaşın eşiğindeki, çok sesliliğin boğulduğu TÜRKİYE’DE OHAL fırsatçılığıyla yeni rejim dayatması*” şeklindedir. Aynı haber 13 Ekim 2016 tarihli Haber Türk Gazetesi’nin manşetinde “*BAŞKANLIĞA İLK ADIM*”, sürmanşetinde ise “*MHP Lideri’nin ‘Sistem Muamması Çözülmeli’ çağrısı AK Parti’yi harekete geçirdi. Başbakan: ‘Teklif getireceğiz, son söz milletin’*” şeklinde yer almaktadır.

Söz konusu manşetlerden hangisinin gerçeği daha doğru yansıttığını ortaya çıkarabilmek için sorulması gereken olası sorular şunlardır:

1. Gazetelerin manşetinde kullanılan üsluba bakılarak, bu iki gazetenin konuyla ilgili (başkanlık süreci) nasıl bir tutum içinde olduğunu tespit etmek mümkün müdür? Eğer mümkün ise her iki gazetenin bu konudaki tutumu sizce nasıldır?
2. Yukarıda sözü edilen gazetelerde yer alan reklamları inceleyiniz. Reklam veren kişi/ kurum/ kuruluş ile gazetede yer alan haber arasında, habere konu olan olayın olumlu veya olumsuz karşılanması anlamında, bir bağlantı var mıdır?
3. Her iki gazetenin de sahiplerine ve yayıncılarına bakıldığında, yukarıda yer alan manşetler ile bu kişilerin dünya görüşleri arasında bir ilişki görülmekte midir?
4. Manşette kullanılan üslupta (sunum) herhangi bir propaganda tekniği kullanılmış mıdır, eğer kullanılmışsa bu teknik okur üzerinde nasıl bir etki oluşturmak üzere tasarlanmış olabilir?
5. Siz bu konuda haber yapmış olsaydınız tarafsızlık ilkesinden taviz vermemek adına nasıl bir manşete yer verirdiniz?

Bu sorulardan ilki gazete haberlerinin yanlılığını tespit etmeye yöneliktir. İkinci soru, gazetelerin (medyanın) yanlılığının hangi unsurlara göre şekillendiğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Üçüncü soruda gazete haberlerinin, dolayısıyla medya patronlarının, yanlılığının sahip oldukları dünya görüşü ekseninde tespit edilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Dördüncü soru, propaganda tekniklerinin uygulamadaki görünümünü anlamaya yöneliktir. Son soru ise medya yazarı olma noktasında nelere dikkat edilmesi gerektiği bilgisini ölçmektedir.

2.2.5.5. Sosyal Medya

Sosyal medya, iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere bağlı olarak hayatımıza giren yeni iletişim ortamlarına verilen addır. *Sanal gerçeklik* olarak da bilinen sosyal medya, birincil ilişkilerin yerini almış ve kişileri ikincil ilişkiler esasına dayanan bir iletişim ortamına doğru yönlendirmiştir. “Yapılan araştırmalar insanların, bu sanal gerçeklik içinde gün geçtikçe daha fazla vakit harcadıklarını, bu sanal gerçeklik içinde gerçek yaşam ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıklarını ve yine bu sanal gerçeklik içinde yeni bir dünya kurarak yaşadıklarını göstermektedir (Vural ve Bat, 2010, s.3348). Meydana gelen yeni gelişmeler ve yeni nesil dijital ortamların üretilmesiyle birlikte sosyal medyanın hayatımızdaki etkisi daha da hissedilir hâle gelmiştir. “Sosyal medya, günümüzün en popüler (trendy!) konularının başında geliyor. Bilişim ve İletişim Teknolojileri dediğimiz; bilgisayar, yazılımlar, internet, mobil telefonlar, SMS, tabletler, uygulamalar, anında mesajlaşma, sosyal paylaşım siteleri, bloglar, mikrobloglar, e-ticaret, e-devlet, e-imza (...) insanlarımızın günlük hayatlarındaki sohbetlerinin bir parçası hâline gelmiş durumda” (Sütçü, 2012, s. 74). Bu bağlamda sosyal medya, artık vazgeçilmez bir iletişim ortamı olarak algılanmaktadır.

Sosyal medyanın yaşamımıza bu denli nüfuz etmesinin, kullanıcılarına sunduğu teknolojik imkânlarla ek olarak onların iletişim ortamlarına aktif olarak katılmalarını mümkün hâle getirmesiyle de açıklanabileceği düşüncesindeyiz. Nitekim;

(...) iletişim süreci tek ve çift yönlü olarak kendi içinde sınıflanmaktadır. Bunların arasındaki belirleyici faktör geribildirimdir. Geribildirim devamlılığı ise beraberinde etkileşimlilik olgusunu doğurmaktadır. Kullanıcının verinin içeriğine müdahale edebilme durumu olan etkileşimlilik özelliği; iletişim sürecinde pasif bir rolde olan kullanıcıyı aktif role çevirmektedir. Etkileşimle birlikte iletinin içeriği kişiselleşmekte, kullanıcının katılımı artmakta ve kullanıcının seçenekleri çoğalmaktadır (Yengin, 2012, s. 127).

Buna bağılı olarak yeni medya olarak da adlandırılan sosyal medya, geleneksel medya karşısında öne geçmekte ve daha çok kullanıcı tarafından tercih edilir hâle gelmektedir.

Günlük hayatta böylesine yoğun bir etkileşim içinde olunan sosyal medyanın bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımı ise çok ciddi sorunları beraberinde getirmektedir. Sözgelimi “kimi zaman sanal dünyayla, gerçek dünya arasındaki sınırın belirsizleştiği gözlenmektedir. Öyle ki bu dünyada arkadaş bulma, bu dünyadaki insanlarla sosyal ve siyasi düşünce alışverişinde bulunma; hatta bu dünyadan birileriyle tanışıp evlenme gibi ciddi kararlar alınabilmektedir” (Vural ve Bat, 2010, s.3348). Bunun yanında sosyal medya, kişilerin tüketim kültürlerine de hükmetmekte ve bu anlamda onları yönlendirebilmektedir. Göker’e (2015) göre;

Bireylerin cep telefonu sahibi olma oranları, operatörlerin abonelerini sürekli konuşmaya teşvik etmesi, aylık on binlerce mesaj paketlerine duyulan karşı konulmaz istek, internet ve akıllı telefonlarla birlikte; mesajlaşma uygulamalarının giderek yaygınlaşması, sosyal medyanın sadece masaüstünden değil her an her yerde olma ve bulunma gibi bir imkânı kullanıcılarına sunması gibi örnekler iletişimin insani ve zaruri bir ihtiyaçtan öte üretilmiş, sevk edilmiş yapay bir ihtiyaç karakterine büründüğünün önemli göstergeleridir (s.394).

Bu gibi olumsuz durumların, sosyal medya kullanımı konusunda gereken eğitim ve bilince sahip olunmadıkça devam edeceğini öngörmekteyiz.

Medya Okuryazarlığı Dersinde Sosyal Medyaya Dair Çözümlemeler: Sosyal medya; farklı yaş, kültür ve cinsiyetten çok sayıda kullanıcıya hitap etmesi ve kullanıcılarını olumsuz anlamda etkileyebilmesi yönüyle medya okuryazarlığı dersi açısından değerlendirilmesi gereken bir alandır. Önceki bölümde sosyal medyanın olumsuz etkisinin büyük ölçüde medya kullanımı konusundaki bilinçsizlik ve eğitimsizlik ile ilgili olduğuna vurgu yapılmıştı. Bu bağlamda Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda (2013) yer alan ve sosyal medya kullanımı konusunda bilinçsiz hareket etmenin olası zararlarının işlendiği etkinliğin incelenmesi yararlı olacaktır. Etkinlik kapsamında öncelikle “*Sanal Arkadaş*” başlıklı bir öncül metin verilmiş ve sonrasında sözü edilen metin ile ilgili sorular sorulmuştur (s.150).

Örnek Metin:

SANAL ARKADAŞ

Arkadaşlarımla internet ortamında sohbet etmeye iyice alıştım. Böylece harçlığımın büyük bir bölümünü cep telefonu kontörüne vermekten kurtuldum. Çok sevdiğim arkadaşım Suat'ın babasının Bursa'ya atanması nedeniyle mahalleden taşınması beni çok üzdü. Her akşam arkadaşım ile sohbet ederken sanki yanımdaymış gibi hissediyordum. Suat'la günlük olarak yaşadığımız olayları paylaşıyorduk.

Bir sohbet sırasında Suat bana İnternet'te tanışıp arkadaş olduğu Tümer'den söz etti. Ona da en sevdiği arkadaşının ben olduğumu söylemiş. Tümer de benimle tanışmak istiyormuş. Suat, Tümer'in çok bilgili olduğunu onunla tanışmamın benim için faydalı olacağını söyledi. Böyle bir arkadaşı kim istemez ki?

Tümer çok güzel fıkralar anlatıyordu. Her konuda bilgisi vardı. Bizim yaşımızda bir çocuk nasıl bu kadar çok şey bilebilir diye düşünmekten kendimi alamıyordum. Boş vakitlerinde ansiklopedi bile okuduğunu söyledi.

Tümer'le neredeyse her akşam sohbet eder olmuştuk. Yakınlığımız artıkça birbirimizle ilgili bilgiler edinmiştik. Tümer, Bartın'da yaşıyordu. Babası banka memuru, annesi hemşireydi. Karaelmas Üniversitesinde okuyan bir de ablası vardı.

Bir akşam ailece yemek yerken kapı çaldı. Kapıdaki iki polis memurundan biri “Mustafa Uslu burada mı oturuyor?” diye sordu. “Evet” dedim. Evde yetişkin birilerinin olup olmadığını sordular. Konuşmaları duyan annemle babam kapıya çıktılar. Polis memurları “Mustafa'yı karakola kadar götürmemiz gerekiyor.” Dediler. Gözlerim karardı. “Benim ne suçum var?” dedim. Bunu karakolda konuşalım.” dediler.

Karakoldaki komiser Kocaeli'nde bir kuyumcunun soyulduğunu benim nüfus cüzdanımın da olay yerinde bulunduğunu söyledi.

Babamla ikimiz şaşkınlıkla birbirimize baktık. Nüfus cüzdanım evdeydi. Ben hiç Kocaeli'ne gitmedim. İfade verdikten sonra eve döndük.

Evde hava çok gergindi. Tümer' le sohbet edeyim dedim, bağlantı kuramadım. Suat'ı aradım olanları anlattım çok üzüldü.

Ertesi gün olay açığa çıktı.

Meğerse Tümer çocuk değilmiş. Çocuk rolü oynayan 32 yaşında bir adammış. Bir hırsızlık çetesinin de başıymış ve gerçek adı Tümer de değilmiş. Benden öğrendiği bilgileri çeteye iletmış, çete de adıma kimlik düzenlemiş, onu da suçu üzerime yıkmak için soygunda kullanmış.

Ya suçsuzluğumu ispatlayamamış olsaydım?

Mustafa Uslu

Metin Soruları:

- 1. Sizce Mustafa 'nın bu durumla karşılaşmasındaki sebepler nelerdir?*
- 2. Siz Mustafa 'nın yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız? Açıklayınız.*
- 3. Mustafa suçsuzluğunu ispatlayamasaydı başına neler gelebilirdi?*

Burada yer verilen metin ve metne dair sorulan sorular, bilinçsiz ve denetimsiz internet (sosyal medya) kullanıcısı olmanın doğurabileceği olumsuz sonuçları betimleme amacıyla hazırlanmıştır. Metinde bahsedilen konunun yaşanmış bir olaydan alınması ve olayın kahramanının hedef kitleyle akran olmasının, verilmek istenen mesaj (Bilinçsiz internet kullanımı, çok ciddi sorunlara sebep olabilir.) üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Nitekim;

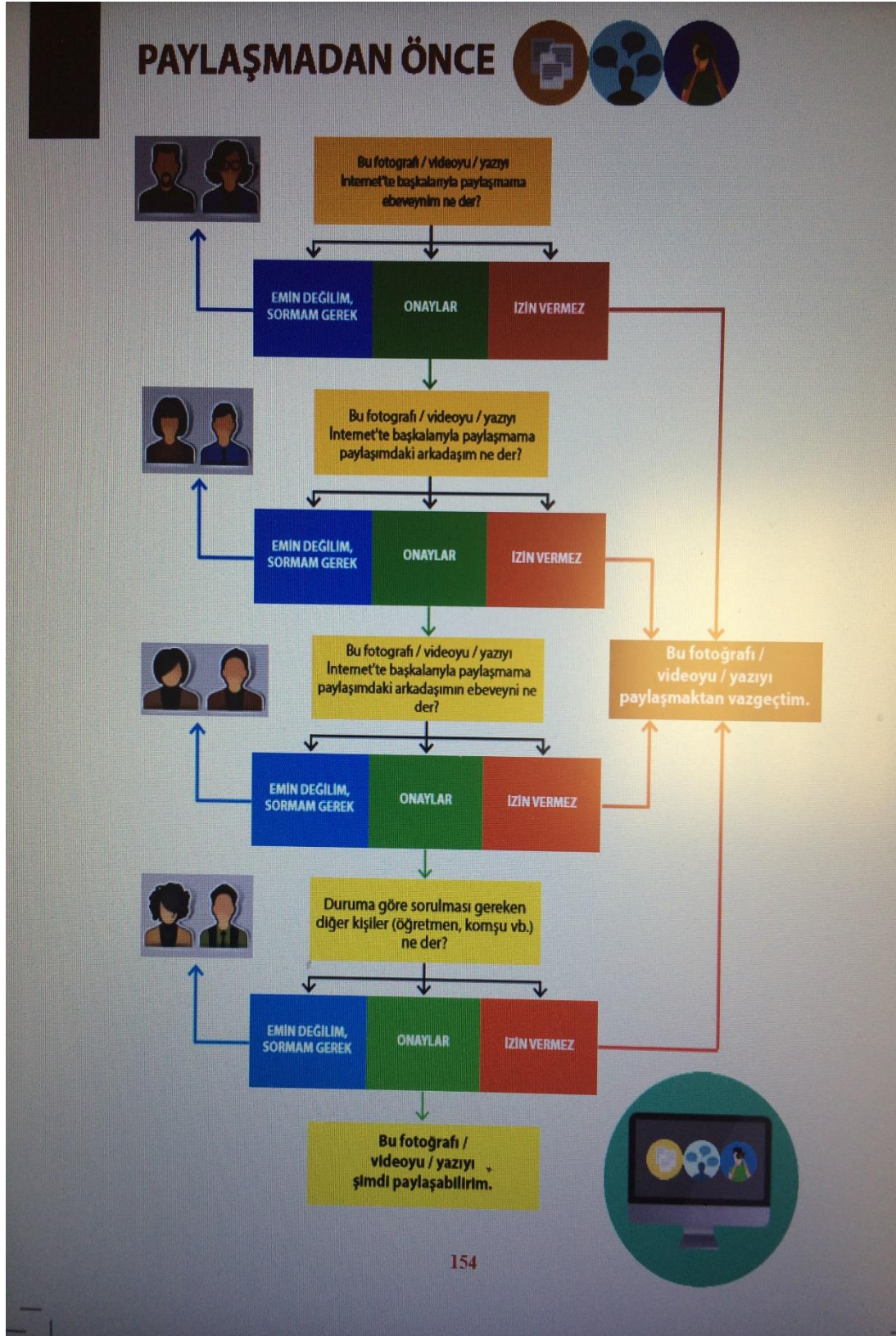
(...) okul ve öğretim ortamı hayattan kopuk, yapay bir ortam olmamalı; hayata yakın, oradaki gerçeklikten uzak olmayan, öğrencinin hayatla bağlantısını koparmayan bir yaşantı sunmalıdır. Okul öğrencileri hayat için hazırladığına göre, oradaki öğretim de hayatın doğrudan kendisi olmalıdır. Ders konuları, anlatım sırasında verilen örnekler hayatın içinden seçilmelidir. Çocuklara öğretirken kullanılan dil, oluşturulan sosyal ortam vs. gerçek hayata yakın olmalıdır (Sünbül, 2014, s. 24).

Bu etkinliğin, hedef kitlenin yaşı ve sosyal medyayı tanıma anlamında başlangıç özelliği göstermesi de göz önüne alındığında, öğrencilere sosyal medya kullanım bilinci kazandırmada etkili olacağını düşünmekteyiz. Bununla birlikte yukarıda bahsedilen sorulara ek olarak, sosyal medya kullanımında bilinçli olmanın önemi üzerine öğrencilerin tartışabileceği birkaç alternatif soru daha hazırlamak mümkündür. Bu kapsamda öğrencilere sorulabilecek konuşma/ tartışma soruları şunlar olabilir:

1. “Sanal Arkadaş” metnini göz önünde bulundurarak sosyal medyayı sorgulamadan kullanmanın sebep olabileceği olası sorunları arkadaşlarınızla tartışınız.
2. Sizce sosyal medyayı amacına uygun bir biçimde kullanmak ile sosyal medyanın esiri olmanın sınırlarını belirleyen unsurlar nelerdir?
3. Yoğun olarak kullandığınız bir sosyal medya ortamı (Facebook, Youtube, Twitter vb.) var mı, varsa hangisidir? Bu ortamı, size zamanı unutturacak kadar çekici hâle getiren unsurlar nelerdir?

Bu soruların, metinde ifade edilen olaydan hareketle sosyal medyanın olumsuzlukları konusunda öğrencilere genel kanaatler kazandıracağı düşüncesindeyiz.

Sosyal medya ile ilgili bir başka çalışma, Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali’nde (2014) yer alan “*Paylaşmadan Önce*” isimli etkinliktir. Bu etkinlikte internette paylaşılan/ paylaşılmak istenen görsel, işitsel veya yazılı materyaller konusunda izlenmesi gereken yollar gösterilerek sosyal medya paylaşımlarının belli bir sorumluluk gerektirdiğine vurgu yapılmıştır. Etkinlikte herhangi bir iletinin sanal ortamda paylaşılması durumunda bundan rahatsız olabilecek olası kişilerin listesi yer almaktadır. “Bu fotoğrafı/ videoyu/ yazıyı internette başkalarıyla paylaşmama ebeveynim, paylaşımındaki arkadaşım, paylaşımındaki arkadaşımın ebeveyni, öğretmen, komşu vb. ne der?” soruları sırasıyla sorulmuş ve bu sorgulamanın sonunda söz konusu iletiyi “paylaşabilirim veya paylaşmaktan vazgeçtim” seçeneklerinden birine ulaşılmıştır. Bu sayede herhangi bir paylaşımda bulunmadan evvel kişinin kendisini sorgulaması amaçlanmıştır (s.154).



Şekil 2. “Paylaşmadan Önce” etkinliği. Nezih-Orhon, N. P. (2014). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı öğretim materyali*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Sosyal medya paylaşımları sırasındaki yükümlülüklerin neler olduğunun tablo hâlinde gösterildiği ve öğrencinin yakın çevresinden (ebeveyn, arkadaş, öğretmen vb.) örneklerin yer aldığı etkinlik sonrası öğrencilere yönlendirilebilecek bazı sorular yardımıyla verilmek istenen mesajın daha da pekişeceği görüşündeyiz. Bu kapsamda öğrencilere yöneltilebilecek olası sorular şunlardır:

1. Herhangi bir arkadaşınızın veya aile üyelerinizden birine dair bilgiyi onların rızası olmaksızın yazı, resim veya video olarak paylaşmanın sebep olabileceği sorunları tartışınız.
2. Tanıdıklarınızdan biri, sosyal medyada sizinle ilgili bir bilgiyi, sizin haberiniz olmadan paylaşmış olsa neler hissederdiniz?

2.3. Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Bakış Açısı

2.3.1. Eleştirel Pedagoji ve Eleştirel Okuryazarlık

Eğitimde eleştirel yaklaşımın ilkelerini anlayabilmek için öncelikle pedagoji kavramını ve eleştireliliğin pedagoji içindeki yerini bilmek gerekmektedir. Pedagoji, sözlüklerde Eğitim bilimi (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, 1998, s.1783); çocuk terbiyesi ilmi, terbiye ilmi, etfaliyet (Doğan, 2001, s.1068) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere önceleri çocuk eğitimi odaklı çalışan pedagojinin sınırları zamanla eğitim öğretim faaliyetlerini kapsayacak şekilde genişlemiştir.

Geleneksel pedagoji, ülkelerdeki egemen politik görüşler doğrultusunda şekillenmektedir. Okullardaki ders müfredatlarından eğitim öğretimde kullanılacak yöntem- tekniklere, faaliyetler sonunda ulaşılması planlanan hedeflere kadar pek çok unsur, ülkelerdeki yerleşik- egemen ideolojilerin birer yansımasıdır. Kincheloe şunları ifade etmektedir:

Günümüz okulları, demokratik ideallerin peşinden gitmekten ziyade, müfredat ve okul bilgisinin bazı alternatif görüşlerin çeşitliliğine değil, hâkim kültürel, sınıfsal ve etnik grupların görüşleri üzerine temellendiği şirket ve neoliberal yönetimler gibi kimi otoriter ve demokrasi karşıtı grupların hizmetindedir. Bu sistemde zira tüm pedagojik ve örgütsel yaklaşımlar şirket çıkarları üzerine temellenen piyasa değerlerine göre belirlendiği için test güdümlü müfredat ve yarışmacı etik son derece yaygındır. O hâlde mevcut pedagoji, “öğretmenlerin içinde çalıştıkları derslik, müfredat ve okul yapılarının eğitim profesyonelleri tarafından biçimlendirilmeyi bekleyen tarafsız mekânlar olmadığı anlamına gelir (aktaran İnal, 2010, s. 15).

Ancak burada bahsedilen hâkim ideoloji, her zaman sayısal çoğunluğu ifade etmemekte; hatta çoğunlukla parasal güç, iktidar, büyük çaplı çıkar ilişkileri, piyasa şartları vb.

özellikler tarafından şekillendirilmektedir. Günümüz pedagojisinin, bireylerin modern çağda yaşanan gelişmelere uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi üzerine kurulu olduğunu savunan Ball’a göre “neo-liberalizm eğitimin içeriğini ve amaçlarını ekonominin gerekleriyle uyumlu hâle getirmekte, “şirket-merkezli” bir müfredatı desteklemektedir (aktaran Sağıroğlu, 2008, s.52-53). Eğitim kurumları giderek şirketlere benzemekte, öğrenciler ise “aktif tüketiciler”, “pasif (ve sorumlu) öğrenenler” olarak görülmektedir. Bu döngünün temelinde ise bir anlamda arz- talep ilişkisi söz konusudur. Konuyu gazetecilik araştırmaları kapsamında irdeleyen Beate’ye göre “gazetecilik eğitimi genel itibarıyla gazeteciliğe hazırlık dönemi ve mesleği düzeltici bir süreç olarak görülmekle birlikte, demokrasi dışı yönetilen ülkeler açısından gazetecilik eğitiminin mevcut sistemin propagandasını yapan kamu görevlisi yetiştirmek amacıyla yapılandırıldığını söylemek mümkündür (aktaran Yıldırım, 2006, s.126). Böyle bir tablo, eğitimin genel ilkelerinden çok uzak kalmakta, sadece ihtiyaç duyulan bilgilerin öğretilmesine odaklanmış bir yapı arz etmektedir. “Geleneksel pedagoji anlayışında sınıf ortamında oluşan söylemsel yapılanma, eğiticinin otoriter konumu ve tek yönlü aktarıcılığı gibi olgular; eğitim kurumlarının piyasaya pratik donanımı olan işgücü sürmenin ötesine geçememelerine neden olmakta, bu durum ise güç/iktidar ilişkilerini pekiştirmektedir. (Yıldırım, 2006, s.124). Buna bağlı olarak toplumu ayakta tutan sosyokültürel değerler ikinci plana atılmakta, bunun yerini tamamen kâr amacı güden işletme görünümüne okullar ve eğitimden ziyade doğrudan hedef odaklı öğretim uygulamalarına tabi tutulan öğrenciler almaktadır. Ayrıca bilime ve bilgiye atfedilen değer de eğitim öğretim faaliyetlerinin temel hedeflerinden sapmalar göstermektedir. Nitekim eğitim, ideal insanı yetiştirmek için bilimden faydalanmak üzerine kurulması gereken bir kuruluş olmaktan çıkarak bireyleri bilgi sahibi kişiler olarak yetiştirme amacına yönelmiş gözükmektedir. Bu durumda eğitilmiş ve eğitimsiz kişi ayrımı herhangi bir alanda bilgi sahibi olup olmayışıyla ölçülür hâle gelmiştir. Oysa bilginin, insani değerlerin tesisine hizmet ettiği sürece değerli ve önemli olduğu düşüncesindeyiz.

İşte eleştirel pedagojinin çıkış noktası burasıdır. Eğitim kavramının ve beraberinde eğitim öğretim faaliyetlerinin, mevcut hâli ile olması gereken hâli arasındaki rahatsız edici görünüm, eleştirel pedagojiye zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda İnal (2010), şunları dile getirmektedir:

Eleştirel eğitimciler için pedagoji, bir iktidar pratiği, siyasal gücün tesis edilmesi ve meşrulaştırılmasında önemli bir pratiktir. Ancak bu pratik, egemen sınıfların düşüncelerine yer verirken ezilenlerin (işçi, köylü, kadın, engelli, etnik gruplar, renkliler vb.) seslerini eğitsel materyallerde (müfredat, ders kitabı vb.) temsil etmemekte ve bu sesleri boğmaktadır. Eleştirel

pedagoglar için bu seslerin eğitimde ve eğitimle temsil edilmesi, mevcut eğitim sistemi içinde pek mümkün değildir. Bu nedenle, ezilenlerin eğitimde ve eğitimle yeni bir bilinç kazanmaları için pedagojinin yeni bir anlam ve kalıp kazanması gerekir. Başta Freire olmak üzere birçok eleştirel pedagog, eğitimin kazanacağı yeni anlam ve kalıbın ancak ezilenlerin sorunları ve dilleri üzerinden gerçekleşen bir eğitim pratiğiyle (praksis) mümkün olabileceğini ileri sürer. Bunun için de eğitimde devrimci bir dönüşüm yapmak gerekir. Bu dönüşüm pedagojinin demokratikleşmesini sağlayacak; her türlü ezilenin farklı, zengin, renkli sesi eğitimde ve eğitimle hayat bulacaktır (s.14-15).

Bu anlamda eleştirel pedagoji, hâkim kılınmaya çalışılan ve doğruluğunun ya da yanlışlığının sadece sistemi yürütenlerce belirlendiği yapının ortadan kaldırılarak çok sesli hâle getirilmesi sürecidir ki; demokratik sürecin işleyişi de aynı esastan beslenmektedir. Geleneksel eğitim, bu anlayıştan sıyrılmalı ve kapsayıcı olmalıdır. Eleştirel pedagojinin öncülerinden Freire, “eğitimin amacının öğrencilerin kendi ezilmişliklerinin kaynaklarıyla mücadele etmelerini sağlayacak olan eleştirel bilincin geliştirilmesi olduğunu söylemektedir. Buna göre eğitim sadece belirli bilgilerin kazanılması demek değildir; eğitim, bir insanın bağımsız ve eleştirel düşünme kapasitesini gerçekleştiren bütünsel bir gelişimdir (aktaran Yıldırım, 2006, s.139). Şu hâlde “ezilenlerle ya da yoksul kesimlerle iletişim, eleştirel pedagojinin izlemesi gereken ana güzergâhtır. Öyleyse eleştirel pedagoji öncelikle ve büyük ölçüde ezilenlerin marjinalleştirilmeleriyle ilgilenir (İnal, 2010, s.19). “Aynı zamanda eleştirel pedagoji, öğrencilerin kendi fikirlerini ve toplumsal kimliklerini oluşturmalarına kaynaklık eder. Öğrencilerin bilgi ve tecrübelerle bireysel ve kolektif fikirlerini oluşturmalarını, kendi yaşamları ve kültürleri ile ilgili eleştirel bir bakış kazandırmayı amaçlar (Yıldırım, 2006, s.141).

Bu bağlamda eleştirel pedagojinin, düşünceleri özgür bir biçimde ifade etmek ve ifade edilen düşünceleri eleştirel bir biçimde çözümleyebilmek zemini üzerine temellendirildiğini belirtmek gerekmektedir.

Tüm bunlardan hareketle McLaren, okullardaki eğitimde ulaşılmak istenen noktayı belirterek pedagojinin ideal (arzu edilen) çerçevesini şu şekilde ifade etmiştir:

Okullar, öğrencilere kendi öznelliklerinin ideolojik olarak nasıl oluşturulduğunu çözümlemede yardımcı olmalı, onları eleştirel yurttaşlar olmalarını ve toplumsal dönüşümde aktif bir rol oynamalarını sağlayacak biçimde eğitmeli, onlara kendi istekleri ve özlemleriyle daha geniş anlamda toplumsal düzene dair kolektif özlemler arasındaki ilişkiyi sistematik bir biçimde kavramsallaştırmalarını da sağlayacak olan “eleştiri”nin ve “umudun” dilini sunmalıdır (aktaran Sağiroğlu, 2008, s.57).

Dolayısıyla eleştirel pedagoji açısından eğitim; sadece bir öğretim işi değil, öğretim çalışmalarını da içine alan eğitim faaliyetlerinin tümüdür ve yalnızca nitelikli işgücü yetiştirme amacına hizmet etmekten öte insani değerlere saygılı bireyler yetiştirme

amacındadır. Şu hâlde “özgür, demokrat; eşitlik ve adalet kavramlarına değer veren bireyler yetiştirmek isteyen eleştirel okuryazarlık, eleştirel pedagojinin sınıf ortamına taşınmış hâlidir” (Potur, 2014, s.33) sonucuna ulaşmak mümkündür.

Eleştirel pedagoji, okuma yazmaya kıyasla daha karmaşık bir süreçtir. “Eleştirel okuryazarlık, eleştirel pedagoji kuramı içerisinde bireylerin ve öğrencilerin okuma ve yazma bilmelerinden ziyade okuma, yazma, düşünme ve tepkide bulunma kavramlarını içeren bir okuryazarlık çeşididir” (Kılınç, 2014, s.319). Bu yönüyle eleştirel okuryazarlık; durağanlıktan uzak, her durumda sorgulayıcı ve aktif olmayı gerektirmektedir. Alfabeği öğrendikten sonra mevcut harfleri birleştirip kelimeler, cümleler oluşturmak veya yazılmış olanı okumayı ifade eden geleneksel okuryazarlıktan farklı olarak eleştirel okuryazarlık hem okurken hem yazarken eleştirel sorular aracılığıyla metni derinlemesine çözümlemeyi ifade etmekte ve temelde okuma yazma- metin (belli bir mesajı olan her türlü görsel, işitsel ve yazılı unsur) ekseninde oluşmaya başlasa da bir süre sonra bireyin hayata bakışını, hayat karşısındaki duruşunu belirlemektedir. Bu kapsamda Potur’un (2014) İngilizce Öğretim (Öğretmenler için) Müfredatı’ndan aktardığı Eleştirel Okuryazarlık Soruları şunlardır:

Metinsel amaçlar

1. Metnin amacı ne? Bunu nereden biliyoruz?
2. Bu metni okuması ve gözlemlemesi en muhtemel kimdir, niçin?
3. Bu metni biz niçin okuyoruz?
4. Metnin yazarının bizden bilmemizi istediği şey nedir?

Metinsel yapılar ve özellikleri

1. Metnin yapısı ve özellikleri nelerdir?
2. Metin hangi türe aittir?
3. Resimler, imajlar neler tavsiye ediyor?
4. Kelimeler neler tavsiye ediyor?
5. Metinde hangi tür dil kullanılmıştır?

Karakterlerin oluşumu

1. Metinde çocuklar, ergenler ve genç yetişkinler nasıl oluşturulmuş?
2. Yetişkinler nasıl oluşturulmuş?
3. Yazar, karakterleri niçin özel bir yöntemle sunuyor?

Boşluklar

1. Metinde herhangi bir boşluk var mı?
2. Metinden kim çıkartılıyor? Kim eksik?
3. Metinde ne eksik bırakılmış?
4. Metinden hangi sorular çıkmıyor?

Güç ve ilgililer

1. Metin kimin ilgisinde?
2. Metinden kim yararlanıyor?
3. Metin adil mi?
4. Okuyucu ya da gözlemcinin metni anlaması için hangi bilgileri metne getirmesi gerekir?
5. Metinde hangi yer, ses ve ilginin oyunda olması gerekir?
6. Metin okuyucu ya da gözlemcinin metin yazarıyla ilişkisi nasıldır?
7. Metin yaş, cinsiyet veya kültür gruplarını nasıl resmetmiş?
8. Metinde kimin fikirleri ön plandadır?
9. Kimin konuşmasına izin veriliyor?
10. Kimden alıntı yapılmış?

11. Metin niçin bu yöntemle yazılmış?

Kimin görüşü/kimin gerçeği

1. Metin hangi dünya görüşünü yansıtıyor?
2. Metinde ne tür sosyal meselelere yer veriliyor?
3. Metin bir gerçeği nasıl oluşturuyor?
4. Metindeki gerçek nedir?
5. Metin farklı bir zamanda, yerde veya kültürde anlatılsaydı nasıl olurdu?

Yazarı sorgulama

1. Ne çeşit, hangi ilgi ve değerlere sahip bir kişi metni yazmış?
2. Metnin yazarı hangi dünya görüşü ve değerlerini okuyucunun ve gözlemcinin ele alacağını düşünmüş? Bunu nasıl anlıyoruz?

Çoklu anlamlar

1. Başka hangi muhtemel yorumlar yapılabilir?
2. Metnin nasıl yorumlandığını diğer faktörler nasıl etkiler?
3. Metin başka nasıl yorumlanabilirdi?
4. Metin kendi anlamını oluşturmak için özüne nasıl bağlı kalmış? (s.41-42).

İlk grupta yer alan sorular daha çok metni okumadan/ çözümlemeden önceki duruşumuzu ve bakış açımızı belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda gerek metnin yazılış amacı, yazıldığı dönem ve dönemin şartları gerekse metnin yazarı, onun dünya görüşü, edebî kimliği vb. bilgilerin araştırılması gerekmektedir. Çünkü söz konusu her unsur, metni anlama noktasında bakış açısına katkı sağlamaktadır. Metnin yapısına dair sorular, herhangi bir eleştiri yapmadan evvel sınırlar çizmemiz açısından gerekli olan sorulardır. Örneğin bir romandaki gerçeklik incelemesi ile bilimsel bir makalede yer alan gerçekliği kıyaslamak hatalı tespitlere sebep olur. Karakterler ana başlığındaki sorular, yazarın mercek altına aldığı ve ikinci planda yer verdiği karakterleri belirleme noktasında yol göstericidir. Bu, aynı zamanda karakter ve tip ayrımı için de gerekli bir yaklaşımdır. Dördüncü grupta yer alan sorular hem metnin tekniğini hem de yazarın niyetini ortaya koymaktadır. Nitekim bir metinde eksik noktaların olması ya yazarın teknik hatasını veya bilinçli bir biçimde birtakım gerçeklerin gizlenmesi suretiyle okuru yönlendirme amacıyla olduğunu gösterir. Güç ve İlgililer başlığı altında yer alan sorular, bir anlamda ilk grup sorularının çözümlendiği noktayı ifade etmektedir. Çünkü ilk grup sorularında metnin yazılış amacına ve yazarın dünya görüşüne dair yaptığımız incelemeler, burada açıklığa kavuşmaktadır. Bu kısma gelindiğinde metinle ilgili pek çok ayrıntı, başlangıçta elde ettiğimiz bilgiler ışığında, belirgin hâle gelmektedir. Görüş ve gerçeklerle ilgili soruların olduğu grupta metnin taraflılığının sınırlarını ve bu sınırları çizen unsurları keşfetmemizi sağlayacaktır. Çünkü her metin, az ya da çok, savunulan dünya görüşünün, bakış açısının veya çıkar ilişkilerinin bir ürünüdür. Yazar ile ilgili değerlendirmeleri içeren bölümde metnin çözümlenmesinden elde edilen bilgilerin, yazarla ilgili edinilen bilgilerle eşleştirilmesi yer almaktadır. Buna bağlı olarak metnin vermek istediği anlamın hangi amaca hizmet ettiği

belirgin hâle gelecektir. Son bölüm ise bir anlamda beyin fırtınası özelliği taşımaktadır. Bu bölümde hem metnin başından beri takip edilen eleştiri çizgisi sorgulanmakta hem de farklı bakış açılarına yer verilmektedir. Böylelikle gözden kaçan noktaların tespiti yapılabilecektir. Eleştirel okuryazarlıkla ilgili yukarıda yer alan soru örneklerinin en önemli özelliği okura metni derinlemesine çözümleme imkânı vermesi ve soruların birbiriyle bağlantılı olmasıdır. Dolayısıyla herhangi bir metnin eleştirel bir gözle çözümlenmesi bu soruların (Metnin türü ve içeriğine göre bu sorulara yenileri eklenebilir.) birbirleriyle uyumlu olacak şekilde sorulup cevaplandırılmasını gerektirmektedir.

Eleştirel okuryazarlığın amaç, kapsam ve özelliklerini belirginleştirebilmek için eleştirel düşüncenin tanımını yapmak gerekmektedir. Çünkü eleştirel okuryazarlık, eleştirel düşünme temeline dayalıdır. Gelder’a göre “eleştirel düşünme, okunan bir metne eleştirel olarak bakabilmenin önce okuma ve anlama becerilerine sahip olmayı gerektirmesi gibi elde edilmesi daha basit ve kolay olan başka becerilerin üstüne inşa edilen bir üst düşünme becerisidir (aktaran Gündoğdu, 2009, s.58).” Okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi temel dil becerilerinin üzerine inşa edilmekle birlikte eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, çok daha geniş ve kapsamlı bir donanıma sahip olmayı gerektirmektedir. Bu hâliyle, diğer geleneksel okuma – yazma becerilerinden ayrılır ve pek çok okuryazarlığın temelini oluşturur. Eleştirel düşünme, en genel ifadeyle hayatta olup biten her şeye yöneliktir, her şeyle ilgilidir. Bu anlamda eleştirel düşünme “kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir (Kökdemir, 2012, s.16). Bu süreç karşılaşılan bir sorunun anlamlandırılmasından sorunun tanımının yapılmasına, adı geçen sorun için çözüm yolları üretilmesinden değerlendirme aşamasına kadar pek çok eylemin toplamını ifade etmektedir.

Görsel, yazılı ve dijital ortam metinlerinin herhangi bir kişi veya kurumun amaç/ çıkar ilişkilerine hizmet ettiği günümüz dünyasında, metinlerin ne kadar tarafsız olduğu tartışma konusudur. Okurun ilgisine sunulmuş hiçbir metnin, gerek metni hazırlayanın dünya görüşü gerekse dönemin siyasal- kültürel özellikleri anlamında okur açısından tarafsızlığından söz etmek mümkün gözükmemektedir. Turistik bölgelerde tanıtım amacıyla hazırlanmış basit el ilanları bile tanıtılan bölgenin birtakım özelliklerinin ön plana çıkarılıp diğer bazı yönlerinin perde arkasına itilmesiyle oluşturulmaktadır. Çünkü burada asıl amaç söz konusu yerin her yönüyle tanıtılması değil, turistlerin ilgisini çekecek

şekilde yeniden düzenlenmesidir. Bu anlamda var olan ile metinde yansıtılan dünya arasında ciddi farklar oluşmaktadır. İşte böyle bir sistem dâhilinde oluşturulan metinlerin geleneksel bakış açısıyla sağlıklı bir biçimde değerlendirilmesi mümkün değildir. Bu anlamda “eleştirel düşünme bir lüks değil, ihmal edilmemesi gereken bir zorunluluktur. Yükseköğretimde öğrencilerin sahip oldukları en büyük deneyimlerden biri kendi düşüncelerini kullanarak, diğerlerinin düşünceleriyle rekabet etmek/ tartışabilmektir. Yükseköğretimin amacı da öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek ve onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir” (Samsa, 2009, s.541). Bu sayede öğrencilerin hayatta karşılaştıkları problemler karşısında eleştirel bir bakış açısında ve çözümleyici bir tutuma sahip olacakları düşünülmektedir.

Eleştirel bakış açısına sahip olmayı eğitim ve toplum açısından zorunlu kılan bir diğer unsur ise onun bilimsel faaliyetler ve demokrasinin tesisi sürecindeki rolüdür. Sözlüklerde bilim, şöyle tanımlanmaktadır:

1. Evrenin veya olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak yasalar çıkarmaya çalışan düzenli bilgi, ilim 2. Genel geçerlik ve kesinlik nitelikleri gösteren yöntemli ve dizgesel bilgi 3. Belli bir konuyu bilme isteğinden yola çıkan, belli bir amaca yönelen bir bilgi edinme ve yöntemli araştırma süreci (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, 1998, s. 295).

Bu tanımda bilim ile ilgili dikkat çeken ana özellikler; bilimin belli bir amaç etrafında şekillenmesi, belirli yöntem ve tekniklere bağlı olarak yürütülmesi ve şüpheyi medyan vermeyecek çıktılar içermesidir. Söz konusu ilkeler eleştirel düşünmenin temel özellikleri arasında yer almaktadır. Nitekim eleştirel düşünme; sorgulayıcı ve amaç odaklı bir bakış açısına sahip, çıkar ilişkilerinden tamamen arınarak yalnızca gerçeğe ulaşmayı hedefleyen, birtakım yöntem ve tekniklere göre hareket etmeyi gerekli kılan düşünme şeklidir. Benzer durum demokratik tutum oluşturma süreci için de geçerlidir. Yunancadan dilimize geçen demokrasi; “Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık” (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, 1998, s.552) anlamlarına gelmektedir. Eleştirel düşüncenin temel ilkeleri arasında herkesin duygu ve düşüncelerini özgür bir biçimde ve hiçbir baskıya maruz kalmaksızın ifade edebilmesi yer almaktadır. Tanıma dikkat edildiğinde demokrasinin de halkın, egemenlik ilkesi esasına bağlı olarak, kendi düşüncelerine göre yönetilmeleri yer almaktadır. Şu hâlde eleştirel düşünmenin daha küçük yaşlarda bireylere öğretilmesi ve bunun bir tutuma, davranışa dönüştürülmesi demokrasinin sağlam temeller üzerine oturtulması anlamına gelmektedir.

Eleştirel düşünme, herhangi bir konu hakkında gelişigüzel fikir yürütmekten çok daha fazlasıdır. Bu kapsamda Gündoğdu (2009), şunları ifade etmektedir:

Düşünme, Aristoteles'in işaret ettiği gibi, insan olmak bakımından bizi biz yapan en temel asli özelliğimiz olduğuna göre, teorik açıdan, kendimizi gerçekleştirmek adına, ona özen göstermemiz, düşünmenin sadece niceliğini artırmaya değil aynı zamanda niteliğini de geliştirmeye, düşünme süreçlerimizde yanlıştan kaçınmaya ve dosdoğru düşünmeye karşı duyarlı olmamız gerekir. Bu ise, ancak düşünme üzerine düşünmekle, bir üst düşünme ile mümkün olabilir. Eleştirel düşünme, düşünme üstüne düşünmemizi sağlayan bir "üst düşünme becerisi" olarak, bize böyle bir imkân sağlar (s.58).

Bu bağlamda eleştirel düşünme, hangi konuda olursa olsun, kişinin amaca ulaşmasını mümkün kılabilen en kestirme yol olarak düşünülebilir. Çünkü geleneksel anlamda düşünme, fikir yürütmek anlamına gelirken; eleştirel düşünme herhangi bir probleme yaklaşma aşamasından o problemin ayrıntılı bir biçimde ele alınışına ve hatta ulaşılan sonuca, varılan yargıya kadar sorgulayıcılığı elden bırakmamak anlamına gelmektedir. Özellikle kanaat bildiren yargı ifadelerinde eleştirel düşünmenin, niteliğe olan katkısı kendini net olarak göstermektedir. "Olumlu- olumsuz" veya "iyi- kötü" gibi ölçülebilir değerler ifade etmeyen bu kişisel yargıların neye göre şekillendiği, olumlu ile olumsuzun veya iyi ile kötünün sınırlarını belirleyen şeyin yargılayıcının dünya görüşü mü, tüketicinin faydası mı olduğu eleştirel düşünme becerileri ile belirginleşmektedir. Bu kapsamda eleştirel düşünme sırasında sahip olunması gereken temel beceriler şunlardır:

(1) kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme, (2) elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme, (3) ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme, (4) önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme, (5) tutarsız yargıların farkına varabilme, (6) etkili soru sorabilme, (7) sözel ve yazılı dili etkili kullanabilme ve (8) bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri (Kökdemir, 2012, s. 17).

Alanda çalışan diğer uzmanların eleştirel düşünme becerileri/ yeterlilikleri ile ilgili görüşlerinden yola çıkan Gündoğdu (2009), bu temel becerilerin eleştirel düşünme çatısı altında birbirinden kesin sınırlarla ayıramayacağını ve eleştirel düşünmenin olabilmesi için bahsedilen temel becerilerin birbiriyle uyum içinde işlemesi gerektiğini ifade etmektedir (s.64).

Eleştirel düşünme konusunda birtakım yanlış anlaşılmalara vurgu yapan Gündoğdu (2009) eleştirel düşünmenin, bir olay veya olgunun sadece olumsuz yönlerini görmek demek olmadığını, düşüncelere değer vermekle birlikte duyguları da göz ardı etmeyen bir yapıya sahip olduğunu ve farklı renklere ve seslere her zaman değer verilmesi gerektiğini ifade ederek bu yanlış anlaşılmalardan arınmış bir şekilde eleştirel düşünmeyi şöyle tanımlamaktadır:

Eleştirel düşünme, (1) herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; (2) doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, (3) böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, (4) hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, (5) kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir (s.62-63).

Bu detaylı tanımlamada eleştirel düşünmenin aktif yapısına yapılan vurguya dikkat edilmelidir. Nitekim eleştirel düşünme; durağan bir yapı içerisinde işlevini kaybetmekte, kişilerin aktif katılımcı olmalarını gerektirmektedir. Bilgi akışının inanılmaz bir hızda seyrettiği, en küçük gelişmenin olayların akışı üzerinde etkili olabildiği günümüz dünyasında modern dünyadaki gelişmelere yenik düşmemek, bir başka ifadeyle, çağın gerisinde kalmamak aktif düşünme becerilerine sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Bu da ancak eleştirel düşünme becerilerine sahip olmakla mümkündür.

2.3.2. Eleştirel Okuryazarlığın Türkçe Dersindeki Yeri ve Önemi

Önceki bölümlerde eleştirel bakış açısının ve eleştirel okuryazarlığın herhangi bir ders veya öğretim süreci adına değil, yaşamın her noktasında kullanılması gereken bir beceri, tutum ve davranışlar bütünü olduğu ifade edilmişti. Bu bölümde eleştirel okuryazarlık üzerine genel değerlendirmelerle birlikte eleştirel bakış açısının Türkçe derslerindeki işleyişi üzerinde durulacaktır.

Türkçe dersi, yapısı itibarıyla metin temelli olarak işlenmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerin tamamı herhangi bir metni anlamaya veya anlatmaya yöneliktir. Hatta modern anlayışa göre yapılandırılan dilbilgisi etkinliklerinin bile müstakil örnekler üzerinden öğretilmesi yöntemi terkedilerek metin içerisinde verilmesi yolu tercih edilmeye başlanmıştır. Yeniden yapılandırılan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2015) değişiklikler şöyledir:

Öğrenme alanları “Sözlü İletişim”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır (s.4).

Burada yer alan ifadeler, metin temelli ders işlenişini kanıtlar niteliktedir. Türkçe öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini kazandırma, dil becerilerinin desteklenip

geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Şu hâlde eleştirel düşünme ilkelerinin Türkçe dersi için uygulama adımları düşünüldüğünde temel dil becerilerine göre hareket etmek gereği ortaya çıkmaktadır. Nitekim “eleştirel okuma, eleştirel dinleme, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma ile ilgili kazanımların varlığı eleştirel düşünmeye bağlıdır. Öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilebilmesi için eleştirel düşünme becerilerini öğrenme ortamında yaşatacak yöntem ve tekniklere yer vermek gerekir” (Karadüz, 2010, s.1566). Bu sayede öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik kazanımları kavramalarının yanı sıra metni eleştirel bir bakış açısıyla çözümleme özelliği kazanacakları düşünülmektedir.

Eleştirel okuryazarlık ve eleştirel bakış açısının Türkçe dersi adına taşıdığı önem de burada devreye girmektedir. “Yapılan araştırmalar ve içinde bulunduğumuz eğitim ortamına baktığımızda becerilerin kazandırılmasında bazı eksikliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu eksiklikleri gidermek amacıyla bazı ülkelerde uygulanan eğitim ve öğretim yaklaşımlarının ve kuramlarının ele alınması ve uygulanmasına yönelik çalışmaların başlaması gerekir” (Güneş, 2013; Tüzel, 2012). Bu kapsamda “Türkçe derslerinde de farklı bir kuram olarak eleştirel okuryazarlık kuramından yararlanılması uygun olacaktır” (Kılınç, 2014, s.318). Nitekim;

(...) eleştirel okuryazarlık, öğrencileri tüm yazılı, görsel, grafiksel, elektronik ve medya metinlerini inceleyip değerlendirebilmeleri için gerekli donanımın ulaştırmayı amaçlamaktadır. Öğrenciler metnin kökeni ve amacı hakkında anlamlı sorular sormayı, diğer bakış açılarını keşfetmeyi, sonuçlar üretmeyi ve gerekli eyleme geçmeyi öğrenmektedirler (Ministry of Education of Ontario, 2006). Öğrenciler; dikkatlerini nereye yönlendireceklerine, mesajları nasıl yorumlayacaklarına ve bu mesajları nasıl uygun bir şekilde kullanacaklarına karar vermek için eleştirel okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duymaktadır (Potur, 2014, s. 33).

Bu hareket noktası ekseninde McLaughlin ve DeVoogd, eleştirel okuryazarlığın ilkelerini şu şekilde belirlemişleridir:

1. Yaygın olarak bilinen ve kabul gören ortak varsayımlara ve değerlere meydan okuma
2. Çok yönlü bakış açıları kullanma ve metinde yer verilmeyen veya çekinik kalmış olan şeyleri hayal etme
3. Özellikle güç açısından farklılıkları içeren ilişkileri inceleme
4. Toplumsal adalet için harekete geçmek amacıyla okuryazarlık uygulamalarını kullanma ve yansıtma (aktaran Potur, 2014, s. 37- 38).

Adı geçen ilkeler bizlere eleştirel okuryazarlığın sıradan bir eğitim değil, hayat karşısında bir duruş olduğunu göstermektedir. Bu duruşun temelindeyse eleştirel bir bakışa sahip olmak yer almaktadır. Adı geçen bakış açısı Türkçe dersi bağlamında değerlendirildiğinde eleştirel bakış açısına sahip bir öğrencinin şu yeterliliklere sahip olacağı düşüncesindeyiz:

1. Metinde görülen mesaj ile arka planda/ derin yapıda verilmek istenen mesajın ayırımına vararak, metnin anlamını daha sağlam temellere oturtabilecektir.

2. Metni değerlendirirken önyargılarını bir kenara bırakarak farklı renk ve seslere eşit mesafede yaklaşabilecektir.
3. Farklı bakış açılarından yansıyan ve muhtemelen daha önce hiç düşünmediği sonuçları gördükçe kendisi gibi düşünmeyen kişilere/ fikirlere karşı daha olumlu bir tutum içerisine girmesi kolaylaşacaktır.
4. Metnin hem okuma hem yazma boyutunda bağlamın ne denli önemli olduğunu, aslında bütün bir metnin bağlam esas ve ilkelerine göre şekillendiğini daha net kavrayacaktır.
5. Yeterli sayıda uygulamadan (pratik) sonra, kendi kendine, karşıt düşünceler geliştirme becerisi geliştirecektir.
6. Metin ile ilgili değerlendirmeler yaparken metnin yazıldığı zaman, mekân; metin yazarının dünya görüşü, metnin yazılış amacı gibi unsurları sorgulama becerisi kazanacaktır.
7. Metni çözümlemenin sadece metni okumak demek olmadığını anlayacak ve metni okumadan önce tahminlerde bulunacak; metni okurken eleştirel bakış açısının gereği olarak aktif ve sorgulayıcı bir okur kimliğine bürünecek, metnin sonunda tahminleriyle sonucun ne derece örtüştüğünü kontrol ederek kendi yeterliliğini sorgulama becerisi geliştirecektir.
8. Metin ile ilgili tahminlerindeki tutarlılığını kontrol ederek kendi okuryazar yeterliliğini sorgulayacak ve eksik gördüğü noktaları giderme yollarını araştırmak suretiyle daha nitelikli bir okuryazar olma konusunda olumlu tutum geliştirecektir.

Potur'un (2014) eleştirel okuryazarlığın dört temel dil becerisi üzerindeki etkisiyle ilgili tespitleri adı geçen becerinin Türkçe dersi için kullanılması gerektiği adına önemli bilgiler sunmaktadır:

Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin ilk amaçlarından biri okuma becerilerinin geliştirilmesi olmalıdır. (...) Öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve onları tartışma ortamına sevk edecek düşünce yazıları, gazete metinleri, siyasi yazılar eleştirel okuryazarlık için ideal okuma kaynakları arasında yer almaktadır. (...) Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin önemli bir amacı da dinleme becerisinin geliştirilmesidir. Eleştirel okuryazarlık ortamında dinlemenin ayrı bir önemi vardır. Öğrenciler eleştirel okuryazarlık derslerinde etkili dinleyici olmayı öğrenmeli ve öğretmenler öğrencilere daha etkili bir dinleyici olmayı öğretmelidirler. (...) Öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirmenin yollarından biri konuşma becerisinin geliştirilmesidir. Bu konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik eleştirel okuryazarlık ortamında yapılacak en önemli uygulama ise sorgulamadır. Öğrencilerin metne yönelik yapacakları sorgulama ilk önce eleştirel okuryazarlık soruları ile sağlanabilir. (...) Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerindeki yazma faaliyetleri öğrencileri düşünmeye zorlamalı ve eleştirel okuryazarlık ortamında

öğrencilere duygu ve düşüncelerini yazabilmeleri için fırsat verilmelidir. Eleştirel okuryazarlık derslerinde öğrencilerin konuyla alakalı seçim yapmaları, araştırmaları ve yazmaları teşvik edilmelidir. Öğrencilerin derste işlenen konu ile ilgili sosyal hayata yönelik bir yazı yazmaları desteklenmelidir. Öğrenci metne veya metnin yazarına gösterdiği bir meydan okumaya dair yazara, derneklere, siyasi kuruluşlara mektup yazabilmelidir (s.44-46).

Görüldüğü üzere eleştirel okuryazarlık bağlamında temel dil becerileri, öğrencilerin kendi düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayan birer araç olarak kurgulanmalıdır. Elbette bu yapılırken sorgulayıcı bakış açısından vazgeçilmemeli ve gerçeğe bu bakış açısının imkânlarıyla ulaşılmalıdır. Nitekim bu, öğrenciye herhangi bir bilginin yorumlanması ve değerlendirilmesi noktasında herhangi bir kişi veya görüşün etkisinden sıyrılarak düşünebilmeyi, bir başka deyişle tarafsız bakış açısına sahip olabilme yetisini kazandıracaktır.

2.3.3. Metin Temelli Eleştirel Yaklaşım Basamakları

Eleştirel düşünme, tüm bölümleri birbiriyle bağlantılı ve her aşamanın sonucunun bir sonrakinin başlangıcı için ön şart olduğu bir dizi adımlardan oluşan sistemli bir süreçtir. Ayrıca eleştirel düşünme sadece birtakım zihinsel faaliyetlerden oluşmamakta; aynı zamanda eleştirel düşünmeye yönelik (olumlu) tutum ve inançları da içermektedir. Ennis, bu eleştirel düşünme eğilimlerini şöyle sıralamaktadır:

1. Tez ya da sorunun açık ifadesini arama
2. Nedenler arama
3. İyi bilgilendirilmeye çalışma
4. Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme
5. Durumu bütünüyle göz önüne alma
6. Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma
7. Asıl ya da temel sorunu akılda tutma
8. Seçenekler arama
9. Açık fikirli olma
10. Başkalarının görüşlerini dikkate alma
11. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma
12. Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme
13. Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme
14. Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama
15. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma
16. Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma (aktaran Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.195-196)

Burada bahsedilen eğilimler, herhangi bir fikir veya olayın değerlendirilmesi aşamasında, öğrencinin herhangi bir konu hakkındaki gerçekliğin farklı boyutlarını görebilmesi ve buna göre değerlendirme yapması yetisini geliştirme amacına hizmet etmektedir. Sözgelimi eleştirel düşünme eğilimleri içinde yer alan “*karar verirken kabul edilmeyen dayanak*

noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma” eğilimi, bir konu hakkında yargıya ulaşılırken kişisel kanaatlerden kurtularak elde edilen verilere dayanılarak hareket edilmesini mümkün hâle getirmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme süreci problem durumu ile ilk karşılaşma anından problemin çözümüne doğru kronolojik olarak şöyledir:

Eleştirel düşünme süreci (...) ele alınacak konunun belirlenmesi ile başlamaktadır. Ardından konu ile ilgili veri, bilgi ve kanıtlar toplanmakta; farklı argümanlar ve bakış açıları incelenmekte; incelenen argümanların dayandığı varsayım, veri, bilgi ve kanıtlar gözden geçirilmektedir. İkinci aşamada elde edilen bulgular üçüncü aşamada bir değerlendirmeye tâbi tutulmakta, gereksiz ya da geçersiz olanlar ayıklanmaktadır. Kalanlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanmakta, bağlantılar ve ilişkiler tanımlanmaktadır. Dördüncü aşamada kalan veri, bilgi ve kanıtlar mantıksal bir çerçeveye oturulmaktadır. Beşinci ve son aşamada ise mantık çerçevesi içerisinde varılan sonuçlar sunulmakta; sonuçların geçerliliği ve sağlamlığı hakkında bir yargıya varılmaktadır (MEB, 2016).

Görüldüğü üzere eleştirel düşünmenin her aşamasında birey, sorgulayıcı bakış açısı çizgisinde hareket etmektedir. Bilgi kaynaklarına erişiminden farklı dayanak noktalarını göz önüne almasına, edindiği bulgulardan geçersiz olanları ayıklamasına kadar her aşamada tarafsız ve çoklu bakış açılarını yansıtan bir yaklaşım söz konusudur. Bu noktada asıl önemli olan ise eleştirel düşünme ilkelerinin beceriye (davranışa) dönüştürülmesi gerektiğidir. Çünkü uygulama alanı bulamayan eleştirel anlayış, teorik bilgi yığınının başka bir anlam ifade etmemektedir.

Temeli sorgulamaya dayanan eleştirel düşünme, metin karşısında doğru soruların sorulmasıyla başarıya ulaşabilecek bir süreçtir. Hilsdon (2010), metin karşısında eleştirel düşünme becerilerine rehberlik etmesi amacıyla bir model oluşturmuştur. “Ne, ne zaman, kim, nerede, niçin, nasıl; farz edelim ki, eğer öyleyse, sıradaki ne?” soruları etrafında şekillenen bu modelin temel özelliği soruların işlevsel yapıda oluşudur (s.2-5). Hilsdon (2010), adı geçen soruların tamamının sorulması gerekmediğine vurgu yaparak, asıl önemli olanın hangi sorunun nerede sorulacağına bilinmesi olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, metin karşısında eleştirel düşünme sürecini sekiz adımda sunmuştur:

1. Bir konu belirleme: Bu bir makale başlığı, bir alt konu veya bir paragrafın keşfetmek istediğin herhangi bir bölümü olabilir. Sonra çalışma kâğıdının herhangi bir yerine anahtar kelimeler yazılır. İsteğe bağlı olarak başlık kısmına ilgili sorular eklenebilir.
2. Öncelikle “Ne?” sorusuna cevap aranmalıdır. Nitekim bu soruya verilecek olası cevaplar metne dair terim ve tanımlama bölümlerini oluştururken kullanılabilir.

3. “Kim?”, “Ne zaman?”, “Nerede?” sorularını kullanmak, geri planda yer alan bilgilerin açığa çıkarılması amacına hizmet etmektedir. Bu, hem içerik hakkında bilgi sağlama hem de tanıtıcı bölümleri açıklama anlamında yarar sağlamaktadır.

4. “Nasıl?” sorusu metnin işleyişi hakkında düşünmeyi gerektirmektedir. Nitekim bu soruya cevap aramak, metnin tanımını noktasından analize doğru ilerlemeyi mümkün kılmaktadır.

5. “Niçin?” sorusu ise bir önceki aşamada başlayan analiz basamağını bir adım daha derine taşır. Çünkü bu soru, araştırmacıya sebepler, keşifler ve işleyiş hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Aynı zamanda bu soru, araştırmacının cevaplar bulabilmek adına okuma ve araştırmalar yapmak için daha fazla çaba harcamasını gerektirmektedir.

6. “Farz edelim ki...” ifadesi ise araştırmacıyı kendi düşüncesini sorgulamaya sevk etmektedir. Aynı zamanda bu soru, metinde ele alınanlar hakkında daha detaylı düşünmeye, birtakım çıkarımlar ve öngörülerde bulunmaya yardımcı olmaktadır.

7. “Eğer öyleyse/ ne olmuş...” ifadesi değerlendirme aşamasının anahtar sorusudur. Bu ifade, araştırmacının değerler, anlamlar ve önemli noktalar üzerinde düşünmesini sağlar, önemli ile önemsiz noktaların belirlenmesine yardımcı olur. Aynı zamanda araştırmacının kendi duruşunu/ düşüncesini tartışmaya açmasına ve yargılamasına yardım eder.

8. “Sırada ne var?” sorusu ise araştırmacının metinden elde ettiği bilgiler hakkındaki yorum ve değerlendirmelerine işaret etmektedir. Bu ifade aynı zamanda araştırmacının birtakım yeni değerlendirmeler yapmasına, projeler hazırlamasına veya planlamalar yapmasına öncülük etmektedir.

Bu sorular; metnin veya problem durumunun tanımlanmasının, bilgilerin analiz edilmesinin ve nihayet değerlendirme aşamasına ulaşılmasının temel anahtarları olarak görülmelidir. Çünkü metnin çözümlenmesi, metni oluşturan parçaların dikkatli bir biçimde ve açık nokta bırakmayacak şekilde derinlemesine incelenmesine bağlıdır.

2.3.4. Metin Temelli Eleştirel Yaklaşım Uygulamaları

Herhangi bir bilginin tam anlamıyla öğrenilmesi, öğrenilenlerin davranışa dönüşmesi, bir başka deyişle, uygulamaya aktarılmasıyla eşdeğerdir. “Örneğin kişiler bir seminere katıldıklarında, anlatılmış olan konuyu “öğrendiklerini” söyleyebilirler. Ancak “öğrenmek”

bu değildir, kimse bisiklete binmeyi, yürümeyi veya konuşmayı bu şekilde öğrenmez. Öğrenmek için edinilen bilgilerin davranışa dönüşmesi ve daha önce yapılamayan bir şeyin yapılabilir duruma gelmesi gerekmektedir” (Tan, 2014, s.197). Özellikle eleştirel düşünce, eleştirel düşünme ilkelerinin beceriye dönüştürülmesinden bağımsız olarak düşünülemez. Nitekim “eleştirel düşünme becerilerini öğrenmek, fiziksel bir etkinliği öğrenmek gibidir. Basit bir şekilde dinlenilerek veya izlenerek öğrenilemez. Pratik yapılmalı ve sık sık tekrarlanmalıdır, bu (çalışanı) hem ödüllendirecek hem de daha çok çalışmasını sağlayacaktır (...) Eleştirel düşünmenin davranışa dönüştürülmesi çok sayıda tekrar yapılmasına bağlıdır” (Browne ve Keeley, 2007, s.11). Bu bağlamda uygulama alanı bulmayan teorik bilginin bir değeri de kalmamaktadır.

Bu bölümde metinlerin eleştirel yaklaşımla nasıl değerlendirildiği/ değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulacaktır. Alan uzmanları tarafından yapılmış uygulamalar kolaydan zora ve temel dil becerileri gözetilerek ele alınacak ve eleştirel yaklaşım ilkeleriyle örtüşme boyutunda yorumlanacaktır.

2.3.4.1. Başlangıç Düzeyi Uygulama Örnekleri

Bu kapsamda Bowell ve Kemp (2015)’in Eleştirel Düşünme (Critical Thinking) isimli kitaplarında yer alan “Kanıtların Sunumu (Introducing Arguments)” bölümdeki uygulamaların incelenmesi, eleştirel düşünmenin temel düzeyini anlamak bakımından önem taşımaktadır. Adı geçen bölümde yazar, eleştirel düşünme noktasında, sarf edilen her cümlelerin belli bir kanıta dayanması gerektiğini; aksi hâlde savunulan düşüncenin gerçeklik ve tutarlılık bakımından zayıf/yetersiz olacağını ifade etmekte, sonrasında sunduğu basit bağlantılı cümle örneklerinden elde ettiği çıkarımlarla tezini desteklemektedir. Konuyla ilgili olarak güzel konuşmanın insanları etkileme noktasında oldukça önemli olduğu; fakat sunulan düşüncüyü desteklemek için kanıtlardan yoksun olması hâlinde inandırıcılığını yitireceği dile getirilmiştir. Bununla birlikte sunulan her kanıtın nitelikli olmadığı, bu nedenle okurun veya dinleyicinin kendisine sunulan kanıtlar karşısında üç tür davranış örneği sergilemesi gerektiği belirtilmiştir. Bunlar:

1. Yazarın/ konuşmacının karşısındakini inandırmak için mi yoksa düşüncesini desteklemek için mi kanıt gösterdiği belirlenmeli ve ikisi arasındaki fark ayırt edilmelidir.
2. Bir düşüncüyü desteklemek üzere kullanılan kanıtı görür görmez kanıtın makul/ mantıklı olup olmadığı belirlenmelidir.

3. Üçüncü ve son adımda kanıt değerlendirilmeli ve düşünce “iyi” ya da “kötü” şeklinde bir ölçütle belirlenmelidir. Nitekim bu, konu üzerine yargıda bulunmayı çok daha kolay hâle getirecektir (s.1-27).

Burada temel amaç bir fikrin gerçekten doğru olup olmadığını anlayabilmek için nasıl sorgulama yapılması gerektiğini kavrayabilmektir. Bazı nesnel görüşlerin, kutup bölgelerine doğru gidildikçe yer çekiminin artması gibi, ölçülebilir özellikler gösterdiği için doğruluğu tartışılmazdır; ancak ispatlanmamış düşünce ve tezlerin doğruluğunu anlamak için kanıtların doğruluğunun iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Nitekim kanıtlar kanaatlerden ayırdır ve güvenilir kanıt, bir dayanağa bağlı olmalıdır. Bu görüş, kitabın ilgili bölümünde farklı dayanak noktalarına göre düzenlenmiş cümle örnekleri üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Adı geçen cümle örnekleri şunlardır:

A Grubu Soruları:

1. “Biraz sonra yağmur yağacak.”
2. “Filozoflar garip, ruhani insanlardır.”
3. “Dünya, bir çevre felaketiyle yüz yüzedir.”
4. “Etkili, eleştirel bir düşünür olmak önemlidir.”

B Grubu Soruları:

1. “Biraz sonra yağmur yağacak. Bunu biliyorum; çünkü radyodan hava tahmin raporunu dinledim ve bu genellikle güvenilirirdir.”
2. “Ben kendi zamanımdaki birkaç filozofla tanıştım ve onlar her zaman çok garip insanlar olmuşlardır. Onların kafaları bulutların içindedir, onlara gerçek dünyada temas edemezsin. (Bu yüzden) filozoflar garip, ruhani insanlardır.”
3. “İklim bilimciler, dünyanın bir çevre felaketiyle yüz yüze olduğunu tahmin ediyorlar ve onlar alanlarında uzman kişilerdir.”
4. “Etkili, eleştirel bir düşünür olmak önemlidir. Sağlam iddiaları fark edebilmek sizin yanlış şeylere inanmanızı ve yanlış şeyler yapmanızı önler (Bowell ve Kemp, 2015, s.1-27).

Yukarıda yer alan cümleler aynı ana düşünceye sahiptir. Tek farkla ki; B grubunda yer alan cümleler, A grubundaki cümlelerin yeniden yapılandırılmasıyla elde edilmiştir. Söz konusu yapılandırmada, cümlelerde savunulan görüşe dayanak oluşturacak kanıtlar esas alınmıştır. Bu anlamda ikinci grupta yer alan düşünceler kanaat olmaktan öte kanıtlanabilir düşünce özelliği taşımaktadır. Bu anlamda B grubu cümlelerinin inandırıcılığı ve ikna ediciliği diğer grupta yer alan düşüncelere göre daha yüksektir.

Temel eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan bu bölümde, metin karşısında doğru mantıksal çıkarımlar yapabilmek adına öne sürülen görüşlerden özellikle iki noktanın üzerinde durmak gerekmektedir. Bunlardan biri öncüller ile sonuçlar arasında anlamlı bağlar kurabilmek, diğeri ise bağlayıcı ifadelerin gücünden yararlanabilmektir. Bu ilkeleri davranışa dönüştürebilmek, hem üretilen metinlerin doğru yorumlanmasında (eleştirel okuma) hem de metin üretme anlamında (eleştirel yazma)

büyük bir öneme sahiptir. Konunun daha iyi anlaşılması adına sözü edilen kitabın ilgili bölümünde yer alan birkaç örnek üzerinde durulması gerekmektedir.

1. “İntihar eden birine yardım etmek, cinayet işlemekle aynıdır.”
2. “Cinayet işlemek yanlıştır.”
3. “Bu yüzden intihar eden birine yardım etmek, yanlıştır.”

cümlelerinde yer alan öncüllerin belirlenmesi ve sonuç (ana düşünce) ile olan mantıksal bağın doğru kurulabilmesi hem eleştirel okuma hem de eleştirel yazma becerilerinin geliştirilmesinin temel basamaklarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda 3. cümlede yer alan yargı cümlesinin (...*intihar eden birine yardım etmek, yanlıştır.*) inandırıcılığı kendinden önceki cümlelerde ifade edilen düşüncelerle desteklenmekte ve kuvvetlenmektedir. Diğer taraftan sonuç göstergeleri (bu nedenle, dolayısıyla vb.) ve bağlaçlar (çünkü, fakat vb.) metinde işlenen duygu ve düşüncenin yönünü, kanıtların özelliklerini (ölçülebilir bir kanıt mı sunuyor yoksa uzman görüşüne mi dayanıyor vb.) tahmin etme açısından önem taşımaktadır. Yazarın ifadesiyle eğer bir metinde sırasıyla A, B ve C maddeleri hakkında bilgi verilmişse sıradaki madde çok büyük olasılıkla D olacaktır. Bu nedenle herhangi bir cümle, paragraf vb. incelenirken sonuç göstergeleri ve bağlaçlara dikkat etmek gerekmektedir.

2.3.4.2. Dinleme Becerisi Uygulama Örnekleri

Alanyazında “konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak ve belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak” (Taşer, 2000, s.214) olarak tanımlanan dinleme, dil becerileri arasında kazanım sırasına göre ilk sırada yer almaktadır. Buradan hareketle “hem ilk öğrenilen beceri olması hem de bütün alanlarda ilk öğrenmelerin genellikle dinleme esasına dayanıyor olması bu becerinin ana dili öğretiminde temelde yer alması gerektiğini ortaya koymakta” (Şahin, 2009, s.179) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen etkenler nedeniyle çalışmamızda ilk olarak dinleme becerisi üzerinde durulacaktır.

Dinleme becerisiyle ilgili uygulamalara geçmeden önce eleştirel dinleme becerileriyle ilgili bilinmesi gereken birtakım ilkeler vardır. Bu konuda en önemli görev dinleme etkinliğini yaptıracak öğretmene/ koordinatöre düşmektedir. “Eleştirel dinlemeyi öğretmenin en iyi ve ilk yolu sınıf içinde öğrenciler için iyi bir model olmaktır. Sabır ve onları anlamamızın gerekli olduğunu göstererek, öğrencilerin söylediklerini etkin ve yapıcı bir biçimde

dinlememiz gerekir. Söylemek istediklerini bildiğimizi ciddiyetsiz bir biçimde onlara sezdirmemeliyiz” (Şahinel, 2007, s.107). Ayrıca eleştirel düşünmenin, soru sorma becerisiyle yakından bağlantılı olduğu düşünüldüğünde eleştirel dinleme uygulamaları sırasında konunun anlaşılmasının doğru sorulara bağlı olduğu unutulmamalıdır. Şahinel’e (2007) göre;

Sokratik soru sormanın ve sınıf tartışmalarının başarısı titiz ve eleştirel dinlemeye bağlıdır. Birçok ödev ağızdan çıkan sözcüklerle anlaşılır veya yanlış anlaşılır. Öğrencilerden yapılması istenilenlerin nasıl eleştirel dinleneceği açık bir biçimde onlara öğretilmelidir. Öğrenciler dinledikleri tartışmaları, seyrettikleri video bantları veya filmleri betimleyebilir daha sonra da ufak gruplar oluşturularak, karşılaştırmaları ve duyduklarını eksiksiz bir biçimde yeniden yapılandırmaları sağlanabilir. İkinci dinlemede de kendi yorumlarının doğru olup olmadığının kontrol edilmesi istenir (s.107).

Bu bağlamda eleştirel düşünme uygulamalarının başarıya ulaşmasının büyük oranda nitelikli sorulara bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Eleştirel dinleme becerileri konusunda dikkat edilmesi gereken bir başka nokta ise dinleme etkinlikleri yaptırılırken, aynı zamanda öğrencilerin izlemelerine de hitap edecek materyal ve uygulamalara yer verilmesi gerektiğidir. Konunun önemine dikkat çeken Doğan (2014), öğrencilere dinleme becerilerinin eğitime yönelik etkinlikler yaptırılırken ses, görüntü ve bunların birlikte yer aldığı materyallerin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır (s.167).

Bu bölümde dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve eleştirel dinlemenin nasıl yapıldığı/ yapılması gerektiğiyle ilgili Chase (2013)’in uygulamalarından biri ele alınmıştır. Yazar, dinleme uygulamasını dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde üç bölüm hâlinde planlamıştır (s.74-77).

Dinleme Öncesindeki Etkinlikler: Chase’e göre herhangi bir dinleme etkinliği yapmadan önce bilinmesi gereken ilk şey, dinlenen metni tam ve doğru anlamının dinleyicinin önceki bilgilerine (hazırbulunuşluk düzeylerine) bağlı olduğudur. Bu bağlamda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile dil öğrenme başarıları arasındaki ilişkinin ölçüldüğü bir çalışmadan hareketle ulaşılan sonuçlardan biri şöyledir:

Öğrencilerin ortak zorunlu ders olarak okuduğu yabancı dil derslerindeki yabancı dil hazırbulunuşluk düzeyleri ile yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin yabancı dil hazırbulunuşluk düzeyleri ($X=60,67$) ile yabancı dil başarıları ($X=63,48$) arasındaki fark, $p=.01$ düzeyinde anlamlıdır. Buna göre öğrencilerin akademik başarıları, yabancı dil hazırbulunuşluk düzeylerine göre değişmektedir (Ünal ve Özdemir, 2008, s.21).

Bu nedenle önceden sahip olunan bilgilerin belirlenmesi ve metinde bahsedilen bilgilerin anlaşılması amacıyla etkin bir biçimde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmak

mümkündür. Bu adımda dinleyici kendi kendine “*Ben bu konu hakkında neler biliyorum?*” sorusunu sormalıdır. Bu konu hakkında sahip olunan ön bilgiler bir not defterine yazılmalıdır. Sonrasında yazılanlar gözden geçirilmeli ve konuşmacının bu konu hakkında nelere değineceği, hangi olası örnekleri verebileceği, nasıl bir üslup ile konuya yaklaşacağı gibi içeriğe yönelik tahminlerde bulunulmalıdır. Bu adım, dinleme için ön hazırlık olarak düşünülmelidir.

Yazar bu kapsamda “*İklim Değişiklikleri*” ana başlığı altında “*Daha Yüksek Ortalama Hava Sıcaklıkları*”, “*Buzulların Erimesi*”, “*Daha Güçlü Fırtınalar*” ve “*Deniz Seviyesinin Yükselmesi*” alt başlıklı dört kısa metin vermiş ve bu metinlerdeki bazı anahtar kelimelere (*ortalama, ısınmak, büyümek/ ilerlemek, erimek, yükselmek vb.*) dikkat çekmiştir. Altı çizili kelimelerin dinleyici tarafından not alınması gerektiği vurgulanmıştır. Nitekim bu kelimeler, ana metnin anahtar kelimeleridir ve metnin anlaşılması sözü edilen kelimelerin/ terimlerin anlaşılmasına bağlıdır. Bu nedenle anahtar kelimelerin pekişmesi amacıyla kısa metinlerin hemen ardından boşluk doldurma etkinliği yaptırılmıştır. Etkinlik, okunan metinlerin daha iyi anlaşılması ve anahtar kelimelerin anlamının pekişmesi açısından önemlidir. Bir sonraki adım yine boşluk doldurma etkinliği şeklinde tasarlanmasına rağmen öğrencinin kendi düşüncelerini ifade etmesi beklentisine veya yaşam koşullarına bağlı olarak şekillenen cevapların sunulmasına (“*Burada yaz aylarındaki ortalama yüksek hava sıcaklığı... derecedir.*” gibi) hizmet etmektedir. Yine bu adımda edinilen bilgilerin içselleştirilmesi düşüncesi hâkimdir. Çünkü özellikle yeni öğrenilen bilgilerin kalıcılığı hayata geçirilmesi/ uygulanmasıyla anlam kazanmaktadır. Eleştirel dinleme etkinliği kapsamında en can alıcı noktalardan birini “B/C Grubu Etkinlikleri” başlığı altındaki metin ve metne bağlı bir dizi soru oluşturmaktadır. Nitekim bu bölümde “Küresel Isınma konulu metin ve metni görsel açıdan destekleyen harita da dâhil olmak üzere buraya kadar öğrendiklerin içerisinde senin için yeni olan nedir, yeni ne öğrendin?” sorularına cevap aranmaktadır. Bu kapsamda yer alan sorular:

1. B Grubu sorularında senin için yeni olan (bilgi) nedir?
2. Haritaya bak. İnsanlar Grönland’ın en çok neresinde yaşarlar? Onların niçin orada yaşadıklarını düşünüyorsun?
3. Grönland buzulları büyük ihtimalle erimeye devam edecektir. Bunun Grönland’a olan etkisi (ileride) ne olacaktır? Dünyanın geri kalanına etkisi ne olacaktır?

Araştırmacının dinleme öncesinde yapılması gerekenlerle ilgili aktardığı bu bilgilere ek olarak, eğer bir konuşmacıdan aktarılan bilgileri dinleme söz konusuysa, metnin daha iyi

anlaşılması amacıyla anlatıcının kişisel ve mesleki kimliği hakkında bilgi edinmek de gerekmektedir. Bu konuda Rogers (2011), şunları ifade etmektedir:

...konuşmacının ne söylediğini bilmek için dinleyici konuşmacının kim olduğunu bilmeye ihtiyaç duyar. Fakat (sadece) bunu bilmek yeterli değildir. Örneğin “Mary Smith” bir konuşmacıdır. Benim, Mary Smith’in konuşmacı oluşu dışındaki özelliklerini de bilmem gerekmektedir. O benimle bir öğretmen olarak mı konuşmaktadır, bir kadın hakları savunucusu olarak, bir arkadaş olarak, bir meslektaş, meraklı bir kuş, bir politikacı, özgür fikirli biri veya diğer pek çok rol kimliğine sahip biri olarak mı? (s.38).

Konuşmacının bu anlamda kimliğini bilmek, aynı zamanda onun dünya görüşünü ve buna bağlı olarak metinde verilmek istenen mesajı daha doğru yorumlayabilmek anlamına gelmektedir.

Dinleme Sırasındaki Etkinlikler: Buraya kadarki etkinlikler bir anlamda dinleyiciyi metni anlamaya hazır hâle getirmek üzere tasarlanmıştır. Çünkü dinlediklerimizden ne anladığımız ve ne kadar anladığımız, dinlediğimiz konu hakkında sahip olduğumuz bilgilere ve bu bilgileri ne düzeyde bildiğimize bağlıdır. Bu adımda “Grönland’daki İklim Değişikliklerinin Etkileri” ile ilgili bir sohbet metnine yönelik dinleme etkinliğine yer verilmiştir. Burada dinleyiciye düşen görev konuyla ilgili şu ana kadar öğrendiği ve not aldığı bilgileri gözden geçirmektir. Bu kapsamda dinleyicinin not defterine bakmasının ve önceki bölümde yer alan hazırlayıcı metinlerin anahtar kelimelerine göz atmasının yararlı olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca dinleyicinin beraberinde etkinliğe dâhil olacak olan arkadaşı (partner) ile notlarını karşılaştırması gerektiği salık verilmiştir. Bu, bilgi ve düşünme biçimi konusunda kendisinin ve arkadaşının hangi konulara dikkat çekip hangi konuları fazla önemsemediği veya göz ardı ettiği hakkında dinleyiciye bilgi sunması bakımından önemli bir adımdır. Son olarak, buraya kadar öğrenilen bilgi ve tecrübelerden hareketle konuşmacının küresel ısınma ve iklim değişiklikleri hakkında hangi (olası) konulara değinebileceği ile ilgili tahminlerde bulunulur ve metni dinlemeye geçilir.

Dinleme Sonrasındaki Etkinlikler: Uygulamanın bu adımı, dinlenen metni anlama düzeyini ölçme özelliği göstermektedir. Bu kapsamda metinde işlenen konu, ana düşünce, konunun aktörleri, yarar zarar ilişkileri, beklentiler ve olası felaket beklentileri, durum senaryoları vb. noktaları içeren sorulara cevap aranmaktadır. Uygulamada yer alan sorulardan birkaçı şöyledir:

1. Sizin ülkenizde iklim değişiklikleri var mıdır/ gözlemleniyor mu? Eğer varsa bu değişiklikler nasıl bir seyir izlemektedir?
2. İklim değişiklikleri hakkında endişeleniyor musunuz? Açıklayınız.
3. İnsanlar iklim değişiklikleri konusunda ne yapabilirler?

Bu grupta yer alan soru örnekleri, öğrencilerin kendi aralarında tartışması üzerine kurulmuş bir grup etkinliği şeklinde düzenlenmiştir. Sözü edilen sorular, kişisel kanaatlerden öte öğrencilerin konuyu metin bağlamında değerlendirmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu, aynı zamanda dinlenen metnin ne derece anlaşıldığının da ölçülmesi anlamına gelmektedir.

Eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi açısından izlemeye de yer verilmesi gerektiği önceki bölümde vurgulanmıştı. Sözü edilen düşüncenin uygulama ilke ve tekniklerini somutlaştırmak adına İşcan'ın (2011) yaptığı çalışmaya değinmek yararlı olacaktır. İşcan, yabancılara Türkçe öğretimi sınıflarında herhangi bir film gösteriminin derslerdeki dinleme- izleme becerilerinin gelişimine olan katkısını ortaya koymak amacıyla film gösterimi öncesi, gösterim sırasında ve sonrasında olmak üzere üç aşamalı bir uygulamanın ilkelerini açıklamıştır. Chase'in önceki bölümde sunulan dinleme etkinlikleriyle büyük ölçüde örtüşen bu uygulamanın adımları şöyledir (s.941-944):

Film Gösteriminden Önceki Etkinlikler: İşcan'a (2011) göre uygulamayı yapacak öğretmen dersten önce film ile ilgili temel bilgileri öğrenmeli ve bunu öğrencileriyle paylaşmalıdır. Bu, filmin arka planını belirlemek ve öğrencilerin zihinlerinde izledikleri film hakkında açık nokta kalmayacak şekilde anlamaları adına önemli bir adımdır. Ayrıca önceki bölümde ifade edilen öğrencileri yeni bir öğrenmeye hazır hâle getirme açısından da söz konusu etkinlik adımı gereklidir. Hedef kitlenin yabancılar olduğu dikkate alındığında öğretmen, öğrencilerin anlamakta güçlük çecekleri dil yapılarıyla ilgili onları bilgilendirmelidir. İzleyiciler, filmde geçen her kelimeyi anlamasalar bile bu bilgiyi edindikleri için yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarını zorlanmadan kavrayabileceklerdir. Film izleme sırasında filmin sadece eğlence amacıyla izlenmemesi ve buna bağlı olarak dersten kopmaları engellemek adına öğretmen tarafından uygun yerlerde sorulmak üzere birtakım sorular hazırlanmalıdır. İzlenecek filmin alt yazılı olup olmaması konusu ise öğrencilerin dil düzeyleri dikkate alınarak belirlenebilecek bir konudur. Bunlara ek olarak sınıfın durumuna (*dil seviyeleri, ilgileri, filmin türünün belirlenmesi*) göre öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içinde olmaları gerekmektedir. Nitekim bu konuda hemfikir olunan bir ilke olmadığı için filmin konusu, türü, süresi vb. unsurlara birlikte karar verilmelidir. Aksi hâlde öğrencilerin filme olan ilgisi yeterince yüksek olmayacak ve yapılan uygulamadan istenilen verim elde edilemeyecektir.

Film Gösterimi Sırasındaki Etkinlikler: Filmin gösterimi sırasında öğretmen gerek gördüğü yerlerde filmi durdurarak öğrencilere sorular yöneltilmelidir. Filmdeki oyunculardan birinin söz veya davranışı, filmde verilmek istenen mesajın gizlendiği bölümün belirlenmesi veya filmde geçen herhangi bir özlü söz ile ne anlatılmak istendiği gibi noktalar filmin duraklatılmasını gerektiren anlardan bazılarıdır. Ek olarak, öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları bir konuya canlı örnek olması durumunda, herhangi bir kalıp ifade veya cümlelerin geçtiği bölümde de film yine duraklatılabilir. Burada öğretmen, bahsedilen ifadenin hangi durumda kullanıldığına izleyicilerin dikkatini çekmelidir. Yalnız burada İşcan'ın (2011) belirttiği ilkelere bir açıklama getirmek durumundayız. Eğer film izleme sırasında yapılan duraklatmalar gereğinden fazla ve özellikle herhangi bir amaca hizmet etmeyecek şekilde yapılırsa bu hatalı uygulama öğrencilerin ilgisini düşürebilir. Elbette bu durumu başarıya ulaştıracak olan da başarısızlığa uğratacak olan da öğretmenin yeterliğidir.

Filmin Gösteriminden Sonraki Etkinlikler: İşcan (2011), film gösterimi sonrasındaki etkinliklerin temelde eğlendirici amaca hizmet etmekle birlikte öğretilen dile karşı olumlu tutum geliştirme amacına da hizmet etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin gösterimden önce kendilerine sorulan soruları cevaplandırmaları gerektiği belirtilmiştir. Sonrasında filmde geçen herhangi bir sahnenin öğrenciler tarafından taklit edilmesi veya ana düşüncenin söylenmesi gibi filmin anlaşılma düzeyini belirlemeye yönelik etkinliklerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Dinleme- izleme etkinlikleri kapsamında burada yer alan sorular, Chase'in uygulamasında yer alan sorular ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Bir anlamda ölçme- değerlendirme basamağı olarak da düşünülebilecek bu bölümde metnin anlaşılma düzeyini belirlemeye yardımcı olacak diğer bazı etkinliklerin de yaptırılması mümkündür. Filmde ilgi çeken noktaların yazılı veya sözlü olarak ifade edilmesi, filmde verilen mesajın doğru- yanlış ekseninde tartışılması, filmin sonu hakkında alternatif bir senaryo oluşturulması etkinlikleri bunlardan bazılarıdır.

Yukarıda yer alan iki farklı eleştirel dinleme uygulaması incelendiğinde en hacimli bölümün dinleme öncesi uygulamaları olduğu görülmektedir. Büyük ölçüde birbirine benzerlik gösteren uygulamalarda dinleme öncesine ayrılan bölümün diğerlerine oranla daha hacimli olmasının temel nedeni “*hazır olma*” ile ilgilidir. Nitekim metin üzerinde eleştirel düşünme becerilerinin başarıya ulaşması, metinde işlenen konu hakkında sahip olunan ön bilgilerin kapsamıyla doğru orantılıdır. Metinde işlenen konu hakkında

bilinenler, dinleyicinin en azından temel kavramlara dair bilgisi arttıkça metni anlama düzeyinde de gözle görülür bir artış gözlemlenmektedir. Bu kapsamda metnin yazarı hakkında bilgi toplamak, metnin türüyle mesajı arasındaki ilişkiyi kestirmeye çalışmak, metinde verilen bilgilerin doğruluğunu yazarın dünya görüşünden bağımsız düşünmemek ve tüm bunlardan hareketle metinde işlenecek olan konunun hangi yönleri üzerinde durulabileceğine, bir başka deyişle metnin akışının hangi yönde olabileceğine dair tahminlerde bulunmak da metni daha iyi anlamaya yönelik çabalar olarak değerlendirilmelidir. Elbette eleştirel düşünme adımları içinde dinleme öncesi etkinliklerinin bu denli önemli oluşu, dinleme sırası ve sonrası etkinliklerinin önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Dinleme sırasında notlar alınması, içeriğe dair tahminlerin gözden geçirilmesi, ana düşünceyi içeren ifadelerin tespit edilmesi; dinleme sonrasındaysa metnin anlaşılma düzeyini ölçme amacına hizmet eden soruların dikkatle cevaplanması gerekmektedir.

2.3.4.3. Konuşma Becerisi Uygulama Örnekleri

Erdem (2014) konuşmayı, “mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmalarını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreç” olarak tanımlamıştır (s.181). Tanımdan hareketle konuşma kavramından anlaşılması gereken; konuşmacının duygu ve düşüncelerini anlatma isteği ve dinleyicinin anlatılanları anlama çabasından oluşan karşılıklı bir süreç olduğudur. Burada konuşmacı ve dinleyici arasındaki “anlam kurma çabası” eleştirel konuşmanın dayanak noktasını oluşturmaktadır. Nitekim dinleyicinin bir konuyu anlama düzeyi, konuşmacının bahsedilen konuyu anlatabilme yetisiyle yakından ilişkilidir. Gümü’ş’e (t.y.) göre “dinleme becerisi çalışmalarında kullanılacak metnin veya konuşmanın tam olarak anlaşılabilmesi ya da kavranabilmesi, konunun ilgi çekici olmasına, konuşmacının dinleyiciyi güdülemesi ve dikkati çekmesine, dinleyicinin dikkat süresine ve dinleme ilkelerine uygun davranmasına bağlıdır”. Şu hâlde yapılması gereken duygu ve düşüncelerini, dinleyicinin zihninde belirsizliğe yer bırakmayacak şekilde ifade edebilen eleştirel konuşmacılar yetiştirmektir. Bu durumun da ancak öğrencilerin, eleştirel düşünmenin de hayat bulduğu, özgür düşünme ortamlarında eğitilmeleriyle mümkün olduğu düşüncesindeyiz. Browne ve Keeley (2007), daha eleştirel bir düşünür oldukça edinilen becerilerin pek çoğunun kişinin konuşma ve yazma kalitesini geliştireceğini vurgulamaktadır. Ayrıca sözü edilen yazarlar, eleştirel düşünme çizgisine

bağlı olarak konuşma ve yazma uygulamaları yapıldıkça dinleyicinin ve okurun beklentilerinin daha iyi anlaşılacağını belirtmektedirler (s.12). Nitekim;

eleştirel yazma ve konuşma süreci, özgün öğrenme ortamlarına yönelik yaklaşım, strateji, yöntem teknikler içermektedir. Özgün düşünmeye yönlendirilmeyen bireyler, eleştirel ifade tutum ve eyleminde bulunmazlar. Öğrencinin ifade özgürlüğünü, merakını, araştırıcılığını, teşvik edecek yazma ve konuşma durumlarına yer verilerek onlarda eleştirel yazma ve konuşma becerileri geliştirilebilir. Anlatma etkinliklerinde bireylerin rahatlıkla düşüncelerini söyleyebildiği beyin fırtınası tekniğini uygulama, münazara ve tartışmalar, metin inceleme etkinliklerinde sorgulayıcı ve değiştirici yaklaşımlar (metin tamamlama ve değiştirme, başlık bulma gibi...) bir konuyla ilgili farklı duygu ve düşüncelerin açığa çıkarıldığı, eleştirel ifade ortamlarıdır (Karadüz, 2010, s.1588).

Buradan hareketle temel dil becerilerinin eleştirel yaklaşım ilkeleri ışığında öğretilmesi sürecinde uygulama ağırlıklı eğitimin belirlenen kazanımlara ulaşmada daha etkili olduğunu söylemek gerekmektedir.

Eleştirel bakış açısına sahip bir konuşmacının konuşmayı kurgulama aşamasından konuşma sonrası dinleyici/ izleyicilerden gelen soruları cevaplama noktasına varıncaya kadar eleştirel tutum içerisinde olması gerekmektedir. Bu kapsamda Şahinel'e (2007) göre nitelikli bir konuşmacıdan beklenen davranışlar şunlardır:

1. Elde edilen bilgi, olgu ve tekniklerle karşılaşılan problemleri çözme
2. Hangi özelliğin eylemi gerçekleştirmede etkili olduğunu saptama
3. Alternatif öneriler sunma
4. İfade edilen görüşü destekleyen olgu ve nedenler bulma
5. Belli ölçütleri temel alarak bir eylemi gerçekleştirip gerçekleştirmemeye karar verme
6. Sözcükleri anlamca doğru, uygun ve etkili bir biçimde seçip yerinde kullanma
7. Sözcükleri doğru telaffuz etme, cümledeki anlamına göre doğru vurgulama
8. İfadeleri tekrar ve açıklamalara gereksinim duymadan anlama ve yanıtlama
9. Tekrarlara yer vermeden konuşma
10. Konuşurken konu dışına çıkmama, konudan ayrılmama
11. Sesini dinleyicilerin rahatça duyabileceği biçimde ayarlama
12. Bilimsel bulgulara ters düşen fikirler ileri sürmeme (s.219).

Bu özellikleri üzerinde taşıyan bir konuşmacının, hem fikirlerini daha doğru sunma (*Sözcükleri anlamca doğru, uygun ve etkili bir biçimde seçip yerinde kullanma* maddesinde olduğu gibi) hem de karşısındakini ikna etme (*Elde edilen bilgi, olgu ve tekniklerle karşılaşılan problemleri çözme* maddesinde olduğu gibi) konusunda başarılı bir profil sergileyeceği düşüncesindeyiz. Aynı zamanda söz konusu konuşmacı, gerek telaffuz konusundaki hassasiyeti gerekse konuşmasını bilimsel ilkelere uygun olarak planlayıp sunması nedeniyle konuşma sonrasında gelebilecek birtakım rahatsız edici soruları bertaraf etmiş olacaktır.

Bu bölümde konuşma uygulamaları üzerine Browne ve Keeley'nin (2007) "Doğru Sorular Sormak: Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Rehber (Asking The Right Questions A Guide to

Critical Thinking)” isimli kitaplarındaki bir konuşma uygulaması üzerinde durulacaktır. Araştırmacılar, adı geçen uygulamada konuşma ve yazma ilkelerini, anlatma becerisi çatısı altında yer alması nedeniyle, bir arada değerlendirmişlerdir (s.33-35).

Konuşma Öncesindeki Etkinlikler: Browne ve Keeley’e göre konuşma ve yazma çalışmaları öncesinde yapılması gereken ilk şey bir dinleyici/ izleyici kitlesi oluşturmaktır. Dinleyici/ izleyici kitlesinin bilmek istediği temel nokta ise yazma veya konuşmanın sonucunun ne olduğu ve bu sonuca nasıl ulaşıldığıdır. Bu nedenle konuşmacı, dinleyici/ izleyicinin bu talebinin bilincinde olarak konuşmasını şekillendirmelidir. Konuşmacı, ulaşmak istediği sonucu ve kendisini bu sonuca ulaştıran sebepleri (hitap ettiği kitleden) gizlememeli; bilakis açıkça ifade etmelidir. Dinleyici/ izleyicilere niyetini görmeleri anlamında açık bir fırsat vermelidir. Bu, hem kendine olan güvenini göstermesi hem de inandırıcılığını arttırması açısından önemlidir. Bu kapsamda konuşmacının asli görevi savunduğu düşünceyle düşüncesini kanıtlamak amacıyla kullandığı kanıtlar arasındaki ilişkiyi aydınlatmak amacıyla kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve gösterge ifadelerini kullanmaktır.

Konuşma Sırasındaki Etkinlikler: Bu adımda, yukarıda sözü edilen kitapta yer alan bir örnek konuşma metnini (bu metin duruma göre yazılı ifade amacıyla da kullanılabilir) incelemek yararlı olacaktır.

Halka açık yüzme havuzları sağlık açısından zararlı olabilmektedir. Pek çok yüzme havuzu hijyen kurallarına uymamaktadır ve bu yüzden (bünyesinde) suda yaşayan bakterileri barındırmaktadır. Çalışmalar göstermektedir ki; halka açık yüzme havuzlarının yüzde %60’ı havuzu kullanan kişilerin mikroparla etkileşime geçmemesi (enfekte olmaması) için suda bulunması gereken uygun klor miktarına sahip değildir ki bu da havuzu kullanan kişilerin hastalık kapmasına neden olur. (Halka açık) havuzu kullanan çok sayıda insan bu kullanımları nedeniyle hasta olmaktadır.

Metinde konuşmacının, tezini (*Halka açık yüzme havuzları sağlık açısından zararlıdır.*) metnin giriş cümlesinde sunduğu görülmektedir. Böyle bir giriş ifadesinden sonra beklenen bu kanıya nereden ulaşıldığının açıklanması ve savunulan düşüncenin, dinleyicinin zihninde soru işareti bırakmayacak kanıtlardan yararlanılarak desteklenmesidir. Nitekim yazarın pek çok havuzun hijyen kurallarına uymadığını belirtmesi, düşüncesinin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Aynı şekilde yapılan araştırmalara atıfta bulunması ise savunulan düşüncenin kanıtlanması amacına hizmet etmektedir. Konuşmacı, bu kapsamda sayısal verilerden yararlanmak suretiyle konuşmasına bilimsel (ölçülebilir) bir boyut kazandırmıştır. Son aşamaya gelindiğinde bu tür havuzları kullanan kişilerin çoğunun

hastalandığının ifade edilmesi, dinleyicilerin de böyle bir girişimde bulunmaları hâlinde aynı kötü sonla karşı karşıya kalacaklarına yönelik dolaylı bir mesaj özelliği göstermektedir. Konuşmacının, geçmişte yapılmış araştırmalara atıfta bulunması ve dinleyicilere dolaylı olarak (kötü bir sonla karşı karşıya kalabileceklerine dair) mesaj vermesi, dinleyiciyi ikna etme amacının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Konuşmanın, başlı başına bir iletişim etkinliği olduğu düşünüldüğünde konuşmacının neden dinleyiciyi ikna etme çabası içerisinde olduğu daha net anlaşılacaktır. Nitekim “inandırma ve yönlendirmenin etkili iletişimdeki adı iknadır. İnsanlar arası iletişim ikna etmeyi amaçlamaktadır” (Deniz, 2014, s.526).

Konuşma Sonrasındaki Etkinlikler: Bu aşama, ağırlıklı olarak konuşmada anlatılmak istenen düşüncenin dinleyici tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını, anlaşıldıysa hangi düzeyde anlaşıldığını ölçmeye yönelik hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca konuşmanın türüne göre dinleyicilerden gelebilecek sorular ve benzeri dönütler de yine bu bölümde yer almaktadır. Bu kapsamda araştırmacının yer verdiği sorular ve sorulara verilebilecek olası cevaplar şunlardır:

1. Soru: Halka açık yüzme havuzlarını tehlikeli yapan nedir?
2. Cevap: Yetersiz hijyen.
3. Gerekçe: a) Halka açık yüzme havuzlarının %60'ı uygun klor seviyesinin altındadır.
b) Pek çok insan halka açık havuzları kullandıktan sonra hastalanmıştır.

Yukarıda yer alan soru örneği hem konuşmacının konuyu ne derece etkili anlattığını ve hem de dinleyici/ izleyicinin ana düşüncüyü anlama düzeyini ölçme amacına hizmet etmektedir. Esas itibarıyla her iki bakış açısı da birbirini desteklemektedir. Çünkü konunun anlaşılma düzeyi, konuşmacının anlatma yeteneğiyle ilişkilidir. Öte yandan bu soru örneğinde, eleştirel konuşma anlamında, asıl üzerinde durulması gereken husus “gerekçe” kısmıdır. Nitekim önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere konuşmanın inandırıcılığı ve iletişim ortamında alıcının ikna edilebilmesi öne sürülen düşüncenin bir dayanağa bağlanabilmesiyle mümkündür.

2.3.4.4. Okuma Becerisi Uygulama Örnekleri

Başlangıcı yazının icadına kadar dayandırılabilir okuma kavramıyla ilgili o günden bugüne gelinceye kadar pek çok tanım yapılmıştır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever okumayı, “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama

ve kavrama sürecine dayanan bir dizi fiziksel ve zihinsel etkinlikler bütünü” olarak tanımlar (aktaran Karatay, 2014, s.222). Eleştirel okuma ise bu tanımda ifade edilen özelliklere ek olarak birtakım gereklilikleri içermektedir. El- Hindi’nin ifadesiyle eleştirel okuma, “öğrencilerin metinler aracılığıyla deneyimleriyle bağlantı kurmasını ve önyargıları yıkmasını, gizliden ifade edileni okumasını, yeni bilgi inşa etmesini sağlayan üst bilişsel bir süreçtir” (aktaran Karabay, 2015, s.1171). Şu hâlde eleştirel okuma bir anlamda okura gösterilen ile gerçekte var olanı ayırt edebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Okurun/öğrencinin böyle bir beceri edinebilmesi ise eleştirel okuma ilkelerini bilmesi ve bu konuda yeterince uygulama yapabilmesiyle mümkündür.

Bu kapsamda “Peterson’ın Yeni SAT⁴ Eleştirel Okuma Çalışma Kitabı (Peterson’s New SAT Critical Reading Workbook)”ndaki uygulamalar incelenecektir. Doğrudan SAT adı verilen sınavlara hazırlık amacıyla kaleme alınan çalışmadaki eleştirel okuma uygulamaları seviyelendirilmiş (*LEVEL A, LEVEL B, LEVEL C, LEVEL D*) cümle tamamlama soruları (27-79), eleştirel okuma egzersizleri (119-170) ve eleştirel okuma testlerinden (185-210) oluşmaktadır. Bunlar içerisinde eleştirel okuma testlerinde yer alan örneklerle, diğer iki maddede anlatılanları kapsayan sorulardan oluşması nedeniyle, değinilmeyecektir.

2.3.4.1.1. Cümle Tamamlama Soruları

Araştırmacı öncelikle cümle tamamlama uygulamalarına yer vermiş ve öğrencilere ilk adım olarak cümleyi baştan sona okumalarını salık vermiştir. İkinci adımda cümlede yer alan boşluğa hangi kelime veya kelime grubunun gelebileceğinin seçeneklere bakılmadan tahmin edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sonraki adım ise tahmin edilenin, seçeneklerde yer alıp almadığına bakmaktır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta tahmin edilen kelime/ kelime grubunu her zaman seçeneklerde bire bir görmeye/ bulmaya çalışmanın hatalı bir eğilim olduğudur. Bunun yerine boşluğu anlam bakımından en doğru şekilde tamamlayacağı tahmin edilen ifadenin eş anlamlılarına bakmak gerekmektedir. İlgili seçenek bulunduğundaysa seçenekte yer alan kelime/ kelime grubu, cümleye eklenerek cümle baştan sona okunmalı ve verilen cevabın doğruluğundan emin olunmalıdır. Burada

⁴ SAT (Scholastic Aptitude Test) Amerika’daki yüksekokul ve üniversitelere girişte hem Amerikan vatandaşları hem de yabancı uyruklu öğrenciler tarafından kullanılan aynı zamanda Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrencilerin Türk üniversitelerine yerleştirilmesi sürecinde de birçok üniversite tarafından kabul edilen bir sınavdır (SAT, 2016).

sözü edilen ilkelerden hareketle aşağıda yer alan metnin incelenmesi gerektiği görüşündeyiz.

“Alan, onun dönüşünü basit bir sandalyede gözlerini kapatıp rahatlayarak... bekledi.” cümlesinde yer alan boşluğu anlam bakımından en uygun şekilde tamamlayan kelime hangisidir?

- A. Sabırsızca
- B. İstekli
- C. Tedbirli
- D. Sakince
- E. Gergin

Cümle, dikkatli bir biçimde okunduğunda boşluğa “sabırlı” gibi bir kelimenin gelebileceği tahmin edilebilir. Seçenekler arasında “sabırlı” kelimesi yoktur; fakat ona yakın anlamlı bir kelime vardır: sakince. Diğer seçeneklerin hiçbiri, cümlenin anlamını bu kelime kadar doğru tamamlamamaktadır. Bu nedenle doğru cevap D seçeneğidir.

Yazar, cümle tamamlama sorularında bağlaçların etkin kullanımına da dikkat çekmiştir. Cümlede boş bırakılan yere gelmesi gereken ifadenin, bağlaçlar yardımıyla daha kolay bulunabileceğine vurgu yapılmış ve “-e rağmen”, “değil”, “fakat” vb. bağlaçlardan sonra ifade edilen düşüncenin aksi yönünde bir fikrin geleceğine yönelik ipuçları olarak algılanmasının öğrenciyi doğru cevaba götürebilecek önemli bir adım olduğuna vurgu yapmıştır. Bu kapsamda “Restoran başlı başına çok güzeldi ve servis mükemmeldi; fakat yemekler...” şeklinde bir soruya yer verilmiş ve öğrencinin cevabı bulurken “fakat” bağlacının ifade ettiği anlamdan yararlanmasının önemine değinilmiştir. Burada adı geçen bağlaç, kendisinden önce belirtilen düşünce akışının aksi yönde değişeceğine işaret etmektedir. Nitekim bağlaca kadar bir mekânın (restoran) güzelliğinden bahsedilmişse de bundan sonra oranın veya oradaki bir unsurun (yemekler) kusuru anlatılacaktır. Dolayısıyla verilen bilgilerden hareketle cümle anlamını en doğru şekilde tamamlayacak ifadenin, restoranın ve yemek servisinin çok güzel; ancak yemeklerinin kötü olduğu şeklinde düşünülmesi gerektiği sonucuna kolayca ulaşılabilmektedir.

2.3.4.1.2. Eleştirel Okuma Egzersizleri

Bu bölümde yazar, eleştirel okuma sorularını üç başlık altında toplamıştır. Bunlar:

- a. Kelime- bağlam soruları: Okura metinde yer alan özel bir kelimeyi buldurmaya yönelik hazırlanmış sorulardır.

- b. Kelimesi kelimesine anlama soruları: Okurun metinde ifade edilen düşüncüyü, doğrudan ifade edildiği hâliyle anlama düzeyini ölçme amacına hizmet eden sorulardır.
- c. Geniş kapsamlı mantıksal çıkarım soruları: Okurun, doğru cevaba analiz ve mantıksal çıkarımlarla ulaşabileceği türden hazırlanmış sorulardır.

Bu üç grupta yer alan soruların cevaplarını bulmak üzere okur, metni süzerek okumalı, parçada yer alan ipucu niteliğindeki kullanımları/ kelimeleri belirlemeli ve son adım olarak metinden anladığı ile seçenekler arasındaki en iyi eşleşmeyi bulmaya çalışmalıdır. Aşağıda yer alan soru örnekleri bu adımlar doğrultusunda oluşturulmuştur.

“Eğer çok katı düşüncelere ve ciddi bir ruh hâline sahip değilse pek çok durumda bahçe (işleriyle uğraşmak) acemileri uzman kişilere kıyasla daha mutlu edecektir. Bitkiler büyüyüp yetiştikçe o (yetiştirici) mutlu olmalıdır, eğer bitkiler büyüyüp yetişmesine rağmen o kişiler mutlu olmazsa bile doğa onlarla birlikte olmaktan mutludur.”

Soru 1. “Acemi” kelimesinin ilk cümledeki anlamı nedir?

- A. Usta
- B. Olgun
- C. (Yeni) başlayan
- D. Sabırsız
- E. Sert

Soru 2. Yazara göre akıllı bir insan bahçe işine nasıl yaklaşmalıdır?

- A. Telaş etmeden ve rahat bir biçimde
- B. Bitkileri büyütmek ve yetiştirmek konusunda özel bir düşünceyle
- C. Kapsamlı bir görevi tamamlamak şeklinde
- D. Doğada ustalaşma konusunda kararlı bir tutum içinde
- E. Keyif almaktan ziyade bir kariyer gözüyle yaklaşarak

Soru 3. Bu paragrafın kim tarafından yazılmış olması olasıdır?

- F. Bahçe işlerinde başarısızlığa uğramış biri tarafından
- G. Bitki, toprak ve iklim şartları konusunda özel düşüncelere sahip bir bahçıvan tarafından
- H. Bir bitki satıcısı tarafından
- İ. Orkide gibi nadir bitkiler yetiştiren biri tarafından
- J. Amatör bahçıvanlara teminat vermek isteyen usta bir bahçıvan tarafından

Yukarıda, aynı paragrafa bağlı üç farklı soru örneği üzerinde durulmuştur. Bunlardan ilki kelime anlamının metin bağlamından hareketle belirlenmesine yöneliktir. Bilindiği üzere kelimelerin temel, mecaz ve yan anlamları veya kazandığı yeni anlamlar bağlamdan ayrı düşünülemez. Dolayısıyla metnin anlaşılma düzeyi, metinde yer alan kelime anlamının tahmin edilmesinde temel belirleyici noktadır. İkinci soru, metindeki özel bir durum veya kişi hakkında verilen bilgilerin anlaşılma düzeyini ölçmeye yöneliktir. Burada okurun kişisel görüşü değil, yazarın anlattıklarından hareketle ortaya çıkan kişi profili hakkındaki bilgi ölçülmüştür. Son soru ise metin yazarının tutumu hakkındadır ve metnin en üst düzeyde anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim diğer sorularda metnin belli parçaları sorgulanırken burada metnin bütününde yer alan bilgilerin yeterince anlaşılması esastır. Aksi hâlde, kişisel ve edebî kimliği konusunda, bilgi sahibi olunmayan biri hakkında fikir

belirtmek imkânsız hâle gelir. Görüldüğü üzere bir metni anlamak ve metinle ilgili sorulara cevap vermek, öncelikle metinde yer alan anahtar kelimeleri tespit etmeyi sonrasında ise metnin ana düşüncesiyle yardımcı düşüncelerini bulacak şekilde derinlemesine okumayı gerektirmektedir.

2.3.4.5. Yazma Becerisi Uygulama Örnekleri

Temel dil becerilerin kazanım anlamında son becerisi yazmadır. Karadağ ve Maden (2014) yazmayı “aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanması” olarak tanımlamışlar ve insanın kendini ifade etme isteğinden kaynaklanan bu becerinin, üzerinde uzlaşmış kodlarla gerçekleştiğini belirtmişlerdir (s.266). Sözü edilen uzlaşma, iletişimin temelini oluşturmaktadır. Nitekim yazma, anlatma ihtiyacından ortaya çıkmakta ve yazan ile okuyan arasında bir bağ kurmayı amaçlamaktadır. Eleştirel yazma ise herhangi bir duygu ve düşüncenin gelişigüzel yazıya aktarılmasından öte bir anlam taşımaktadır. Eleştirel yazma; konunun belirlenmesi, nasıl bir üslupla hareket edileceği, hangi alt konulara ve örneklere değinileceği; nitel mi yoksa nicel bilgilerin mi kullanılacağı gibi pek çok unsurun, okurun zihninde açık bırakmayarak aktarılması amacına hizmet edecek şekilde planlanmasını gerektirmektedir. Adı geçen gereklilikler Karabay tarafından şöyle belirlenmiştir:

1. Yazar olarak ne başarılmaya çalışıldığını net bir şekilde ifade etme.
2. İleri atılan tezi geliştirmede yazara yardımcı olan ve yazarın kolayca izlenebilmesi için okuyucuya yardımcı olsun diye raporun (çalışmanın) mantık yapısını oluşturma.
3. Ana iddiaları net bir şekilde ifade etme.
4. Eleştirel okuyucuları ikna etmek için uygun kanıtlarla iddiaları destekleme.
5. Genellemeleri geniş içerikli yapmaktan (oluşturmaktan) kaçınma.
6. Raporda kullanacak anahtar terimleri tanımlama ve tutarlı bir şekilde kullanma.
7. Yazıda yardımcı olacak değerleri netleştirme.
8. Yeterince iddiaları desteklenirse, okuyucuların ikna edilebilir olduğunu varsayma.
9. Raporda ilgisiz ve konu dışı sözlerden kaçınarak ve konu ile ilgili her şeye yer vererek baştan sona dikkati sürdürebilme.
10. Metin içinde atıfta bulunduğu kaynaklara ve kaynakçanın tam ve yanlışsız olmasına dikkat etme (aktaran Ünal ve Tekin, 2013, s.1598).

“*Eleştirel Yazmanın Elementleri*” başlığı altında ele alınan bu bölümdeki maddeler, eleştirel okuryazarlık ilkelerinin yansıması olarak değerlendirilmelidir. Nitekim eleştirel okuryazarlıkta her türden yazılı, görsel ve işitsel metnin amaç, kapsam, içerik vb. yönlerden sorgulanması söz konusudur. Bu kapsamda yukarıda yer alan eleştirel yazma ilkelerinin okur ile yazar arasındaki nitelikli iletişime zemin hazırladığı görülmektedir. Şöyle ki; ikinci maddede yer alan “eleştirel okuyucuları ikna etmek için uygun kanıtlarla

iddiaları destekleme” ifadesi yazarın belli bir kaygıyla hareket ettiğine/ etmesi gerektiğine işaret etmektedir. Burada bahsedilen kaygı iknanın temelini oluşturan inandırıcılıktır. Özellikle okur kitlesinin eleştirel bakış açısına sahip kişiler olduğu düşünüldüğünde inandırıcılık doğrudan ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla yazar, metni oluştururken hedef kitlenin bu özelliğinin bilinciyle hareket etmeli ve yazı planını buna göre oluşturmaktadır. Elbette okullarda bu konuda temel görev öğretmenlere düşmektedir. Söz konusu görevler Göçer (2010) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

Öğrencilerin duygu, düşünce, izlenim, tasarı ve yaşadıklarını doğru ve etkili bir biçimde anlatabilme yeteneğini kazanmaları, Türkçe dersinde verilen beceri geliştirme eğitime bağlıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere neyi, nasıl yazacakları konusunda bilgi vermeleri ve verilen bilgilerin uygulama çalışmalarıyla beceriye dönüşmesini sağlamaları gerekmektedir. Öğrencilerin konu seçiminden kontrol ve düzeltmeye kadar yazma sürecini içselleştirmiş olmaları, üretken, yaratıcı ve etkili bir yazma becerisi kazanabilmeleri için gerekir (s.178).

Bu bağlamda yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde bu beceriye karşı olumlu tutum geliştirmenin yazma becerisi adına belirlenen kazanımlara ulaşma noktasında etkili olacağı düşünülmektedir.

2.3.4.5.1. *Ayrıntılı Tasvir Uygulaması*

Bu bölümde “Bir Eleştirel Yazma Pedagojisi (A Critical Writitng Pedagogy)” isimli kitapta yer alan tasvir uygulaması üzerinde durulacaktır. Araştırmacı, eleştirel yazma aşamasında anlatılmak istenen duygu ve düşüncenin olabildiğince net bir biçimde tasvir edilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Ancak burada ayrıntının bazı temel belirleyicileri olduğu vurgulanmıştır. Bu kapsamda yazının türü üzerinde önemle durmuş ve bir hikâyede yer alan ayrıntılar ile bilimsel makalede yer alan ayrıntıların birbirinden farklı olması gerektiği örneğini vermiştir. Şu hâlde herhangi bir yazı planı yapılırken öncelikle yazının türünü belirlemek gerekmektedir. Bu noktada belirlenmesi gereken bir başka nokta da alt türlerin belirlenmesidir. Sözelimi roman bir yazı türüdür; ancak yazıda anlatılacak ayrıntıların belirlenmesi için aynı zamanda romanın da türünün (polisiye, macera, psikolojik vb.) belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda psikolojik bir romanda ayrıntılar kişilerin karakterleri üzerine yoğunlaşırken macera romanlarında olaylar üzerine yoğunlaşacaktır.

Bir yazıda ne tür ayrıntılara yer verilmesi gerektiğinin ve ayrıntının derinlik derecesinin bir başka belirleyicisi de metnin anahtar kelimeleridir. Hangi konudan bahsedilirse edilsin bir

metni tam anlamıyla kavramak anahtar kelimeleri ve o kelimelerin metin bağlamında ifade ettiği anlamı bilmeyi gerektirmektedir. Adı geçen çalışmada iki farklı öğrenci tarafından kaleme alınan metinler “ev hanımı (*aile içinde iyi ilişkiler açısından iyi ev hanımının rolü ve özellikleri*)” anahtar kelimeleri etrafında incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle ailede iyi ilişkilerin nasıl olması gerektiği, sonrasında bu konudaki eksiklikler ve nihayet ev hanımına düşen görevler üzerine belli periyotlarda yazılar yazılmış ve eleştirel bakış açısına göre incelenmiştir. Bu kapsamdaki yazı çalışmalarının *ev hanımı* anahtar kelimesi etrafında kaleme alınan son aşamasına ayrıntı yeterliği açısından değinilecektir.

“İyi bir ev hanımı kocasıyla herkesin ortasında asla fikir ayrılığına düşmez, uyumsuzluk göstermez. O, kocasının en büyük neşe kaynağıdır, övgülerine hızla cevap verir ve kendisini kötü hissettiğinde yeniden gülümsemesini kocasına borçlu (hisseder).Kocasıyla özel zamanlarda asla uyumsuzluğa düşmez, kendi gururunu incitmeksizin eşinin egosunu bozmama gayreti içinde olur. O, erkeğinin güçlü, bağımsız ve hırslı olmasını ister ve bunları kişisel özellik, onun gelişimi için bir gereklilik olarak görmez. O, eğitici ve ailenin üzüntü yükünü kaldırarak kadar güçlü olmak zorundadır. O, kocasının ruhunun koruyucusudur, idarecisidir. Her ne olursa olsun erdemli davrandığı sürece herkese iyi bir çift oldukları izlenimi verir (...) (Kamler, 2001, s. 118-119).

İyi aile ilişkileri üzerine yazılan bir yazıdan alınmış bu bölümde ev hanımının rolü üzerinde durulmuştur. Amaç, anahtar kelimenin (iyi ev hanımı) ne kadar detaylı tasvir edildiğini incelemektir. Yazıyı okuyan çalışma grubu, iyi aile ilişkilerinin nasıl olması gerektiği konusunda artık daha net düşünebildiklerini çünkü birtakım ayrıntıları (iyi ev hanımının nasıl olması gerektiği de bunlardan birisidir) daha net gördüklerini, artık daha kolay empati kurabildiklerini ve kendilerini ifade etmeye daha istekli olduklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerden gelen bu ve benzer dönütler anahtar kelimenin yeterince detaylı açıklandığına dair bir kanıt olarak düşünülebilir. Nitekim okurun zihninde açık nokta bırakmayacak derinliktedir. Hemen bu noktada yazıda detaya girmenin, bir konu hakkında olabildiğince kelime sarf etmek anlamına gelmediğini de vurgulamak gerekmektedir. Nitekim ayrıntı üzerinde gereğinden fazla durmak da en az ayrıntıdan yoksun yazılar kadar hatalıdır.

2.3.4.5.2. Paragraf Oluşturma Çalışması

Pirie (How To Write Critical Essays A Guide For Students of Literature, 1985), eleştirel bir denemenin nasıl oluşturulması gerektiğiyle ilgili temel ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

1. *Soruyla yüz yüze gelmek (yüzleşmek)*: İyi bir deneme yazmak için yazarın cevaplaması gereken birtakım sorular vardır. Anahtar kelimeler belirlenmeli, yazıda kullanılacak

terimler netleştirilmeli, başlıklar okura metin hakkında bir fikir vermeli; aynı zamanda ilgi çekici olmalı vb.

2. *Araştırma yapmak*: Herhangi bir konuda deneme yazmaya başlamadan önce o konu hakkında ayrıntılı bir araştırma ve çalışma yapılmalıdır. Önceden yazılmış metinlerin okunması, notlar alınması, kaynak taraması yapılması, arkadaşlarla deneme hakkında tartışılması vb.
3. *Bir düşüncenin planlanması*: Bir deneme sadece herhangi bir fikrin sunulması amacına hizmet etmemeli; aynı zamanda bir düşüncenin geliştirilmesi veya çürütülmesini sağlamalıdır. Üzerinde yazı yazılacak alanı daraltmak, tez- antitez- sentez aşamalarını belirlemek, başlangıç ve bitişi belirlemek vb.
4. *Ayrıntılı hâle getirme*: Üzerinde yazı yazılan konu belli bir sistematığe göre detaylandırılmalıdır. Savunulan düşünceyle ilgili kanıtların açıklanması, alıntılarının nitelik ve oranına karar verilmesi vb.
5. *Yazı tekniği*: Her yazı bir veya birden fazla okura hitap etmektedir. Bu nedenle yazar, okura göre hareket etmelidir. Okuyucuyu göz önünde bulundurma, bilinen kelimelere yer verme, sıkıcı tekrarlardan kaçınma, gereksiz ayrıntılara yer vermeme vb.

Pirie'ye (1985) göre bir paragraf oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar vardır. Her paragraf belirli, özel bir konuya odaklanmalı ve o konu etrafında oluşturulmalıdır. Paragraflar mantıksal bir düzen içinde sunulmalı ve bir sonraki paragraf ile uyum içinde olmalıdır. Savunulan/ çürütülmek istenen teze yönelik sorulan sorulara cevap niteliği taşımalıdır (s.58-62).

Paragraf oluşturma konusunda belki de üzerinde en çok durulması gereken konulardan biri de paragrafta ifade edilmek istenen duygu veya düşüncenin açıklığı sorunudur. Hangi alanda yazılmış olursa olsun bir metnin başarısı, anlaşılma düzeyi ile doğru orantılıdır. Çünkü yazının amacı, okunmak ve anlaşılmasıdır. Şu hâlde başarılı yazı, okunduğunda kolayca anlaşılacak kelime ve ifadeleri içermelidir. Okurun bilmediği kelimeleri sıklıkla kullanmak yazarın (Pirie, 1985) ifadesiyle “(metnin anlaşılmasında) *risk almak*” demektir (s.96). Elbette bazı bilim alanlarına ilişkin kaleme alınan makalelerde alan ile ilgili özel terimlerin kullanılması kaçınılmazdır; fakat bunun dışında herkesçe bilinen kelimeleri kullanmak yerine az bilinenleri tercih etmek veya kısa, net cümleler

kullanmak yerine sözü dolandırarak ifade etmek yazının anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu kapsamda yazarın ele aldığı örneklerden bazılarını incelemek yararlı olacaktır.

1. “Oyun, kahramanın uzun uzadıya, derin düşüncelerinin manifestosuyla başlar.”
2. “Oyun, kahramanın ne düşündüğünü anlatarak başlar.”

Yukarıdaki cümleler incelendiğinde ikinci cümlelerin anlaşılma daya uygun olduğu görülmektedir. Nitekim hem ilk cümleye kıyasla daha kısa hem de anlaşılabilir, basit kelimelerden oluşmuştur. Aynı kullanımı şu örnekte de görmek mümkündür:

1. “Shakespeare Bir Kış Hikâyesi’nin ilk sahnesinde Leontes’in, onun karısının misafirlerine karşı sergilediği sosyal jestlerini, onlara karşı yakın ilgisini ve kabul edilemeyecek cinsel uygunsuzluklarını incelediğini göstermeyi arzu eder.”
2. “Shakespeare Bir Kış Hikâyesi’nin ilk sahnesinde Leontes’in, karısının misafirlerine karşı olan davranışlarını öfkeli bir biçimde izlediğini anlatmak ister.”

Burada Shakespeare’in sözü edilen kitabın ilk bölümünde yapmak istediği şey, ilk cümlede oldukça karmaşık bir dille anlatılmıştır. Yine aynı düşünce ikinci cümlede daha basit ve daha az kelimeyle yazıya aktarılmıştır. İlk cümlede verilmek istenen anlamın yerleşmesi için belki de cümleyi birkaç kez okumak gerekecektir. Oysa ikinci cümle tek okuyuşta anlaşılabilir basitliktedir. Görüldüğü üzere yazıda basit ve kısa ifadeler kullanmak, okurun anlamasını kolaylaştırmaktadır.

2.3.5. Medya Okuryazarlığı Açısından Eleştirel Okuryazarlık

Önceki bölümlerde eleştirel okuryazarlığın, toplumlarda demokrasi ve katılım bilincini oluşturmayı hedefleyen eleştirel pedagojiye dayandığı ve eleştirel pedagoji ilkelerinin temelleri üzerinde şekillendiğinden bahsedilmişti. Buna göre birey, yaşamının her alanında sorgulayıcı bir bakış açısıyla hareket etmekte ve etrafında olup biten olayların görünmeyen; ancak geri planında yatan sebeplerini birtakım eleştirel yöntem ve teknikler yardımıyla keşfedebilmektedir. Böylelikle kendisine sunulan ile gerçek ile var olanı birbirinden ayırt edebilmektedir. Bu bağlamda eleştirel okuryazarlık ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi adına Kubey, Livingstone ve Potter’ın medya okuryazarlığı programlarının temel özellikleriyle ilgili görüşlerinin yol gösterici olacağı düşüncesindeyiz. Adı geçen araştırmacılara göre;

1. Medya Okur-yazarlığı programları, güncel ve popüler kültür ürünü olan bilgi kaynakları üzerinde yoğunlaşarak onları eleştirel gözle incelemeyi öğretmektedir. 2. Medya Okur-yazarlığı programları, eğitim ve öğretim kurumlarında derslerin kapsamı doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerin hayata daha geniş bir açıdan bakmalarını sağlamaktadır. Özellikle, medya kapsamındaki bilgi kaynaklarını doğru kullanmayı öğretmek, okul ve yaşamı

birbirleriyle bütünleştirmektedir. 3. Medya Okur-yazarlığı programları, bireylerin bilgi kaynaklarını sadece kullanan değil, aynı zamanda düşünce ve bilgi üreten kişiler olarak yetişmesini de sağlamaktadır. 4. Medya Okur-yazarlığı programları, bilinçli vatandaşların yetiştirilmesine katkıda bulunarak onları asılsız ve tutarsız bilgi kirliliğinden korumaktadır (aktaran Tanrıverdi ve Apak, 2010, s.1158-1159).

Araştırmacıların ifade ettikleri bu ilkelere bakıldığında medya okuryazarlığı öğretiminin temel hedefinin; öğrencileri medya metinleri başta olmak üzere her tür bilgi kaynağına eleştirel bir biçimde yaklaşabilen ve görünen ile gerçek arasındaki ayrımı yapabilecek becerilere sahip bireyler olarak eğitmek olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla medya okuryazarlığı öğretiminin temelinde bireylere eleştirel tutum kazandırma gayreti yer almaktadır.

Medya okuryazarlığı öğretimi ile eleştirel okuryazarlık, var olma gerekçeleri anlamında da yakın bir ilişki içindedir. Bu kapsamda Mora (2008), şunları belirtmektedir:

Ekonomik, teknolojik ve içeriksel olarak üretici kültürlerle bağımlı olan tüketici kültürlerde; eleştirel akıl ve sorgulama yetisi, üretici kültür mensuplarınca izlenen politika gereği büyük oranda yok edildiği için sistem dışında kendi öz duruşunu korumayı başaran az sayıda insanın haricinde, toplum tüm gelişmeleri, medyanın yorumladığı biçimde kabul etmektedir. Nitekim burada medya okuryazarlığı olgusu ve önemi devreye girmektedir. Medya metinlerinin hangi şartlar dâhilinde üretildiği ve yine bunun dağıtım sürecinin nasıl işlediğini bilen bireyler, okumaları ve analizlerini de buna uygun olarak yapabileceklerdir (s.1-2).

Bu anlamda medya okuryazarlığı hem eleştirel pedagojiden beslenmekte hem de eleştirel okuryazarlığın gelişimine katkı sağlamaktadır. Nitekim gerek reklam gerekse diğer yayın türleri aracılığıyla halkı kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirme çabası içinde olan medyayı doğru bir biçimde okumak, ancak nitelikli bir medya okuryazarı olmakla mümkündür. Nitelikli medya okuryazarı ise kişi ve olaylara sorgulayıcı bir tutumla yaklaşan kişidir.

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak şekil değiştiren medya, bu değişimle birlikte insanlar üzerindeki etkisini de arttırmıştır. Basılı yayın organlarının giderek yerini dijital ortamlara bırakması nedeniyle bilgi akışı eskisinden daha hızlı ve yoğun bir biçimde sürmektedir. Söz konusu bilgi akışı, önceki bölümlerde değinildiği üzere, medya patronlarının çıkar ilişkilerine bağlı olarak bir tür egemenlik mücadelesi hâlini almıştır. “Kısaca yeni teknolojiler; bakış açılarımızı, düşüncelerimizi, fikirlerimizi yönlendirme ve değiştirme gücüne sahiptir. Enformasyonların çokluğu içinde kimi zaman boğulmakta, kimi zaman ise etkilenmekteyiz. Neye inanmamız gerektiği teknolojik araçlarla hızlı biçimde verilen

iletiler doğrultusunda gerçekleşmektedir” (Yengin, 2012, s.129). Böylesi bir bilgi sağanağında bize sunulanlardan hangisinin doğru hangisinin yanlış olduğunu ayırt edebilmek medya okuryazarlığını gerekli hâle getirmektedir. Ancak burada üzerinde durulan medya okuryazarlığının temeli, kişiye çoklu bakış açısı kazandıran eleştirel bakış açısına dayanmaktadır. Nitekim “medya iletilerine tek bir bakış açısıyla bakmak medya okuryazarlığı değildir. Çünkü medya okuryazarlığı medyayı çoklu bir bakış açısıyla incelemeyi hedefler” (Şahin, 2014, s.24). Çünkü izleyiciye gerçek olarak sunulan bilgilerin neredeyse tamamı medya yayıncılarının dünya görüşlerine, müşterileriyle olan ilişkilerine, çıkarlarına vb. göre şekillenmektedir. “Medya salt/ saf gerçekliği ‘dünyaya açılan salt/ saf bir pencere’ gibi sunmaz, ürettiği mesajı kendi süzgecinden geçirerek, yeniden sunumunu yapar” (Buckingham’dan aktaran Bilici, 2014, s.166). Böyle bir ortamda medya tarafından sunulan içeriği tek bir bakış açısıyla anlamak mümkün gözükmemektedir. Medya metnlerinin geri planı, temeli eleştirel pedagojiye dayanan çoklu bakış açısıyla incelendiğinde ortaya çıkacaktır.

2.4. Medya Okuryazarlığının Türkçe Öğretimiyle Birleştirilmesi Süreci

Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde bugüne kadar yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeden hareketle eksikliklerin tespit edilip bundan sonra neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi adına dört ana madde üzerinde durulması gerektiği düşüncesindeyiz:

1. Zorunlu medya okuryazarlığı öğretiminin gerekçeleri
2. Medya okuryazarlığı öğretiminin başlama dönemi ve süresi
3. Medya okuryazarlığının Türkçe öğretimiyle birleştirilmesinin gerekliliği
4. Medya okuryazarlığının Türkçe öğretimiyle birleştirme sürecinde bugüne kadar atılan adımlar

Önceki bölümlerde de belirtildiği üzere ülkemizde medya okuryazarlığı hâlen seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu uygulama, alan uzmanlarınca eleştirilmektedir. Altun’a (2009) göre;

Medya okuryazarlığı uzmanları medya okuryazarlığını bir kategori değil, devamlı ve aralıksız bir bütün (continuum) olarak (Potter, 1998, s.4; Thoman, 2003), bir ders değil bir yetenek olarak (Considine, 1999) ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak (Masterman, 2001) değerlendirmektedirler. Özellikle Masterman (2001) pek çok çocuğun medyaya olan ilgisi ve sevgisinin okul çağından önce başladığını ve yaşamlarının sonuna kadar devam ettiğini ifade

etmiştir. Bu gerçeğin farkına varılmadan verilen bir medya eğitiminin başarısız olacağını dile getirmekte ve medya eğitiminin okul sonrasında da devam etmesi için hem eğlendirici ve tatmin edici hem de eğitici bir deneyim sağlanılmasının zorunlu olduğunu ileri sürmektedir (s.99)

Bazı uzmanlar ise medyanın kaçınılmazlığının, medya okuryazarlığını da kaçınılmaz bir biçimde gerekli hâle getirdiğini savunmaktadır. Bu konuda Bilici (2014), şunları ifade etmektedir:

İronik bir yaklaşımla, “gencin medyada olumsuz içeriğe maruz kalması koşullar gereği zorunlu ise, ders de zorunlu olmalı; koşulların dışına çıkıp kendisi medya kullanma/ kullanmama kararını veriyorsa seçmeli olmalıdır.” denebilir. Televizyon kanalları arasında seçme şansı var gibi görülür (seçme illüzyonu) ama aynı ekran farklı kurgulanmış aynı imajları aynı nağmeleri terennüm etmektedir. Bu yüzden; nasıl ki medya ‘seçmeli’ değilse, medya okuryazarlığı dersi de ‘seçmeli’ olmamalıdır. Seçmeli ders daha çok ilgi alanı ve hobilerle ilişkilidir. Öğrenciler sunulan ders alternatifleri arasından ‘hoşuna’ giden veya ‘başaracağını’ düşündüğünü seçer. Ama medya okuryazarlığında, tıpkı okuryazarlıkta olduğu gibi hazır ortada var olan, seçimlik olmayan ve günlük ilgilenilen bir medya vardır. Onun olumsuz etkilerine maruz kalmak da mümkündür. Bu ihtimal karşısında olumsuzlukları asgariye indirmek için de medya okuryazarlığı dersi kendiliğinden ortaya çıkan (ipsofacto) bir gereksinimdir (s.289).

Bu bağlamda medya okuryazarlığı öğretiminin doğal bir etki-tepki süreci olarak algılanabileceği görüşündeyiz.

Yeni medya okuryazarlığı becerilerine sahip etkin vatandaşların iletilerin, hizmetlerin ve ürünlerin niteliğiyle ilgili beklentileri yükseldikçe kaliteli ürünlerin seçeneklerinde de bir artış gözlemlenebilir. Özellikle erişimi kolay olan çevrimiçi bilgi ve eğlence seçenekleriyle ilgili bilinçli karar verebilmek için bireylerin yeni bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir” (Balaban-Salı, 2012, s.306).

Tüm bunlar, medya okuryazarlığı öğretiminin bundan böyle seçmeli ders statüsünden çıkarılarak zorunlu hâle getirilmesi gerektiğinin gerekçeleri olarak ele alınmalı ve değerlendirilmelidir.

Öte yandan medya okuryazarlığı dersinin ne zaman başlaması ve ne zamana kadar okutulması gerektiğiyle ilgili tartışmalar da sürmektedir. Bu ders ülkemizde hâlihazırda ortaokullarda seçmeli olarak okutulmaktadır. Fakat alan uzmanlarından bazıları medya okuryazarlığı dersinin daha erken yaşlarda başlatılması gerektiğini ifade etmektedirler. “Medya okuryazarlığının erken yaşlardan itibaren başlayarak hayat boyu geliştirilecek bir beceri olması, verilecek eğitimin de okul öncesinden başlayarak yetişkin eğitime uzanan bir sürece yayılmasını gerekli kılmaktadır” (Altun, 2009, s.99). Bazı uzmanlar ise medya okuryazarlığı öğretim ve bilincinin ebeveynler ile işbirliği içerisinde okul öncesi dönemden itibaren başlatılması gerektiği görüşündedirler. “Medya okuryazarlığı eğitimi (...) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine seçmeli olarak verilmektedir. Ancak medya okuryazarlığı eğitiminin ebeveynlere de verilmesi ve okul öncesi çocuklarda da bu bilincin sinyallerinin erken yaşta

verilmesi bireyin tüm yaşamını etkileyecek bir yaşam biçimi hâline dönüşebilmesi açısından önem taşımaktadır” (Kalan, 2010, s.62). Buradan hareketle medya okuryazarlığı öğretiminin başlama yaşı ve döneminin gelişim uzmanlarıyla birlikte incelenerek karara bağlanması gerektiğini söylemek mümkündür.

Medya ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak ülkelerin medya okuryazarlığı politikalarında değişiklikler olmuştur. Bu konuda Algan (2006), şunları ifade etmektedir:

Hemen her eğitimcinin birçok medya okuryazarlığı prensiplerini kullandığını ve farklı birçok disiplindeki derslerde konuların etkili bir şekilde kavranması amacıyla çeşitli medya örnekleri ve araçlarından yararlandığını vurgular. Örneğin bir tarih öğretmenin tarihi gerçeklerden yola çıkılarak çekilmiş bir filmi, derste öğrencilerinin tarihin o kesitine ilgisini arttırmak için kullanması (s.42).

Bu bağlamda ülkemizde 30 Haziran- 1 Temmuz 2012 tarihleri arasında düzenlenen Medya Okuryazarlığı Çalıştayı’nın sonuç bildirisinde de medya okuryazarlığı dersinin ilkokuldan liseye kadar bütün eğitim kademelerinde ilgili derslerle ilişkilendirilerek öğretilmesi önerilmiştir (RTÜK, 2016). Söz konusu derslerden medya okuryazarlığı öğretimiyle birleştirilmeye en uygun olan dersin ise ana dili dersi olduğu konusunda uzmanların görüşleri bulunmaktadır. “Metnin, görüntünün kompozisyon ve içerik olarak nasıl tasarlandığı ve ne gibi bir etki uyandırma potansiyelinde olduğu, medya okuryazarlığında önem verilen konulardan biridir. ABD, İngiltere ve Avustralya’da İngilizce dersi içinde okutulan medya okuryazarlığı derslerinde, dil ve anlam ilişkisinin önemi üzerinde durulmaktadır” (Bilici, 2014, s.182). Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitimi temel becerilerin (*erişim, analiz, değerlendirme ve medya üretme*) Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarıyla ne ölçüde ilişkilendirilebileceğini belirlemek üzere bir çalışma yapan Çakmak ve Altun’un (2013) bu konuda ulaştığı sonuç şöyledir:

Bu araştırma sonucunda Türkçe dersi öğretim programı genel amaçlarının ve mevcut kazanımlarının böyle bir ilişkilendirmeye uygun olduğu değerlendirilmiştir. Başka bir ifade hem ulusal hem uluslararası alan yazındaki araştırmacıların vurguladıkları medya okuryazarlığı eğitiminin Türkçe dersi (ana dili) eğitimi kapsamında verilebileceği söylenebilir. Bu ilişkilendirmenin gerçekleştirilmesinde zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış olması ve 4+4+4 şeklinde bilinen düzenlemenin fırsat olarak değerlendirilebilmesi mümkündür. Yeni sistemin uygulamaya konulması sürecinde öğretim programlarındaki güncelleme çalışmaları fırsat olarak değerlendirilerek programdaki mevcut kazanımların medya okuryazarlığı eğitimi potansiyeli vurgulanacak şekilde ele alınması mümkündür. Bu köklü bir program değişikliği yerine mevcut Türkçe dersi kazanımlarının medya okuryazarlığı eğitimine bakan yönlerine ışık tutacak bir yaklaşım izlemek mümkündür. Bu sayede öğretmenlerin, kitap yazarlarının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını medya okuryazarlığı eğitimini de kapsayacak daha geniş bir perspektifle değerlendirmeleri mümkün olabilir. Dolayısıyla böyle bir yaklaşım öğretmenlerde Türkçe dersinin medya okuryazarlığı potansiyeli konusunda bir farkındalık sağlanmasına yardımcı olabilir (s.168).

Bazı uzmanlar ise medya okuryazarlığı dersinin temel dil becerilerinin kazandırılması noktasında etkin bir biçimde kullanılması gerektiği görüşündedirler. Kanatlı ve Çekici'ye (2013) göre;

Dinleme / izleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi bağlamında medya okuryazarlığı ve Türkçe dersi arasında doğrudan ilişki kurulabilir. Bugün öğrencilerin televizyon karşısında geçirdikleri süre düşünüldüğünde; dinleme / izleme becerilerinin televizyonu da kapsamı gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda gazeteler, okuma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir eğitim aracıdır. Gerek televizyonda izlenenlere, gerekse gazetede okunanlara mesafeli bir yaklaşım sergileyen; gerçekte kurguyu ayırt edebilen; dinlediklerini ve okuduklarını sorgulayan öğrenciler yetiştirmek; her iki dersin ortak amaçları arasında sayılabilir. Bu nedenle bu dersler arasında disiplinler arası bir bütünlük kurulması kaçınılmazdır (s.228).

Dünya üzerindeki başarılı uygulama örnekleri, alan uzmanlarının görüşleri ve adı geçen araştırma sonuçlarına bakıldığında medya okuryazarlığının Türkçe öğretimiyle birleştirilmesinin müstakil ders yaklaşımına kıyasla daha isabetli olacağı öngörülmektedir.

“Türkiye’de Medya Okuryazarlığının Gelişimi” bölümünde de ifade edildiği üzere ülkemizde medya okuryazarlığı öğretimi adına bugüne kadar yapılan belli başlı çalışmalar şöyledir:

(...) görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Böylelikle öğrenci; medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşarak iletişim olgusunda aktif bir birey olarak yer alabilecektir. Bu amaçla RTÜK bir proje hazırlamış ve medya okuryazarlığı dersinin ilköğretim programında seçmeli ders olarak okutulması yönünde harekete geçmiştir. Teklifi Milli Eğitim Bakanlığı’na ve Talim Terbiye Kulunu’na götüren RTÜK uzmanları olumlu karşılık almışlar ve varılan anlaşma çerçevesinde RTÜK uzmanları Amerika ve Avrupa’da literatür çalışması yapmışlardır. Dersin program taslağı, iletişim akademisyenleriyle birlikte hazırlanmış, çalışmaların neticelenmesi ve 22 Ağustos 2006 tarihinde RTÜK ile TTK arasında konuya ilişkin protokolün imzalanmasının ardından 2006-2007 eğitim yılında 5 ilköğretim okulunda pilot uygulamanın başlaması kararlaştırılmıştır. 5 ildeki beş ilköğretim okulunda toplam 780 yedinci sınıf öğrencisi medya okuryazarlığı dersi almıştır. Medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğrencilere, kitle iletişim araçlarının işlevleri, amaçları, önemi, medya okuryazarlığının anlamı, televizyon yayıncılığı ve program türleri, televizyonun etkileri, televizyon izleme alışkanlıkları, program analizleri, akıllı işaretler, radyonun işlevleri ve etkileri, gazete, dergi haberleri, internet kullanımı konularında bilgiler verilmektedir. Medya okuryazarlığı dersinin 2007-2008 öğretim yılından itibaren tüm Türkiye’deki ilköğretim okullarında 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulması planlanmaktadır (Bostancı vd., 2007, s. 38- 39).

Ayrıca 2012 yılına kadar 1 saat olan medya okuryazarlığı dersinin bu tarihten itibaren 2 saate çıkarılmasına ve eskisinden farklı olarak not ile değerlendirilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla hâlihazırda medya okuryazarlığı, ortaokullarda haftada 2 saat olmak üzere, not karşılığı okutulan, seçmeli bir derstir.

2.5. Medya Okuryazarlığı Öğretimi Açısından “Öğretmen”

Öğretmen kavramının farklı bakış açılarını yansıtan pek çok tanımı bulunmaktadır. Büyük Türkçe Sözlük (TDK, 2016)’te öğretmen şöyle tarif edilmiştir:

1. Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse.
2. Bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse.
3. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse.

Öğretmenlik ise en genel anlamıyla “öğreticilik, muallimlik” (Doğan, 2001, s. 1040) olarak tanımlanmıştır. Adı geçen tanımların *eğitmek/ öğretmek* eylemi üzerinde yoğunlaştığı dikkate alındığında, öğretmen kavramının ve öğretmenlik mesleğinin kapsam ve sınırlarının belirlenebilmesi için ülkelerin millî eğitim sistemlerinin incelenmesi gerektiği düşüncesindeyiz. Bu bağlamda Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları mevzuatta (MEB, 2016) şu şekilde belirtilmektedir:

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçlarında ifade edilen bu insan modelini yetiştirebilmek ise paydaşların birlikte ve bir bütün hâlinde çalışmasıyla mümkündür. Memduhoğlu’nun (2012) *eğitimin paydaşları* olarak nitelendirdiği bu unsurlar öğretmen, yönetici, denetmen ve alan uzmanlarından oluşmaktadır (s.135). Konuyu medya okuryazarlığı eğitimi kapsamında değerlendiren Bilici (2014) ise söz konusu paydaşların *öğrenci, öğretmen, eğitim sistemi, ilgili organizasyonlar, medya profesyonelleri, akran ve arkadaş ile aile* olduğunu belirtmiştir (s.274). Bu paydaşların her biri, nitelikli bir eğitim öğretim faaliyetinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bununla birlikte öğretmenin söz konusu paydaşlar içinde özel bir öneme sahip olduğunu düşünmekteyiz. Nitekim;

(...) bir toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Okullardaki başarı grafiği de, nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemez. Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Özyar ve Seferoğlu'ndan aktaran Seferoğlu, 2004, s. 40).

Sözü edilen öğrencilerin geleceğin büyükleri olacağı düşünüldüğündeyseniz öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu bağlamda (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005) şunları belirtmektedir:

(...) öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir. Yeni nesillerin niteliği de hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. Zaten “ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir” özyeşisi de bu gerçeği oldukça güzel bir biçimde ortaya koymaktadır. Kısaca öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olmaktadır (s.208-209).

Konuyu sınıf yönetimi özelinde ele alan Aytaş (2008) ise sınıf içi etkinliklerinin planlanma ve uygulamalarında yararlanılacak yöntemin kullanılış gerekçesi ve aşamalarının öğretmen tarafından çok iyi anlaşılması gerektiğine vurgu yapmıştır (s.9). Bu ifade, öğretmenin etkili eğitim öğretim ortamları oluşturmadaki önemini açıklar niteliktedir. Tüm bunlar ülkelerin millî eğitim politikalarının başarıya ulaşmasında öğretmenin üstlendiği kilit rolü gözler önüne sermektedir.

Toplumların geleceği açısından bu denli büyük bir öneme sahip olan öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin henüz çözüme kavuşturulamamış birtakım sorunları bulunmaktadır. Bunlar arasında belki de en önemlisi “Etkili/ Başarılı/ Nitelikli öğretmen kimdir?/ kim değildir?” sorusuna standart bir cevap verilememiş olmasıdır. Bu bağlamda Gordon (2015), insanların iyi öğretmenin özellikleri konusundaki düşüncelerinin tamamen batıl inanışlardan ibaret olduğuna vurgu yaparak bu yanlış düşünceleri 8 başlık altında toplamıştır. Bunlar:

1. İyi öğretmenler sakindirler, telaşa kapılmazlar, sinirlenmezler.
2. İyi öğretmenlerin önyargıları bulunmaz, taraf tutmazlar. Siyah, beyaz, Latin, aptal, zeki, kız veya erkek olsun, her biri iyi bir öğretmenin gözünde aynıdır. İyi öğretmenler ırk veya cinsiyet ayrımı yapmazlar.
3. İyi öğretmenler gerçek hislerini öğrencilerinden gizleyebilirler.
4. İyi öğretmenler, öğrencileri arasında ayırım yapmazlar, gözde öğrencileri olmaz.
5. İyi öğretmenler, heyecan ve ilham verici, özgür, ancak aynı zamanda sessiz ve disiplinli bir öğrenme ortamı sağlarlar.
6. İyi öğretmenler hepsinden önemlisi tutarlıdır. Hiçbir zaman değişken veya taraftar tavırlar göstermezler, unutmazlar, neşeli veya neşesiz olmazlar, hata yapmazlar.
7. İyi öğretmenler her sorunun yanıtını bilirler. Öğrencilerinden daha akıllıdır.

8. İyi öğretmenler birbirlerini desteklerler. Kişisel hisleri, değerleri veya inançları ne olursa olsun, öğrencilere karşı “ortak bir cephe” oluştururlar (s.36)

Burada ifade edilen etkili öğretmenlerde bulunması gerekenler ile ilgili düşünceler, önceki bölümlerde yer alan öğretmen tanımlarıyla çelişmektedir. Bu durumun temel sebebi branş anlamında nitelikli bir öğretmende bulunması gereken temel özellikler ile ilgili net bir ölçütün henüz belirlenememiş olmasına bağlıdır. Bununla birlikte araştırmacı, etkili bir öğretmenin özellikleri hakkında görüş bildirmemiştir.

Konu, Türk Millî Eğitim Sistemi özelinde ele alındığında bu sorunların başında alan uzmanlığı ve öğretmen yetiştirme sorunu gelmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleğinin devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği şeklinde tanımlandığına vurgu yapan Çelikten vd. (2005), öğretmenlik mesleğinin uzmanlık ile ilgili sorununu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Eğitim planlamalarındaki yanlışlıklar ve aksaklıklar ile eğitime yapılan gelişigüzel müdahaleler sebebiyle ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını kapatmak için, öğretmen niteliğini taşımayan kişilerin bu göreve atanması Türkiye’de de yaşanan bir sorundur. Bu gibi uygulamalar öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğuna ilişkin yukarıda sözü edilen kanun maddesine de aykırıdır. Ancak, yıllardır izlenen yanlış politikalar yüzünden Türkiye’de öğretmenlik kapısı daima değişik meslek gruplarındaki insanlara açık olmuş, öğretmenlik kolay elde edilebilen, herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirilmiştir. Öğretmenlik, elinde üniversite diploması olup da kendi alanında iş bulamayanların ümit kapısı hâline gelmiştir. Bu uygulamalar kuşkusuz, öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını azaltmış, öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslek konumuna düşürmüştür.

Burada ifade edilen durum sadece bir meslek dalında meydana gelen aksama ve yozlaşmalardan fazlasını ifade etmektedir. Nitekim önceki bölümde de değinildiği üzere öğretmenlik mesleğinin önemi, toplumların şekillenmesi noktasında aldığı rol ile yakından ilişkilidir. Çünkü öğretmenlik mesleği, toplumların gelişmesini sağlayacak nesillerin yetişmesi anlamında lokomotif görevi üstlenmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sürecinde görülen aksaklıklara dikkat çeken Akdemir’e (2013) göre;

(...) öğretmen ihtiyacını karşılamak için alternatif yollara başvurulması en çok eleştirilen uygulama olmasına karşın bugün hâlâ geçerliliğini korumaktadır. Özellikle, 4+4+4 olarak adlandırılan, 12 yıllık kesintili temel eğitime geçilmesi ve okul programlarının yeniden düzenlenmesiyle yeni seçmeli dersler okul programlarındaki yerini almıştır. Bu çerçevede ihtiyaç duyulan pek çok branş öğretmenin (Kur’an-ı Kerim ve Siyer, Türkiye’de Konuşulan Dil ve Lehçeler, Demokrasi ve İnsan Hakları, Diksiyon, Hitabet vb.) henüz yetiştirilmemiş, hatta bir kısmının henüz eğitim fakültesi bünyesinde lisans programının dahi olmaması nedeniyle, bu derslerin öğretmen gereksiniminin öğrencilerden talep gelmesi hâlinde ücretli/sözleşmeli personel alımı yoluyla karşılanacağı ifade edilmektedir (s.24).

İhtiyacın, alanında uzman öğretmenler yerine bu ve benzeri yollarla karşılanmaya çalışılmasının ise eğitimin kalitesini ve verimini düşüreceği kanaatindeyiz. Bu bağlamda medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinin de alanında uzman olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bilici'ye (2014) göre;

(...) eğitim fakültelerinde Dijital Ve Medya Okuryazarlığı bölümleri açılarak ilk ve ortaöğretim düzeylerinde medya okuryazarlığı derslerine girecek öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu bölümlerde alan uzmanı sıfatıyla teorik ve pratik olarak iletişim eğitimi almış iletişimci akademisyenlerle birlikte eğitim pedagojisinde uzmanlaşmış eğitimci akademisyenler bu eğitimi sağlamalıdır. Bu bölümlerde aynı zamanda medya okuryazarlığı konusunda ayrıntılı bir eğitim almadan medya okuryazarlığı derslerine girmekte olan mevcut öğretmenlere, sertifikalı hizmet içi eğitimler verilerek eksikliklerini tamamlamaları sağlanmalıdır (s.292).

Aksi hâlde *eğitim sisteminin verim ve niteliğini*⁵ arttırmak mümkün gözükmemektedir. Tüm bunlar, her branşta öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme sürecinin bu yeterliklere göre düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda ülkemizde öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler ile ilgili MEB tarafından bir dizi çalışma yapılmıştır. Söz konusu çalışma süreci TED'in (2009) raporunda şöyle ifade edilmektedir:

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi çalışması, 2002 yılında uygulamaya konulan ve AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma, üniversitelerden öğretim elemanları, MEB personeli ve Van, İzmir, Kocaeli, Hatay, Bolu ve Ankara illerinden ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerden oluşan il proje ekiplerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında ortak bir dil ve anlayış oluşturmak amacıyla İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda'ya ait öğretmenlik mesleği standartları örnekleri incelenmiştir. Ancak Türkiye'deki çalışmada bu örneklerden farklı olarak "öğretmenlik mesleği standartları" yerine, "Öğretmen yeterlikleri" kavramının kullanılması tercih edilmiştir. MEB tarafından yayınlanan "Öğretmen Yeterlikleri" kitabında "21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır?" ve "Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?" sorularına cevap arandığı belirtilmiştir (...) (s.48-49).

Millî Eğitim Bakanlığınca yürütülen bu süreçte, öğretmen yeterliklerinin her branşta ayrı ayrı belirlenerek öğretmenlerin bu yeterliklere göre yetiştirilmesi ve buradan hareketle toplumun eğitim düzeyinin nitelikli hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan hareketle öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin gerekçeleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,

⁵ Güven (2004), eğitim sisteminin verimi ve niteliğinin verilen eğitimin niteliği ve etkililiğine bağlı olduğunu vurgulayarak eğitimin etkililiğini artırmak için şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir: a) Öğretmenlerin niteliğini yükseltmek b) Eğitim programları ve öğretimle ilgili etkinlikleri ele alıp düzenlenmek ve geliştirmek c) Okul yönetimini eğitim ve öğretime etkinliklerine katılma konusunda geliştirmek d) Eğitimin etkililiğini ve kalitesini artırmak (MEB, 2016).

Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/sistem oluşturmak,
Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak (MEB, 2008, s. 9).

Burada sözü edilen amaçlar, öğretmen- veli- öğrenci uyumu ve ulusal- toplumsal beklentiler gibi çok yönlü özellikler göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, sadece okullarda verilen eğitime odaklanmak yerine toplumsal ve ulusal beklentilerin göz önüne alındığı bir yapı arz etmektedir. Bu yönüyle *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)* ve *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi’nde (TYÇÇ)* belirtilen ilkelerle de bağdaşmaktadır. Nitekim,

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile ülkemizdeki mevcut yeterliliklerin kapsamlı bir şekilde bir araya getirilmesi, yeterliliklerin kalitesinin artırılması, hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması ve sistemli bir şekilde desteklenmesi, ulusal ve uluslararası şeffaflığın ve tanınabilirliğin en üst düzeyde karşılanması ve toplumun tüm bireyleri için fırsatlar yaratılması hedeflenmektedir (TYÇ, 2015, s. i).

Benzer şekilde yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesinin amacı; herhangi bir yükseköğretim programını tamamlayan birinin *neleri bileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağı*nın belirlenmesi olarak ifade edilmiştir (TYYÇ, 2016). Tüm bunlar, herhangi bir alanda kişilerin sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesinin standart oluşturma, şeffaflık, uluslararası ortak hedefler vb. konularda ne denli büyük bir önem taşıdığının birer göstergesidir.

Ülkemizde medya okuryazarlığı dersinin ana dili öğretimiyle birleştirilmesi ve seçmeli ders statüsünden çıkarılarak zorunlu hâle getirilmesiyle ilgili çalışmaların sürdüğü önceki bölümlerde ifade edilmişti. Bu kapsamda medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterliklerin belirlenmesi adına yürütmüş olduğumuz bu çalışmanın, MEB tarafından yürütülen öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi sürecine katkı sağlayacağı görüşündeyiz. Böylece gerek öğretmen yetiştirme aşamasında gerekse medya okuryazarlığı dersinin amacına ulaşması konusunda standartlara ulaşılacağını öngörmekteyiz.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterliklerin inceleneceği bu çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada barındıran karma yönteme göre tasarlanmıştır. Punch (2014) nicel verilerin, araştırmaya değer bulunan konunun sayılarla; nitel verilerin ise sözle ifade edilmesi olarak nitelendirmektedir (s.57-58). Bu kapsamda karma yöntem şöyle tanımlanmaktadır:

Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Karma yöntemle araştırma yapmak ise çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir (Baki ve Gökçek, 2012, s. 2).

Burada sözü edilen özellikler, aynı zamanda karma yöntemin üstünlüklerini de yansıtmaktadır. Herhangi bir araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması araştırmacıya farklı bakış açıları kazandırmakta ve buna bağlı olarak konunun derinlemesine irdelenmesine imkân sağlamaktadır. Bu bağlamda Fırat (2014), karma yöntemin tek yöntemli araştırma desenlerinin cevaplayamadığı sorulara cevap aranırken kullanıldığı vurgusundan hareketle *çoğulculuk* ve *seçicilik* gibi üstünlüklere sahip olduğunu ifade etmektedir (s.69).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evreni, ülkemizde MEB'e bağlı ortaokullarda 2015- 2016 Eğitim Öğretim döneminde görev yapan 322680 öğretmenden oluşturmaktadır (MEB, 2015, s.76).

Araştırmanın evreni; uzman görüşleri doğrultusunda, sadece medya okuryazarlığı dersini okutan/ okutmakta olan öğretmenler yerine ortaokullarda görev yapan tüm branş öğretmenlerini kapsayacak şekilde ele alınmıştır. Bu durumun sebepleri şunlardır: Hâlihazırda lisans düzeyinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenliği bölümü bulunmamakta ve buna bağlı olarak medya okuryazarlığı dersi öğretmeni yetişmemektedir. Öte yandan medya herkesi ilgilendiren güncel ve önemli bir konu olduğu için medya okuryazarlığı öğretmen yeterlikleri konusunda diğer branş öğretmenlerinin görüşlerinin de alınması farklı bakış açılarını dikkate almak açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın örnekleme, mevcut evren içinden rastgele örnekleme yöntemine göre seçilerek, bölgeler bazında tabakalandırılmıştır. Buna göre araştırmanın örnekleme 1060 katılımcı olarak belirlenmiştir. Ancak hatalı (tutarsız) ve cevap verilmeyen (katılımcı tarafından dikkate alınmayan) anketler olabileceği ihtimalinden hareketle anket sayısı, belirlenen rakamın üzerinde tutulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında karma desen içerisinde *görüşme* ve *anket* yöntemleri kullanılmıştır. Medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterlikler ile ilgili ölçek maddelerinin hazırlanması noktasında görüşme, elde edilen ölçeğin belirlenen örnekleme uygulaması aşamasındaysa anket yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinin daha net çizgilerle tasvir edilebilmesi için bu yöntemlerin açıklanması gerektiği düşüncesindeyiz.

Nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan görüşme, literatürde şöyle tanımlanmaktadır:

Görüşme, araştırma problemi ile ilgili bütün boyutların kapsanmasını güvence altına almak üzere geliştirilmiş bir yöntem olup, araştırmacılara büyük ölçüde esneklik tanımaktadır. Araştırmacı, derinlemesine yanıtlar alabilmek için ek sorular sorabilmekte, görüşmenin akışına ve görüşmenin gerçekleştirildiği bireylerin tavırlarına göre bazı soruları atlayabilmekte veya soruların sırasını değiştirebilmektedir. Böylece bireye doğrudan soru sorarak alınan yanıtlar, verilerin geçerliliğini artırmaktadır. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlarken; Briggs (1986), görüşmenin, sosyal bilimlerde kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biri olduğunu ve bireylerin deneyim, tutum, görüş, şikâyet, duygu ve inançlarına ilişkin bilgi toplamada etkili bir teknik olduğunu vurgulamıştır. Patton'a (1987) göre ise görüşme, ilk bakışta kolay bir veri toplama aracı gibi görünse de beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsayan zorlu bir süreci içerisinde barındırmaktadır. Ancak temelde görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaktır. Araştırmacı, veri toplayan

bizzat kendisi olduğundan, görüşme tekniğinde doğru yanıt alma oranı yüksektir. Ayrıca araştırmacı, görüşme esnasında karşı tarafın sözel olmayan davranışlarını da kaydederek elde edilen bilginin geçerliliği hakkında ipuçları sağlayabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2006, s.121).

Alan uzmanlarının yaptığı açıklamalardan da anlaşılabacağı üzere görüşme; araştırmacıya esneklik, geçerlik gibi çalışmanın değerini arttıran avantajlar sunmaktadır. Bu bağlamda Glesne (2014) görüşmenin, araştırmacının daha önce görmediği noktalar hakkında bilgilenmesi ve önceden gördüğü noktalar konusunda da alternatif açıklamalara ulaşabilmesi gibi üstünlüklere sahip olduğunu vurgulamaktadır (s.143). Bununla birlikte görüşmenin amacına ulaşabilmesi açısından her aşamasının dikkatli bir biçimde planlanıp takip edilmesi gerekmektedir. Bu çıkış noktasından hareketle alan uzmanlarla yapılan görüşmeler, Delphi tekniği esasına göre üç aşamalı olarak planlanmıştır.

Uzlaşma sağlama aracı olarak ifade edilen Delphi, bir problem durumuna ilişkin uzman görüşlerini sistematik bir şekilde elde eden bir tekniktir. Delphi tekniği kullanılarak bir problem durumuna farklı açılardan bakan bireylerin ve grupların yüz yüze gelmeden uzlaşmaları amaçlanmaktadır. Lindton ve Turoff Delphi tekniğini, karmaşık problemlerin üstesinden gelebilmek için bir grup bireyin, içerisinde etkili olarak iletişim kurarak bir yapı oluşturma olarak ifade etmektedirler. Delphi tekniği ile katılımcıların farklı bakış açılarının yanında yaratıcılıklarından da yararlanılması amaçlanmaktadır (Şahin, 2001, s. 216).

Buna göre medya okuryazarlığı alanında olabildiğince çok uzmana ulaşılmış ve ilk aşamada uzmanlara medya okuryazarlığıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde kullanılmak üzere planlanan sorular önceden belli bir düzene göre hazırlanabileceği gibi ön hazırlık olmaksızın konuşmanın akışına göre de şekillenebilmektedir. Punch (2014) görüşmeyi yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olmak üzere üç gruba ayırmaktadır (s.167). Çalışmamız kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu esasına göre yapılmıştır. Karasar (2008) yarı yapılandırılmış görüşmenin ne yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olduğunu ifade etmektedir (s.165). Bu durum, görüşmeciye araştırdığı konuyla ilgili önemli bir kolaylık sağlamaktadır. Yapılan görüşmelerden sonra uzmanların verdiği cevaplardan bir havuz oluşturulmuş ve üçüncü aşamada aynı kişilerle elde edilen veriler hakkında yeniden görüşme yapılarak medya okuryazarlığı öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterlikler ile ilgili ortak maddeler belirlenmiştir. Bu, aynı zamanda bir sonraki aşamada yapılacak olan anket çalışması için ölçek niteliği taşımaktadır. Uzman kişiler ile yapılan ikinci görüşmeden elde edilen maddeler ışığında medya okuryazarlığı dersini okutmuş olan öğretmenlerle de görüşmeler yapılmıştır. Ölçeğin belirlenmesinin ardından önceden tespit edilen evren

içerisinden, ölçümün güvenilirliğini sağlayacak düzeyde örneklem belirlenerek ilgili örnekleme anket çalışması uygulanmıştır. Bu bağlamda;

Anket, “cevaplandırıcının daha önce belirlenmiş bir sıralamada ve yapıda oluşturulan sorulara karşılık vermesiyle veri elde etme yöntemi” olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan biçimsel mülakatlar, telefonla yöneltilen sorular ve postayla dağıtılan soru formları “anket” sınıflandırması içinde yer alır. Anketlerin giderek yaygınlık kazanmasının altında yatan en büyük gerekçelerden bir tanesi, bilgisayar destekli istatistik programlarının gelişmesi ve anketlerden elde edilen verilerin bu programlarda işlenmesinin ve analiz edilmesinin görece kolay olmasıdır. Dahası, her birey aynı soru setine cevap vereceğinden anketler, yüksek sayıda kişiye uygulanması gereken çalışmalar için ideal veri toplama aracına dönüşmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007, s. 68-69).

Burada belirtilen üstünlükleri (bilgisayar destekli istatistik programlarının geliştirilmiş olması, analiz kolaylığı, çok sayıda kişiye ulaşma imkânına sahip olma vb.) nedeniyle anketin, bu araştırmanın nicel bölümünde kullanılmasına karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler toplanırken, alan yazını taranarak bu konuda yapılan araştırmalar ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Bir sonraki adımda, alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmış ve söz konusu görüşmelerin sonrasında ölçek maddeleri belirlenmiştir. Elde edilen maddeler, geçerlik ve güvenilirlik testleri için pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulamanın ardından, Millî Eğitim Bakanlığı’ndan konuyla ilgili izin alınarak ölçek maddelerini içeren anket formu, belirlenen örnekleme uygulanmıştır. Bu bağlamda veri toplama sürecini görüşme ve anket olmak üzere iki boyut hâlinde sunmak mümkündür.

3.4.1. Görüşme

Araştırma öncesinde görüşme yapılacak alan uzmanlarıyla iletişime geçilerek görüşme yer ve saati belirlenmiştir. Görüşmeye katılmayı kabul eden uzmanlara aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır. Bu form, katılımcılara katılımın gönüllü olduğu, araştırmanın herhangi bir yerinde katılımı sonlandırmayı seçebilecekleri ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda teminat veren yazılı izin formu niteliğindedir. Katılımcılara görüşme için ses kayıt cihazı kullanılacağı ifade edilmiştir. Görüşme öncesinde çalışmanın içeriği, amacı ve kavramsal çerçevesi katılımcılara açıklanarak, uzmanların fikirlerine hangi noktalarda müracaat edileceği belirtilmiştir. Sonrasında belirlenen yer ve saatte alan uzmanlarıyla ile görüşülerek veriler toplanmıştır. Görüşmenin akışına bağlı olarak

soruların yerleri değiştirilmiş ve ek sorulara başvurulmuştur. Ayrıca katılımcılara dair bilgilerin gizliliğinin korunabilmesi adına her bir katılımcı için ayrı bir kod (Katılımcı 1 için K-1 vb.) tanımlanmıştır.

Buna göre; çalışmanın katılımcılarını; devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan 11 akademisyen ve 4 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme; “derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir” (Büyüköztürk, 2012, s.10). Bu bağlamda amaçlı örnekleme içerisinde ölçüt örnekleme yöntemine göre alan uzmanları (İletişim ve Türkçe) ve medya okuryazarlığı dersi okutmuş/ okutmakta olan Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Büyüköztürk (2012) ölçüt örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulması şeklinde tanımlamaktadır (s.11). Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda akademisyenlere unvanları, yaşları, cinsiyetleri, görev süreleri; takip ettikleri süreli yayınlar ve medya/ iletişim anlamında üye oldukları kurum/ kuruluşlar ile ilgili sorular sorulmuştur.

Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmede kullanılmak üzere düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması için öncelikle ilgili literatür incelenmiş, bu konuda çalışmakta olan uzmanlarla görüş alışverişinde bulunulmuştur. Ardından formun ilk taslağı oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen geri dönütlerin ardından soru formuna son şekli verilmiş ve aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

1. Sizce medyanın hayatımızdaki yeri ve önemi nedir?
2. Alan uzmanları, medya okuryazarlığı öğretiminin bir ayrıcalık değil, gereklilik olduğunu belirtmektedir. Sizce medya okuryazarlığı öğretimini zorunlu kılan gelişmeler nelerdir?
3. Nitelikli bir eğitim öğretim faaliyetinin vazgeçilmez unsurlarından biri öğretmendir. Bu bağlamda sizce nitelikli medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken mesleki özellikler nelerdir?
4. Sizce nitelikli medya okuryazarlığı öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel özellikler nelerdir?

3.4.1.1. Görüşme Verilerinin Analizi

Çalışma kapsamında, görüşme yoluyla elde edilen bilgiler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiş ve belirlenen temalar bağlamında kodlanmıştır. Ancak araştırmamız sadece nitel bir yapı göstermeyip karma desen esaslarına göre gerçekleştirildiği için görüşme transkriptlerine yer verilmemiş; bunun yerine görüşmeler sonucunda ulaşılan ortak ifadeler, çalışmanın nicel bölümünde kullanılmak üzere maddeler hâlinde sunulmuştur. Berg ve Lune (2015), içerik analizini bir konudaki kalıp, tema, anlam vb. unsurların tespit edilmesi amacıyla belirli bir materyalin ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi olarak tanımlamaktadır (s.380). Her bir katılımcıyı ifade etmek üzere “K”; katılımcıların cinsiyetlerini ifade etmek için “K/ E”, çalışma alanlarını ifade etmek için de “T/ İ” harfleri kullanılmıştır. Buna göre çalışma alanı Türkçe olan birinci erkek katılımcı KET-1, çalışma alanı iletişim olan altıncı kadın katılımcı ise KKİ- 6 şeklinde anılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı No.	Cinsiyet	Unvan	Alanı	Takip Ettiği Süreli Yayın	Medya/ İletişim İle İlgili Üye Olduğu Kurum/ Kuruluş	Görev Süresi (Yıl)
1.Katılımcı	Erkek	Okt.	Türkçe	3	-	6
2. Katılımcı	Kadın	Yrd. Doç. Dr.	Türkçe	2	-	12
3. Katılımcı	Erkek	Doç. Dr.	Türkçe	4	-	21
4. Katılımcı	Erkek	Yrd. Doç. Dr.	İletişim	2	1	15
5. Katılımcı	Kadın	Yrd. Doç. Dr.	İletişim	5	2	18
6. Katılımcı	Kadın	Prof. Dr.	İletişim	5	2	21
7. Katılımcı	Kadın	Yrd. Doç. Dr.	İletişim	3	3	21
8. Katılımcı	Erkek	Yrd. Doç. Dr.	İletişim	5	3	30
9. Katılımcı	Kadın	Doç. Dr.	İletişim	9	2	20
10. Katılımcı	Erkek	Öğr. Gör. Dr.	İletişim	4	1	5
11. Katılımcı	Erkek	Öğr. Gör.	İletişim	4	1	5
12. Katılımcı	Erkek	Öğretmen	Türkçe	2	-	11
13. Katılımcı	Kadın	Öğretmen	Türkçe	3	-	5
14. Katılımcı	Erkek	Öğretmen	Türkçe	3	-	12
15. Katılımcı	Erkek	Öğretmen	Türkçe	2	-	13
16. Katılımcı	Kadın	Yrd. Doç. Dr.	İletişim	3	-	15

Hazırlanan kişisel bilgilere ait özellikler Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre; görüşme yapılan akademisyenlerden yedisi kadın, dokuzu erkek; dokuzu *İletişim*, yedisi *Türkçe* alanında çalışmaktadır. Cinsiyeti erkek olan 1. görüşmeci bir devlet üniversitesinin Türkçe bölümünde Okt. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi altı yıl olup, 3 süreli yayın takip etmektedir. Cinsiyeti kadın olan 2. görüşmeci, bir devlet üniversitesinin Türkçe bölümünde Yrd. Doç. Dr. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 12 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı ise 2’dir. Cinsiyeti erkek olan 3. görüşmeci bir devlet üniversitesinin Türkçe bölümünde Doç. Dr. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 21 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı ise 4’tür. Cinsiyeti erkek olan 4. görüşmeci bir devlet üniversitesinin iletişim bölümünde Yrd. Doç. Dr. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 15 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı 2 ve medya/iletişimle ilgili üye olduğu kurum/ kuruluş sayısı 1’dir. Cinsiyeti kadın olan 5. görüşmeci bir devlet üniversitesinin iletişim bölümünde Yrd. Doç. Dr. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 18 yıl ve takip ettiği süreli yayın sayısı 5’tir. Cinsiyeti kadın olan 6. görüşmeci bir devlet üniversitesinin iletişim bölümünde Prof. Dr. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 21 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı 5 ve medya/iletişimle ilgili üye olduğu kurum/ kuruluş sayısı 2’dir. Cinsiyeti kadın olan 7. görüşmeci bir vakıf üniversitesinin iletişim bölümünde Yrd. Doç. Dr. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 11 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı 3 ve medya/iletişimle ilgili üye olduğu kurum/ kuruluş sayısı 3’tür. Cinsiyeti erkek olan 8. görüşmeci bir vakıf üniversitesinin iletişim bölümünde Yrd. Doç. Dr. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 30 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı 5 ve medya/iletişimle ilgili üye olduğu kurum/ kuruluş sayısı 3’tür. Cinsiyeti kadın olan 9. görüşmeci bir devlet üniversitesinin iletişim bölümünde Doç. Dr. unvanıyla çalışmaktadır. Görev süresi 20 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı 9 ve medya/iletişim ile ilgili üye olduğu kurum/ kuruluş sayısı 2’dir. Cinsiyeti erkek olan 10. görüşmeci bir devlet üniversitesinin iletişim bölümünde Öğr. Gör. Dr. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 5 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı 4 ve medya/iletişimle ilgili üye olduğu kurum/ kuruluş sayısı 1’dir. Cinsiyeti erkek olan 11. görüşmeci bir devlet üniversitesinin iletişim bölümünde Öğr. Gör. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 5 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı 4 ve medya/iletişimle ilgili üye olduğu kurum/ kuruluş sayısı 1’dir. Cinsiyeti erkek olan 12. görüşmeci bir devlet okulunda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 11 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı 2’dir.

Cinsiyeti kadın olan 13. görüşmeci bir devlet okulunda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 5 yıl ve takip ettiği süreli yayın sayısı 3'tür. Cinsiyeti erkek olan 14. görüşmeci bir devlet okulunda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 12 yıl ve takip ettiği süreli yayın sayısı 3'tür. Cinsiyeti erkek olan 15. görüşmeci bir devlet okulunda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 13 yıl ve takip ettiği süreli yayın sayısı 2'dir. Cinsiyeti kadın olan 16. Görüşmeci bir devlet üniversitesinin iletişim bölümünde Yrd. Doç. Dr. unvanıyla görev yapmaktadır. Görüşmecinin görev süresi 15 yıl, takip ettiği süreli yayın sayısı 2'dir.

3.4.2. Anket

Verilerin analizi konusunda tanımlayıcı istatistikler; ortalama, standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin tespit edilmesi amacı için Co. Alpha analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin geçerliliğinin test edilmesi amacı ile faktör analizi uygulaması yapılmıştır.

Çalışmada iki kategorik değişken arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile ki-kare (χ^2) analizi uygulanmıştır. Kalaycı'ya (2006) göre Ki-kare (χ^2) analizi örneklem verileri iki veya ikiden çok kategorili satırdan ve ikiden çok kategorili sütundan oluşan kontenjans tablosu olarak özetlenir ve (r-satırlı ve c-sütunlu) (rxc) tablo, hesaplar için ana veri olarak kullanılır (s.64-68). Bu test "bağımsızlık için ki-kare testi" veya "homojenlik testi" olarak istatistiksel çıkarsamalı problemlere uygulanır. Bu çeşit problemlerde "sıfır hipotez" bir rassal değişkenin istatistiksel parametre değerini sınımadığı için bu test parametrik olmayan sınaama olduğu kabul edilir. Genellikle "Pearson'un ki-kare testi" en iyi bilinen "ki-kare testi" olup çok kere "ki-kare-testi" sözcüğü bu tip Pearson'un testi için kullanılır.

Çalışmada iki grubun ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde t testi kullanılmıştır. Üç ve üstü grubun ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farkı yaratan grupların tespiti için sidak ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Varyans analizi istatistik bilim dalında, grup ortalamaları ve (gruplar içi ve gruplar arası varyasyon) bunlara bağlı olan işlemleri analiz etmek için kullanılan bir istatistiksel modeller koleksiyonudur. Polit'e (1996) göre Varyans Analizi kullanılmaktayken belirlenmiş bir değişkenin gözlenen varyansı farklı değişim

kaynaklarına dayandırılabilen varyans bileşenine ayrılır. En basit şekliyle "Varyans Analizi" birkaç grubun ortalamalarının birbirine eşit mi eşit değil mi olduğunu sınamak için bir çıkarımsal istatistik sınaması olur ve bu sınama iki-grup için yapılan t-test sınamasını çoklu-gruplar için genelleştirir (s.45-47). Eğer, çoklu değişkenli analiz için birbiri arkasından çoklu iki-örneklemler-t-sınaması yapmak istenirse bunun I. tip hata yapma olasılığını artırma sonucu doğurduğu görülmektedir. Bu nedenle, üç veya daha fazla sayıda (gruplar için veya değişkenler için) ortalamaların istatistiksel anlamlılığının sınama ile karşılaştırılması için Varyans Analizleri daha faydalı olacağı gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada 0,05'ten küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır.

3.4.2.1. Anket Verilerinin Analizi

Araştırmanın evren ve örnekleme dair bilgiler şöyledir: Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların görev yaptığı bölgeler olarak Marmara, Akdeniz, Ege, İç Anadolu, Doğu Anadolu, Güney Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgesi olarak belirlenmiştir. 2016 yılı TÜİK verileri temel alındığı zaman bu bölgelerde N= 322.680 kişinin görev yaptığı görülmektedir. Çalışmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak, %5 kabul edilebilir hata payı ve %95 güven seviyesi ile en az 1.060 kişinin evrenin temsil gücünü sağlayabileceği hesaplanmıştır. Daha sonra elde edilen örneklem sayısı bölgelerdeki öğretmen sayılarına göre tabakalandırılmıştır. Sonuçlara göre Marmara= 325, Ege= 175, Akdeniz= 188, Karadeniz= 143, D. Anadolu= 144, G. D. Anadolu= 176, İç Anadolu= 228 kişi ile çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma, 1379 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen 1379 kişilik örneklem grubunun 0.85 örnekleme gücünü sağlayacağı (çalışmalarda 0.70 ve üzerinde olan değerlerin geçerli ve yeterli olacağı ön görülür), yapılan Ki-kare testleri için etki büyüklüğü düzeyinin 0,38 olduğu tespit edilmiştir (0.10 az, 0.25 orta ve 0.40 büyük etki büyüklüğü olarak ifade edilir). Özetle çalışmanın yeterli güce sahip olduğu ve etki büyüklüğü düzeyinin ise oldukça yeterli olduğu görülmektedir. Çalışmada hesaplanan güç düzeyi ve etki büyüklüğü hesaplamaları G Power Version 3.1.7. ile tespit edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterliklerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular, bu bölümde sunulmuştur.

Çalışmanın evren ve örnekleme dair bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Evren ve Örneklem

Bölge	Öğretmen Sayısı	Ağırlık	Anket Sayısı
Marmara	76.014	24%	325
Ege	41.062	13%	175
Akdeniz	44.149	14%	188
Karadeniz	32.950	10%	143
D.Anadolu	33.249	10%	144
G.D. Anadolu	41.156	13%	176
İç Anadolu	54.100	17%	228
Toplam	322.680	100%	1.300

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %16’sı Akdeniz, %12’si Ege, %24’ü Marmara, %19’u iç Anadolu, %10’u Doğu Anadolu bölgesi, %12’si Güneydoğu Anadolu ve %7’si Karadeniz bölgesinden oldukları tespit edilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Dair Bulgular

Tablo 3.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Erkek	668	48,4
Kadın	711	51,6
Total	1379	100,0
Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	1220	88,5
Yüksek Lisans	159	11,5
Total	1379	100,0
Yaş	N	%
30 Yaş Ve Altı	428	31,0
31-40 Yaş	646	46,8
41 Yaş Ve Üzeri	305	22,1
Total	1379	100,0
Mesleki Deneyim	N	%
1-5 Yıl	426	30,9
6-10 Yıl	407	29,5
11 Yıl Ve Üzeri	546	39,6
Total	1379	100,0

Katılımcıların %48'inin erkek ve %52'sinin kadın öğretmenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %89'nun lisans düzeyinde eğitime sahip oldukları tespit edilirken, %11'inin lisansüstü düzeyde eğitimi oldukları görülmüştür. Katılımcıların %31'nin 30 yaş ve altında, %47'si 31-40 yaş arası ve %22'si 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %31'nin 1-5 yıl, %30'nun 6-10 yıl ve %40'nın 11 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Medya Takibi Özellikleri

Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz?	n	%
Evet	1238	89,8
Hayır	141	10,2
Total	1379	100,0

Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayın var mı?	n	%
Evet	1069	77,5
Hayır	310	22,5
Total	1379	100,0

Katılımcıların %90'ı medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullandığını ifade ederken, %10'u medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanmadığını görmektedir.

Katılımcıların %78'nin düzenli olarak takip ettiği basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınların olduğunu ifade ederlerken, %22'si düzenli olarak takip ettiği basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınların olmadığını ifade etmişlerdir.

4.2. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu İle İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların İncelenmesi

Katılımcıların medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken kişisel yeterlikler boyutu ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar bu bölümde sunulmuştur. Buna göre;

Tablo 5.

Medya Okuryazarlığı Kişisel Özellikler - 1

Farklı görüşlere saygılıdır.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	0,1
Katılmıyorum	15	1,1
Kararsızım	128	9,3
Katılıyorum	604	43,8
Kesinlikle Katılıyorum	630	45,7
Total	1379	100,0
Medya okuryazarlığıyla ilgili konferans, seminer vb. etkinliklere katılmaya isteklidir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	0,1
Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	40	2,9
Katılıyorum	677	49,1
Kesinlikle Katılıyorum	659	47,8
Total	1379	100,0
Doğru ve etkili iletişim tekniklerini (ikna, empati vb.) bilir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	17	1,2
Katılmıyorum	10	,7
Kararsızım	52	3,8
Katılıyorum	617	44,7
Kesinlikle Katılıyorum	683	49,5
Total	1379	100,0
Medyanın etik ilkeleri hakkında bilgi sahibidir	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	122	8,8
Katılmıyorum	76	5,5
Kararsızım	126	9,1
Katılıyorum	289	21,0
Kesinlikle Katılıyorum	766	55,5
Total	1379	100,0
Kendi düşüncesinin diğer düşüncelerden üstün olduğu görüşündedir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	9	,7
Katılmıyorum	17	1,2
Kararsızım	106	7,7
Katılıyorum	584	42,3
Kesinlikle Katılıyorum	663	48,1
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “farklı görüşlere saygılı” olduğu görüşüne %46 tamamen katılıyorum, %44 katılıyorum, %9 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “medya okuryazarlığıyla ilgili konferans, seminer vb. etkinliklere katılmaya isteklidir” görüşüne %48 tamamen katılıyorum, % 49 katılıyorum, %3 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Doğru ve etkili iletişim tekniklerini bilir.” görüşüne %50 tamamen katılıyorum, %45 katılıyorum, %4 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyanın etik ilkeleri hakkında bilgi sahibidir.” görüşüne %55 tamamen katılıyorum, %21 katılıyorum, %9 kararsızım, %6 katılmıyorum, %9 kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Kendi düşüncesinin diğer düşüncelerden üstün olduğu görüşündedir” görüşüne %48 tamamen katılıyorum, % 42 katılıyorum, %7 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 6.

Medya Okuryazarlığı Kişisel Özellikler - 2

Sosyal medyanın (Facebook, Twitter vb.) kullanım ilkelerini ve sorumluluklarını bilir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,1
Katılmıyorum	15	1,1
Kararsızım	55	4,0
Katılıyorum	649	47,1
Kesinlikle Katılıyorum	658	47,7
Total	1379	100,0
İnternetteki güvenilir bilgi kaynaklarını (gov., edu. vb.) bilir.	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,1
Katılmıyorum	16	1,2
Kararsızım	66	4,8
Katılıyorum	657	47,6
Kesinlikle Katılıyorum	638	46,3
Total	1379	100,0
Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımına karşı duyarlıdır.	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,1
Katılmıyorum	1	,1
Kararsızım	45	3,3
Katılıyorum	658	47,7
Kesinlikle Katılıyorum	673	48,8
Total	1379	100,0
Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının öneminin ve kullanım amaçlarının bilincindedir.	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,1
Katılmıyorum	1	,1
Kararsızım	43	3,1
Katılıyorum	618	44,8
Kesinlikle Katılıyorum	715	51,8
Total	1379	100,0
Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımının farkındadır.	n	% Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,1
Katılmıyorum	1	,1
Kararsızım	19	1,4
Katılıyorum	444	32,2
Kesinlikle Katılıyorum	913	66,2
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Sosyal medyanın kullanım ilkelerini ve sorumluluklarını bilir.” görüşüne %48 tamamen katılıyorum, %47 katılıyorum, %4 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “İnternetteki güvenilir bilgi kaynaklarını bilir.” görüşüne %46 tamamen katılıyorum, %48 katılıyorum, %5 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımına karşı duyarlıdır.” görüşüne %49 tamamen katılıyorum, %48 katılıyorum, %5 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının öneminin ve kullanım amaçlarının bilincindedir.” görüşüne %42 tamamen katılıyorum, %45 katılıyorum, %3 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımının farkındadır.” görüşüne %66 tamamen katılıyorum, %32 katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 7.

Medya Okuryazarlığı Kişisel Özellikler - 3

Medyanın yararlı ve zararlı yönlerinin bilincindedir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,1
Katılmıyorum	1	,1
Kararsızım	74	5,4
Katılıyorum	593	43,0
Kesinlikle Katılıyorum	709	51,4
Total	1379	100,0
Medyanın izleyicilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilediğinin farkındadır.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,1
Katılmıyorum	2	,1
Kararsızım	63	4,6
Katılıyorum	641	46,5
Kesinlikle Katılıyorum	672	48,7
Total	1379	100,0
Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerinin (abartı, korku vb.) farkındadır.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	8	,6
Katılmıyorum	56	4,1
Kararsızım	36	2,6
Katılıyorum	553	40,1
Kesinlikle Katılıyorum	726	52,6
Total	1379	100,0
Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibidir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,1
Katılmıyorum	2	,1
Kararsızım	49	3,6
Katılıyorum	586	42,5
Kesinlikle Katılıyorum	741	53,7
Total	1379	100,0
Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibidir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	46	3,3
Katılmıyorum	7	,5
Kararsızım	105	7,6
Katılıyorum	392	28,4
Kesinlikle Katılıyorum	829	60,1
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyanın yararlı ve zararlı yönlerinin bilincindedir.” görüşüne %51 tamamen katılıyorum, %43 katılıyorum, %5 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyanın izleyicilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilediğinin farkındadır.” görüşüne %49 tamamen katılıyorum, %47 katılıyorum, %5 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerinin farkındadır.” görüşüne %53 tamamen katılıyorum, %40 katılıyorum, %3 kararsızım, %4’ü katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibidir.” görüşüne %53 tamamen katılıyorum, %43 katılıyorum, %4 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibidir.” görüşüne %60 tamamen katılıyorum, %28 katılıyorum, %8 kararsızım ve %3 kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 8.

Medya Okuryazarlığı Kişisel Özellikler - 4

Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibidir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	132	9,6
Katılmıyorum	59	4,3
Kararsızım	123	8,9
Katılıyorum	391	28,4
Kesinlikle Katılıyorum	674	48,9
Total	1379	100,0
Yalnızca kendi bakış açısına uygun olan gazete ve dergileri takip eder.	N	% Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,1
Katılmıyorum	1	,1
Kararsızım	63	4,6
Katılıyorum	686	49,7
Kesinlikle Katılıyorum	627	45,5
Total	1379	100,0
Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibidir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	16	1,2
Katılmıyorum	7	,5
Kararsızım	215	15,6
Katılıyorum	490	35,5
Kesinlikle Katılıyorum	651	47,2
Total	1379	100,0
Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda çevresindekileri bilgilendirir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	130	9,4
Katılmıyorum	135	9,8
Kararsızım	35	2,5
Katılıyorum	335	24,3
Kesinlikle Katılıyorum	744	54,0
Total	1379	100,0
Medyanın izleyici üzerinde etkisi olmadığına inanır.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	3	,2
Katılmıyorum	62	4,5
Kararsızım	90	6,5
Katılıyorum	616	44,7
Kesinlikle Katılıyorum	608	44,1
Total	1379	100,0
Medya okuryazarlığıyla ilgili güncel gelişmeleri takip eder.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,1
Katılmıyorum	21	1,5
Kararsızım	155	11,2
Katılıyorum	565	41,0
Kesinlikle Katılıyorum	637	46,2
Total	1379	100,0
Medyada sunulan bilginin kaynağını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,1
Katılmıyorum	24	1,7
Kararsızım	74	5,4
Katılıyorum	835	60,6
Kesinlikle Katılıyorum	445	32,3
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibidir.” görüşüne %49 tamamen katılıyorum, %28 katılıyorum, %9 kararsızım, %4’ü katılmıyorum ve %10 kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Yalnızca kendi bakış açısına uygun olan gazete ve dergileri takip eder.” görüşüne %46 tamamen katılıyorum, %50 katılıyorum, %5 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibidir.” görüşüne %47 tamamen katılıyorum, %36 katılıyorum, %16 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda çevresindekileri bilgilendirir.” görüşüne %54 tamamen katılıyorum, %24 katılıyorum, %3 kararsızım, %10 katılmıyorum ve %9 kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyanın izleyici üzerinde etkisi olmadığına inanır.” görüşüne %44 tamamen katılıyorum, %45 katılıyorum, %7 kararsızım, %5 katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medya okuryazarlığıyla ilgili güncel gelişmeleri takip eder.” görüşüne %46 tamamen katılıyorum, %41 katılıyorum, %11 kararsızım, %2 katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyada sunulan bilginin kaynağını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir.” görüşüne %32 tamamen katılıyorum, %61 katılıyorum, %5 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

4.3. Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu İle İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların İncelenmesi

Katılımcıların medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken mesleki yeterlikler boyutu ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar bu bölümde sunulmuştur. Buna göre;

Tablo 9.

Medya Okuryazarlığı Mesleki Özellikler - 1

Farklı bakış açılarına göre hazırlanan günlük gazeteleri okur.	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,1
Katılmıyorum	12	,9
Kararsızım	109	7,9
Katılıyorum	696	50,5
Kesinlikle Katılıyorum	561	40,7
Total	1379	100,0
Farklı bakış açılarını yansıtan televizyon kanallarını takip eder.	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	9	,7
Katılmıyorum	16	1,2
Kararsızım	226	16,4
Katılıyorum	627	45,5
Kesinlikle Katılıyorum	501	36,3
Total	1379	100,0
Medyada fark ettiği sorunlara (uygunsuz içerik vb.) karşı ilgili kurum ve kuruluşlara (RTÜK, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu vb.) başvurur.	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	65	4,7
Katılmıyorum	22	1,6
Kararsızım	180	13,1
Katılıyorum	606	43,9
Kesinlikle Katılıyorum	506	36,7
Total	1379	100,0
Medyadaki hatalı dil kullanımlarının düzeltilmesi amacıyla RTÜK, TRT gibi ilgili kurumlarla iletişime geçer.	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1024	74,3
Katılmıyorum	304	22,0
Kararsızım	22	1,6
Katılıyorum	16	1,2
Kesinlikle Katılıyorum	13	,9
Total	1379	100,0
Medyada sunulan bilgileri sorgulamadan kabul eder.	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	3	,2
Katılmıyorum	11	,8
Kararsızım	117	8,5
Katılıyorum	683	49,5
Kesinlikle Katılıyorum	565	41,0
Total	1379	100,0
Medyanın doğru kullanımı konusunda öğrenci velileriyle ve diğer branş öğretmenleriyle işbirliği yapar.	n	%
Katılmıyorum	15	1,1
Kararsızım	18	1,3
Katılıyorum	566	41,0
Kesinlikle Katılıyorum	780	56,6
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Farklı bakış açılarına göre hazırlanan günlük gazeteleri okur.” görüşüne %41 tamamen katılıyorum, %51 katılıyorum, %8 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Farklı bakış açılarını yansıtan televizyon kanallarını takip eder.” görüşüne %36 tamamen katılıyorum, %46 katılıyorum, %16 kararsızım ve %1 katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyada fark ettiği sorunlara karşı ilgili kurum ve kuruluşlara başvurur.” görüşüne %37 tamamen katılıyorum, %44 katılıyorum, %13 kararsızım, %1 katılmıyorum ve %5 kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki hatalı dil kullanımlarının düzeltilmesi amacıyla RTÜK, TRT gibi ilgili kurumlarla iletişime geçer.” görüşüne, %22 katılmıyorum ve %74 kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyada sunulan bilgileri sorgulamadan kabul eder.” görüşüne %41 tamamen katılıyorum, %50 katılıyorum, %9 kararsızım, %1 katılmıyorum ve %5 kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyanın doğru kullanımı konusunda öğrenci velileriyle ve diğer branş öğretmenleriyle işbirliği yapar.” görüşüne %57tamamen katılıyorum, %41 katılıyorum v3 %1’i karasızım ve katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 10.

Medya Okuryazarlığı Mesleki Özellikler - 2

Sosyal medyanın (Facebook,Twitter vb.) kullanım ilkeleri ve sorumlulukları konusunda öğrencilerini bilinçlendirir.	n	%
Katılmıyorum	9	,7
Kararsızım	99	7,2
Katılıyorum	580	42,1
Kesinlikle Katılıyorum	691	50,1
Total	1379	100,0
Öğrencilerine, sosyal medyayı doğru kullanmaya teşvik edecek etkinlikler yaptırır.	n	%
Katılmıyorum	1	,1
Kararsızım	40	2,9
Katılıyorum	546	39,6
Kesinlikle Katılıyorum	792	57,4
Total	1379	100,0
Öğrencilerini, kitle iletişim araçlarını doğru kullanmaları konusunda yönlendirir.	n	% Yüzde
Katılmıyorum	1	,1
Kararsızım	73	5,3
Katılıyorum	482	35,0
Kesinlikle Katılıyorum	823	59,7
Total	1379	100,0
Öğrencilerinin internetteki güvenilir bilgi kaynaklarına erişmelerini teşvik eder.	n	% Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,1
Katılmıyorum	1	,1
Kararsızım	74	5,4
Katılıyorum	560	40,6
Kesinlikle Katılıyorum	742	53,8
Total	1379	100,0
Öğrencilerinin medyayı öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak kullanmalarını teşvik eder.	n	% Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	147	10,7
Katılmıyorum	203	14,7
Kararsızım	32	2,3
Katılıyorum	263	19,1
Kesinlikle Katılıyorum	734	53,2
Total	1379	100,0
Medyanın sadece eğlence amacıyla kullanılması yönünde etkinlikler yaptırır.	n	% Yüzde
Katılmıyorum	40	2,9
Kararsızım	16	1,2
Katılıyorum	612	44,4
Kesinlikle Katılıyorum	711	51,6
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Sosyal medyanın kullanım ilkeleri ve sorumlulukları konusunda öğrencilerini bilinçlendirir.” görüşüne %50 tamamen katılıyorum, %42 katılıyorum, %7 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Sosyal medyanın kullanım ilkeleri ve sorumlulukları konusunda öğrencilerini bilinçlendirir.” görüşüne %50 tamamen katılıyorum, %42 katılıyorum, %7 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerine, sosyal medyayı doğru kullanmaya teşvik edecek etkinlikler yaptırır.” görüşüne %57 tamamen katılıyorum, %40 katılıyorum, %3 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerini, kitle iletişim araçlarını doğru kullanmaları konusunda yönlendirir.” görüşüne %59 tamamen katılıyorum, %35 katılıyorum, %5 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin internetteki güvenilir bilgi kaynaklarına erişmelerini teşvik eder.” görüşüne %54 tamamen katılıyorum, %41 katılıyorum, %5 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin medyayı öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak kullanmalarını teşvik eder.” görüşüne %53 tamamen katılıyorum, %41 katılıyorum, %5 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin Medyanın sadece eğlence amacıyla kullanılması yönünde etkinlikler yaptırır.” görüşüne %52 tamamen katılıyorum, %44 katılıyorum, %1 kararsızım ve %3 katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 11.

Medya Okuryazarlığı Mesleki Özellikler - 3

Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemi ve kullanım amaçları konusunda öğrencilerini bilgilendirir.	n	%
Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	11	0,8
Katılıyorum	537	38,9
Kesinlikle Katılıyorum	830	60,2
Total	1379	100,0
Medyanın sadece zararlı yönleri olmadığını, doğru kullanıldığında hayatı kolaylaştırıcı yönleri de olduğunu öğrencilerine fark ettirir.	N	%
Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	142	10,3
Katılıyorum	573	41,6
Kesinlikle Katılıyorum	663	48,1
Total	1379	100,0
Öğrencilerine televizyon karşısında ve internette harcadıkları zamanı kendi kendilerine nasıl kontrol edebileceklerini öğretir.	N	%
Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	72	5,2
Katılıyorum	614	44,5
Kesinlikle Katılıyorum	692	50,2
Total	1379	100,0
Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda öğrencilerini ve çevresindekileri bilgilendirir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,1
Katılmıyorum	10	0,7
Kararsızım	151	10,9
Katılıyorum	724	52,5
Kesinlikle Katılıyorum	493	35,8
Total	1379	100,0
Medya okuryazarlığı bilinci oluşturmak için görev yaptığı yerde sosyal etkinlikler (medya kampanyaları, afiş ve slogan yarışmaları vb.) düzenlenmesine öncülük eder.	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	0,1
Katılmıyorum	10	0,7
Kararsızım	108	7,8
Katılıyorum	704	51,1
Kesinlikle Katılıyorum	555	40,2
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemi ve kullanım amaçları konusunda öğrencilerini bilgilendirir.” görüşüne %60 tamamen katılıyorum, %39 katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyanın sadece zararlı yönleri olmadığını, doğru kullanıldığında hayatı kolaylaştırıcı yönleri de olduğunu öğrencilerine fark ettirir.” görüşüne %48 tamamen katılıyorum, %42 katılıyorum, %10’u kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerine televizyon karşısında ve internette harcadıkları zamanı kendi kendilerine nasıl kontrol edebileceklerini öğretir” görüşüne %50 tamamen katılıyorum, %45 katılıyorum, %5’i kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda öğrencilerini ve çevresindekileri bilgilendirir.” görüşüne %36 tamamen katılıyorum, %53 katılıyorum, %11’i kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medya okuryazarlığı bilinci oluşturmak için görev yaptığı yerde sosyal etkinlikler (medya kampanyaları, afiş ve slogan yarışmaları vb.) düzenlenmesine öncülük eder.” görüşüne %40 tamamen katılıyorum, %51 katılıyorum, %8’i kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 12.

Medya Okuryazarlığı Mesleki Özellikler - 4

Öğrencilerinin medya iletilerini eleştirel bakış açısıyla incelemelerini sağlar.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	376	27,3
Katılmıyorum	439	31,8
Kararsızım	375	27,2
Katılıyorum	165	12,0
Kesinlikle Katılıyorum	24	1,7
Total	1379	100,0
Öğrencilerinin televizyon izleme sürelerini sadece ailelerinin belirleyebileceğini ifade eder.	N	%
Katılmıyorum	26	1,9
Kararsızım	18	1,3
Katılıyorum	573	41,6
Kesinlikle Katılıyorum	762	55,3
Total	1379	100,0
Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirir.	N	%
Katılmıyorum	55	4,0
Kararsızım	25	1,8
Katılıyorum	615	44,6
Kesinlikle Katılıyorum	684	49,6
Total	1379	100,0
Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	7	0,5
Katılmıyorum	61	4,4
Kararsızım	72	5,2
Katılıyorum	519	37,6
Kesinlikle Katılıyorum	720	52,2
Total	1379	100,0
Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,1
Katılmıyorum	54	3,9
Kararsızım	72	5,2
Katılıyorum	570	41,3
Kesinlikle Katılıyorum	682	49,5
Total	1379	100,0
Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerini (abartı, korku, yineleme vb.) öğrencilerine fark ettirir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	20	1,5
Katılmıyorum	34	2,5
Kararsızım	238	17,3
Katılıyorum	621	45,0
Kesinlikle Katılıyorum	466	33,8
Total	1379	100,0
Reklamlarda ürün satışlarının artırılması amacıyla kullanılan yöntemleri öğrencileriyle birlikte çözümler.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	7	0,5
Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	217	15,7
Katılıyorum	577	41,8
Kesinlikle Katılıyorum	577	41,8
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin medya iletilerini eleştirel bakış açısıyla incelemelerini sağlar.” görüşüne %27’si kesinlikle katılmıyorum, %32’si katılmıyorum, %27’si kararsızım, %12’si katılıyorum ve tamamen katılıyorum, %1 katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin televizyon izleme sürelerini sadece ailelerinin belirleyebileceğini ifade eder.” görüşüne %55 tamamen katılıyorum, %42 katılıyorum, %2’si katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirir.” görüşüne %50 tamamen katılıyorum, %45 katılıyorum, %4 katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirir.” görüşüne %52 tamamen katılıyorum, %38 katılıyorum, %5’i kararsızım ve %4 katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirir.” görüşüne %50 tamamen katılıyorum, %41 katılıyorum, %5’i kararsızım ve %4 katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerini (abartı, korku, yineleme vb.) öğrencilerine fark ettirir.” görüşüne %34 tamamen katılıyorum, %45 katılıyorum, %17 kararsızım, %3 katılmıyorum ve %2’si kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Reklamlarda ürün satışlarının arttırılması amacıyla kullanılan yöntemleri öğrencileriyle birlikte çözümler.” görüşüne %42 tamamen katılıyorum, %42 katılıyorum, %16 kararsızım, %3 katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 13.

Medya Okuryazarlığı Mesleki Özellikler - 5

Bir haberin değişik gazete ve televizyon kanallarındaki farklı sunumlarının nedenlerini öğrencileriyle birlikte tartışır.	N	%
Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	98	7,1
Katılıyorum	683	49,5
Kesinlikle Katılıyorum	597	43,3
Total	1379	100,0
Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımını konusunda öğrencilerini bilinçlendirir.	N	%
Kararsızım	32	2,3
Katılıyorum	728	52,8
Kesinlikle Katılıyorum	619	44,9
Total	1379	100,0
Medya metinlerini etik açıdan öğrencileriyle tartışır.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,1
Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	56	4,1
Katılıyorum	532	38,6
Kesinlikle Katılıyorum	789	57,2
Total	1379	100,0
Sınıf içinde medyayla ilgili örnek olayları çözümleyerek “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu etrafında öğrencilerin katılımlarını sağlar.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	11	0,8
Katılmıyorum	16	1,2
Kararsızım	134	9,7
Katılıyorum	584	42,3
Kesinlikle Katılıyorum	634	46,0
Total	1379	100,0
Öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olan medya iletilerini derslerde örnek olarak kullanır.	N	%
Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	40	2,9
Katılıyorum	644	46,7
Kesinlikle Katılıyorum	694	50,3
Total	1379	100,0
Ders içi etkinliklerde öğrencilerin düzeyine uygun, medyayla ilgili güncel örneklerle yer verir.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	36	2,6
Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	43	3,1
Katılıyorum	629	45,6
Kesinlikle Katılıyorum	670	48,6
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Bir haberin değişik gazete ve televizyon kanallarındaki farklı sunumlarının nedenlerini öğrencileriyle birlikte tartışır.”

görüşüne %43 tamamen katılıyorum, %50 katılıyorum, %7 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımını konusunda öğrencilerini bilinçlendirir.” görüşüne %44 tamamen katılıyorum, %53 katılıyorum, %2 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medya metinlerini etik açıdan öğrencileriyle tartışır.” görüşüne %57 tamamen katılıyorum, %39 katılıyorum, %4 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Sınıf içinde medyayla ilgili örnek olayları çözümleyerek “Siz olsaydınız ne yapardınız?” görüşüne %46 tamamen katılıyorum, %43 katılıyorum, %10 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olan medya iletilerini derslerde örnek olarak kullanır.” görüşüne %50 tamamen katılıyorum, %47 katılıyorum, %3 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Ders içi etkinliklerde öğrencilerin düzeyine uygun, medyayla ilgili güncel örneklerle yer verir.” görüşüne %49 tamamen katılıyorum, %46 katılıyorum, %3 kararsızım ve %3 kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 14.

Medya Okur Yazarlığı Mesleki Özellikler - 6

Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımları konusunda öğrencilerinin duyarlı olmalarını sağlar.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	3	0,2
Katılmıyorum	5	0,4
Kararsızım	88	6,4
Katılıyorum	736	53,4
Kesinlikle Katılıyorum	547	39,7
Total	1379	100,0
Medyadaki doğru ve hatalı iletişim örneklerini sınıfta öğrencileriyle birlikte tartışır.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	186	13,5
Katılmıyorum	146	10,6
Kararsızım	72	5,2
Katılıyorum	506	36,7
Kesinlikle Katılıyorum	469	34,0
Total	1379	100,0
Derslerde sadece ders kitabında yer alan etkinlikleri kullanır.	N	%
Katılmıyorum	19	1,4
Kararsızım	138	10,0
Katılıyorum	785	56,9
Kesinlikle Katılıyorum	437	31,7
Total	1379	100,0
Hem medyayı eleştirmeye hem de medya metinleri oluşturmaya yönelik etkinlikler yaptırır.	N	%
Katılmıyorum	69	5,0
Kararsızım	196	14,2
Katılıyorum	728	52,8
Kesinlikle Katılıyorum	386	28,0
Total	1379	100,0
Öğrencilerinin güncel olaylarla ilgili bir haber metni yazmalarını teşvik eder.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,1
Katılmıyorum	8	0,6
Kararsızım	143	10,4
Katılıyorum	809	58,7
Kesinlikle Katılıyorum	418	30,3
Total	1379	100,0
Öğrencilerinin örnek bir reklam metni oluşturmalarını teşvik eder.	N	%
Katılmıyorum	54	3,9
Kararsızım	111	8,0
Katılıyorum	704	51,1
Kesinlikle Katılıyorum	510	37,0
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımları konusunda öğrencilerinin duyarlı olmalarını sağlar.” görüşüne %50 tamamen katılıyorum, %47 katılıyorum, %3 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medyadaki doğru ve hatalı iletişim örneklerini sınıfta öğrencileriyle birlikte tartışır.” görüşüne %34 tamamen katılıyorum, %37 katılıyorum, %8 kararsızım, %11 katılmıyorum, %14 kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Derslerde sadece ders kitabında yer alan etkinlikleri kullanır.” görüşüne %32 tamamen katılıyorum, %57 katılıyorum, %10 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Hem medyayı eleştirmeye hem de medya metinleri oluşturmaya yönelik etkinlikler yaptırır.” görüşüne %28 tamamen katılıyorum, %53 katılıyorum, %14 kararsızım ve %5 katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin güncel olaylarla ilgili bir haber metni yazmalarını teşvik eder.” görüşüne %30 tamamen katılıyorum, %59 katılıyorum, %10 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin güncel olaylarla ilgili bir haber metni yazmalarını teşvik eder.” görüşüne %30 tamamen katılıyorum, %59 katılıyorum, %10 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin örnek bir reklam metni oluşturmalarını teşvik eder.” görüşüne %37 tamamen katılıyorum, %51 katılıyorum, %8 kararsızım ve %4 katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 15.

Medya Okur Yazarlığı Mesleki Özellikler - 7

Öğrencilerinin basılı veya online okul gazetesi çıkarmalarına öncülük eder.	N	%
Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	117	8,5
Katılıyorum	581	42,1
Kesinlikle Katılıyorum	680	49,3
Total	1379	100,0
Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken Türkçe yazım kurallarına uymalarını sağlar.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	0,1
Katılmıyorum	39	2,8
Kararsızım	120	8,7
Katılıyorum	483	35,0
Kesinlikle Katılıyorum	735	53,3
Total	1379	100,0
Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken yabancı kelimelerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanmalarını teşvik eder.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,1
Kararsızım	23	1,7
Katılıyorum	575	41,7
Kesinlikle Katılıyorum	780	56,6
Total	1379	100,0
Fikirlerini özgür bir biçimde ifade edebilmeleri konusunda öğrencilerini teşvik eder.	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	,1
Katılmıyorum	11	,8
Kararsızım	264	19,1
Katılıyorum	660	47,9
Kesinlikle Katılıyorum	442	32,1
Total	1379	100,0
Medya okuryazarlığı konularını Türkçe dersi etkinlikleriyle ilişkilendirir.	N	%
Katılmıyorum	13	,9
Kararsızım	213	15,4
Katılıyorum	625	45,3
Kesinlikle Katılıyorum	528	38,3
Total	1379	100,0

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin basılı veya online okul gazetesi çıkarmalarına öncülük eder.” görüşüne %49 tamamen katılıyorum, %42 katılıyorum, %9 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken Türkçe yazım kurallarına uymalarını sağlar.” görüşüne %49 tamamen katılıyorum, %42 katılıyorum, %9 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken yabancı kelimelerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanmalarını teşvik eder.” görüşüne %57 tamamen katılıyorum, %42 katılıyorum, %2 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Fikirlerini özgür bir biçimde ifade edebilmeleri konusunda öğrencilerini teşvik eder.” görüşüne %32 tamamen katılıyorum, %48 katılıyorum, %19 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar medya okuryazarlığı dersinde öğretmenlerin “Medya okuryazarlığı konularını Türkçe dersi etkinlikleriyle ilişkilendirir.” görüşüne %38 tamamen katılıyorum, %45 katılıyorum, %15 kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir.

4.4. Ölçek Boyutlarına Dair Bulgular

Çalışmada kullanılan ölçeğe ait güvenilirlik ve geçerlilik analizlerine ait sonuçlar ve çalışmada kullanılan ölçek boyutlarına dair bulgular bu bölümde sunulmuştur. Buna göre; Katılımcıların yaş ve mesleki deneyimlerine dair ölçüm değerleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Katılımcıların Ölçüm Değerleri

Ölçüm	N	X	s.s	Minimum	Maximum
Yaş	1379	35,13	7,53	18	62
Yıl	1367	10,11	7,02	1	40

Katılımcıların ortalama yaşlarının $35,13 \pm 7,53$ olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ortalama mesleki deneyimlerinin $10,11 \pm 7,02$ olduğu görülmüştür.

Çalışmada pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyi algıları ile ilgili ifadeleri içeren ölçekler 223 kişi üzerinde uygulanmıştır. Güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin güvenilirlik düzeyinin 0,97 olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmadan ifade çıkarılmasına gerek duyulmamıştır.

Anket çalışmasında medya okuryazarlığı ile ilgili 63 adet ifadenin güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Co. Alpha analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Co. Alpha

katsayısı 0,95 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen katsayı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak çalışmadan herhangi bir soru çıkarmaya gerek olmadığı görülmektedir. Güvenilirlik analizinin ardından yapı geçerliliğinin test edilmesi amacı ile 63 ifadenin bulunduğu ölçeğe faktör analizi uygulaması yapılmıştır.

Faktör analizi sonucunda 2 adet alt boyut tespit edilmiştir. Bu boyutlar Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu olarak adlandırılmıştır. Faktör analizinde hesaplanan KMO örneklem yeterlilik katsayısı 0,88 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayı yapılan 1379 adet anketin faktör yapısını orta koymak için yeterli sayıda olduğunun göstergesidir (Yeterli olması için $KMO > 0,70$). Ayrıca faktör yapılarının anlamlılığının test edildiği Bartlett testi sonucuna göre ($p=0,01, p<0,05$) elde edilen boyutlar yapısal olarak anlamlıdır. Buna göre medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken kişisel yeterlikler boyutu Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu

İfadeler	Faktör Yüğü	Açıklanan varyans	İç tutarlılık
Farklı görüşlere saygılıdır.	,613		
Medya okuryazarlığıyla ilgili konferans, seminer vb. etkinliklere katılmaya isteklidir.	,426		
Doğru ve etkili iletişim tekniklerini (ikna, empati vb.) bilir.	,421		
Medyanın etik ilkeleri hakkında bilgi sahibidir	,405		
Kendi düşüncesinin diğer düşüncelerden üstün olduğu görüşündedir.	,475		
Sosyal medyanın (Facebook, Twitter vb.) kullanım ilkelerini ve sorumluluklarını bilir.	,590		
İnternetteki güvenilir bilgi kaynaklarını (gov., edu. vb.) bilir.	,575		
Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımına karşı duyarlıdır.	,559		
Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemini ve kullanım amaçlarının bilincindedir.	,602		
Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımının farkındadır.	,501		
Medyanın yararlı ve zararlı yönlerinin bilincindedir.	,628		
Medyanın izleyicilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilediğinin farkındadır.	,462		
Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerinin (abartı, korku vb.) farkındadır.	,652		
Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibidir.	,641		
Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibidir.	,665	33%	0,88
Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibidir.	,545		
Yalnızca kendi bakış açısına uygun olan gazete ve dergileri takip eder.	,628		
Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibidir.	,601		
Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda çevresindekileri bilgilendirir.	,583		
Medyanın izleyici üzerinde etkisi olmadığına inanır.	,621		
Medya okuryazarlığıyla ilgili güncel gelişmeleri takip eder.	,423		
Medyada sunulan bilginin kaynağını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir.	,481		
Farklı bakış açılarına göre hazırlanan günlük gazeteleri okur.	,580		
Farklı bakış açılarını yansıtan televizyon kanallarını takip eder.	,666		
Medyada fark ettiği sorunlara (uygunsuz içerik vb.) karşı ilgili kurum ve kuruluşlara (RTÜK, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu vb.) başvurur.	,615		
Medyadaki hatalı dil kullanımlarının düzeltilmesi amacıyla RTÜK, TRT gibi ilgili kurumlarla iletişime geçer.	,564		

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutundaki 27 adet ifadenin boyutu oluşturduğu tespit edilmiştir. Elde edilen boyutun Açıklanan varyans yüzdesinin %33 olduğu tespit edilmiştir. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutunun iç tutarlılık düzeyinin ise 0,88 olduğu görülmüştür. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ortalama puanının 4,38±0,39 olduğu görülmüştür.

Medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken mesleki yeterlikler boyutu Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu

İfadeler	Faktör Yüğü	Açıklanan varyans	İç tutarlılık
Medyada sunulan bilgileri sorgulamadan kabul eder.	,617		
Medyanın doğru kullanımı konusunda öğrenci velileriyle ve diğer branş öğretmenleriyle işbirliği yapar.	,753		
Sosyal medyanın (Facebook, Twitter vb.) kullanım ilkeleri ve sorumlulukları konusunda öğrencilerini bilinçlendirir.	,611		
Öğrencilerine, sosyal medyayı doğru kullanmaya teşvik edecek etkinlikler yaptırır.	,757		
Öğrencilerini, kitle iletişim araçlarını doğru kullanmaları konusunda yönlendirir.	,753		
Öğrencilerinin internetteki güvenilir bilgi kaynaklarına erişmelerini teşvik eder.	,695		
Öğrencilerinin medyayı öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak kullanmalarını teşvik eder.	,505		
Medyanın sadece eğlence amacıyla kullanılması yönünde etkinlikler yaptırır.	,719		
Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemi ve kullanım amaçları konusunda öğrencilerini bilgilendirir.	,680		
Medyanın sadece zararlı yönleri olmadığını, doğru kullanıldığında hayatı kolaylaştırıcı yönleri de olduğunu öğrencilerine fark ettirir.	,585	18%	0,92
Öğrencilerine televizyon karşısında ve internette harcadıkları zamanı kendi kendilerine nasıl kontrol edebileceklerini öğretir.	,567		
Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda öğrencilerini ve çevresindekileri bilgilendirir.	,649		
Medya okuryazarlığı bilinci oluşturmak için görev yaptığı yerde sosyal etkinlikler (medya kampanyaları, afiş ve slogan yarışmaları vb.) düzenlenmesine öncülük eder.	,684		
Öğrencilerinin medya iletilerini eleştirel bakış açısıyla incelemelerini sağlar.			
Öğrencilerinin televizyon izleme sürelerini sadece ailelerinin belirleyebileceğini ifade eder.	,589		
Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirir.	,665		
Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirir.	,666		
Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirir.	,700		

Tablo 18'in devamı

İfadeler	Faktör Yüğü	Açıklanan varyans	İç tutarlılık
Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerini (abartı, korku, yineleme vb.) öğrencilerine fark ettirir.	,530		
Reklamlarda ürün satışlarının artırılması amacıyla kullanılan yöntemleri öğrencileriyle birlikte çözümler.	,725		
Bir haberin değişik gazete ve televizyon kanallarındaki farklı sunumlarının nedenlerini öğrencileriyle birlikte tartışır.	,681		
Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımını konusunda öğrencilerini bilinçlendirir.	,535		
Medya metinlerini etik açıdan öğrencileriyle tartışır.	,692		
Sınıf içinde medyayla ilgili örnek olayları çözümleyerek “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu etrafında öğrencilerin katılımlarını sağlar.	,571		
Öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olan medya iletilerini derslerde örnek olarak kullanır.	,751		
Ders içi etkinliklerde öğrencilerin düzeyine uygun, medyayla ilgili güncel örneklerle yer verir.	,433		
Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımları konusunda öğrencilerinin duyarlı olmalarını sağlar.	,645		
Medyadaki doğru ve hatalı iletişim örneklerini sınıfta öğrencileriyle birlikte tartışır.			
Derslerde sadece ders kitabında yer alan etkinlikleri kullanır.	,564		
Hem medyayı eleştirmeye hem de medya metinleri oluşturmaya yönelik etkinlikler yaptırır.	,520		
Öğrencilerinin güncel olaylarla ilgili bir haber metni yazmalarını teşvik eder.	,705		
Öğrencilerinin örnek bir reklam metni oluşturmalarını teşvik eder.	,676		
Öğrencilerinin basılı veya online okul gazetesi çıkarmalarına öncülük eder.	,683		
Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken Türkçe yazım kurallarına uymalarını sağlar.	,697		
Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken yabancı kelimelerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanmalarını teşvik eder.	,735		
Fikirlerini özgür bir biçimde ifade edebilmeleri konusunda öğrencilerini teşvik eder.	,435		
Medya okuryazarlığı konularını Türkçe dersi etkinlikleriyle ilişkilendirir.	,445		

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutundaki 36 adet ifadenin boyutu oluşturduğu tespit edilmiştir. Elde edilen boyutun Açıklanan varyans yüzdesinin %33 olduğu tespit edilmiştir. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutunun iç tutarlılık düzeyinin ise 0,92 olduğu görülmüştür. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu ortalama puanının 4,27±0,40 olduğu görülmüştür.

4.5. Katılımcıların Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Katılımcıların görev yaptığı coğrafi bölgelerin medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacı ile ki-kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda özet olarak verilmektedir.

Tablo 19.

Görev Yeri ve Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz?

Görev Yeri		Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz?		χ^2	P
		Evet	Hayır		
Akdeniz	n	195	21	9,01	0,17
	%	90,3%	9,7%		
Ege	n	151	18		
	%	89,3%	10,7%		
Marmara	n	300	25		
	%	92,3%	7,7%		
İç Anadolu	n	237	25		
	%	90,5%	9,5%		
Doğu Anadolu	n	112	22		
	%	83,6%	16,4%		
Güneydoğu Anadolu	n	150	21		
	%	87,7%	12,3%		
Karadeniz	n	93	9		
	%	91,2%	8,8%		

Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların görev yaptığı bölgelerin Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıma durumu üzerinde etkili olmadığı, farklı coğrafi bölgelerde görev yapan katılımcıların benzer oranlarda Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullandığı ve kullanmadığı görülmüştür ($\chi^2=9,01, p>0,05$).

Katılımcıların görev yaptığı coğrafi bölgelerin düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacı ile ki-kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda özet olarak verilmektedir.

Tablo 20.

Görev Yeri ve Takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayın var mı?

Görev Yeri		Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayın var mı?		χ^2	p
		Evet	Hayır		
Akdeniz	n	170	46	33,33	0,01
	%	78,7%	21,3%		
Ege	n	129	40		
	%	76,3%	23,7%		
Marmara	n	266	59		
	%	81,8%	18,2%		
İç Anadolu	n	223	39		
	%	85,1%	14,9%		
Doğu Anadolu	n	97	37		
	%	72,4%	27,6%		
Güneydoğu Anadolu	n	122	49		
	%	71,3%	28,7%		
Karadeniz	n	62	40		
	%	60,8%	39,2%		

Katılımcıların görev yaptığı coğrafi bölgelerin düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiği basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Karadeniz, güneydoğu Anadolu ve doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan katılımcıların Akdeniz, ege, Marmara ve iç Anadolu bölgelerinde görev yapan katılımcılara göre basılı veya elektronik yayınları daha düşük oranlarda takip ettiği görülmüştür($\chi^2=3,33, p<0,05$).

Katılımcıların cinsiyetlerinin medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacı ile ki-kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda özet olarak verilmektedir.

Tablo 21.

Cinsiyet ve Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz?

Cinsiyet		Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz?		χ^2	p
		Evet	Hayır		
Erkek	n	610	58	3,38	0,07
	%	91,3%	8,7%		
Kadın	n	628	83		
	%	88,3%	11,7%		

Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların cinsiyetlerinin Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıma durumu üzerinde etkili olmadığı, kadın ve erkek katılımcıların benzer oranlarda Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullandığı ve kullanmadığı görülmüştür ($\chi^2=3,38, p>0,05$).

Katılımcıların cinsiyetlerinin düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacı ile ki-kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda özet olarak verilmektedir.

Tablo 22.

Cinsiyet ve Takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) Yayın var mı?

Cinsiyet		Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayın var mı?		χ^2	p
		Evet	Hayır		
Erkek	n	553	115	20,82	0,01
	%	82,8%	17,2%		
Kadın	n	516	195		
	%	72,6%	27,4%		

Katılımcıların cinsiyetlerinin düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiği basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Erkek katılımcıların bayan katılımcılara göre basılı veya elektronik yayınları daha yüksek oranlarda takip ettiği görülmüştür ($\chi^2=20,82, p<0,05$).

Katılımcıların yaşlarının medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacı ile

ki-kare analizi uygulamıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda özet olarak verilmektedir.

Tablo 23.

Yaş ve Medyayı Takip Etmek Amacıyla, Düzenli Olarak İnternet Kullanıyor Musunuz?

Yaş		Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz?		χ^2	p
		Evet	Hayır		
30 yaş ve altı	n	386	42	8,76	0,01
	%	90,2%	9,8%		
31-40 yaş	n	592	54		
	%	91,6%	8,4%		
41 yaş ve üzeri	n	260	45		
	%	85,2%	14,8%		

Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların yaşlarının Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıma durumu üzerinde etkili olduğu, 40 yaş ve altında olan katılımcıların Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanma oranlarının 41 yaş üzerinde olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2=8,76, p<0,05$).

Katılımcıların cinsiyetlerinin düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacı ile ki-kare analizi uygulamıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda özet olarak verilmektedir.

Tablo 24.

Yaş ve Takip Ettiğiniz Basılı veya Elektronik (Gazete, Dergi, Televizyon Vb.) Yayın Var mı?

Yaş		Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayın var mı?		χ^2	p
		Evet	Hayır		
30 yaş ve altı	n	319	109	3,19	0,20
	%	74,5%	25,5%		
31-40 yaş	n	508	138		
	%	78,6%	21,4%		
41 yaş ve üzeri	n	242	63		
	%	79,3%	20,7%		

Katılımcıların yaşlarının düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiği basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları

üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Farklı yaşlarda olan katılımcıların basılı veya elektronik yayınları benzer oranlarda takip ettiği görülmüştür ($\chi^2=3,19$, $p>0,05$).

Katılımcıların mesleki deneyimlerinin medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacı ile ki-kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda özet olarak verilmektedir.

Tablo 25.

Mesleki Deneyim ve Medyayı Takip Etmek Amacıyla, Düzenli Olarak İnternet Kullanıyor musunuz?

Mesleki Deneyim		Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz?		χ^2	p
		Evet	Hayır		
1-5 yıl	n	384	42	2,57	0,28
	%	90,1%	9,9%		
6-10 yıl	n	372	35		
	%	91,4%	8,6%		
11 yıl ve üzeri	n	482	64		
	%	88,3%	11,7%		

Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların mesleki deneyimlerinin Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıma durumu üzerinde etkili olmadığı, farklı düzeylerde mesleki deneyime sahip katılımcıların benzer oranlarda Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullandığı ve kullanmadığı görülmüştür ($\chi^2=2,57$, $p>0,05$).

Katılımcıların mesleki deneyimlerinin düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacı ile ki-kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda özet olarak verilmektedir.

Tablo 26.

Mesleki Deneyim ve Takip Ettiğiniz Basılı veya Elektronik (Gazete, Dergi, Televizyon vb.) Yayın Var mı?

Mesleki deneyim		Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayın var mı?		X^2	p
		Evet	Hayır		
1-5 yıl	n	327	99	0,86	0,65
	%	76,8%	23,2%		
6-10 yıl	n	322	85		
	%	79,1%	20,9%		
11 yıl ve üzeri	n	420	126		
	%	76,9%	23,1%		

Katılımcıların mesleki deneyimlerinin düzenli olarak internet kullanma ve düzenli olarak takip ettiği basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayınları takip etme durumları üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Farklı mesleki deneyimleri olan katılımcıların basılı veya elektronik yayınları benzer oranlarda takip ettiği görülmüştür ($X^2=0,86$, $p>0,05$).

4.6. Katılımcıların Demografik Özellikleri İle Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel ve Mesleki Yeterlikler Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Katılımcıların cinsiyetlerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesi amacı ile t testi analizi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

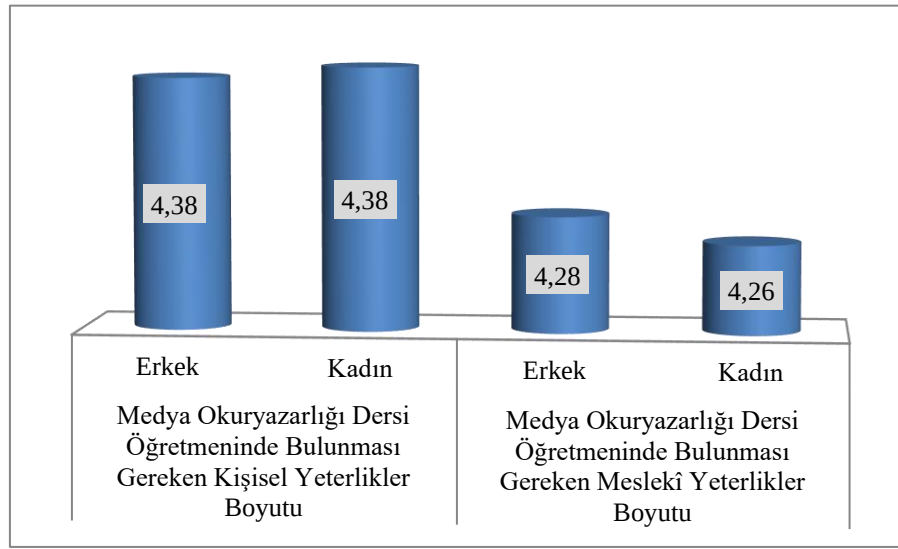
Tablo 27.

Cinsiyet ve Medya Okuryazarlığı

Boyutlar	Cinsiyet	n	X	s.s.	t	p
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu	Erkek	668	4,38	0,41	-0,37	0,71
	Kadın	711	4,38	0,38		
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu	Erkek	668	4,28	0,39	0,89	0,38
	Kadın	711	4,26	0,40		

Katılımcıların cinsiyetlerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlik düzeylerinin farksız olduğu görülmüştür ($t=-0,37, p>0,05$).

Katılımcıların cinsiyetlerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlik düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür ($t=0,89, p>0,05$).



Şekil 3. Cinsiyet ve medya okuryazarlığı

Katılımcıların eğitim düzeylerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesi amacı ile t testi analizi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

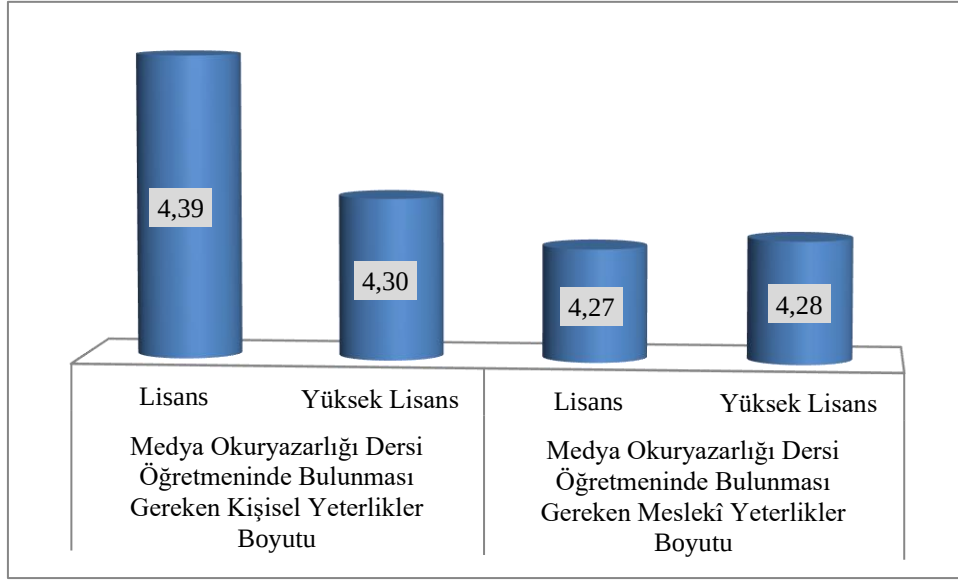
Tablo 28.

Eğitim ve Medya Okuryazarlığı

Öğrenim Durumunuz		N	X	s.s.	t	p
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu	Lisans	1220	4,39	0,37	2,69	0,01
	Yüksek Lisans	159	4,30	0,51		
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu	Lisans	1220	4,27	0,40	-0,18	0,86
	Yüksek Lisans	159	4,28	0,37		

Katılımcıların eğitim düzeylerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Farkın lisans mezunu olan öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitime sahip katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($t=2,69, p<0,05$).

Katılımcıların eğitim düzeylerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler üzerinde etkili olmadığı, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip olan öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlik düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür ($t=-0,18, p>0,05$).



Şekil 4. Eğitim durumu ve medya okuryazarlığı

Katılımcıların Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanma durumlarının Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesi amacı ile t testi analizi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

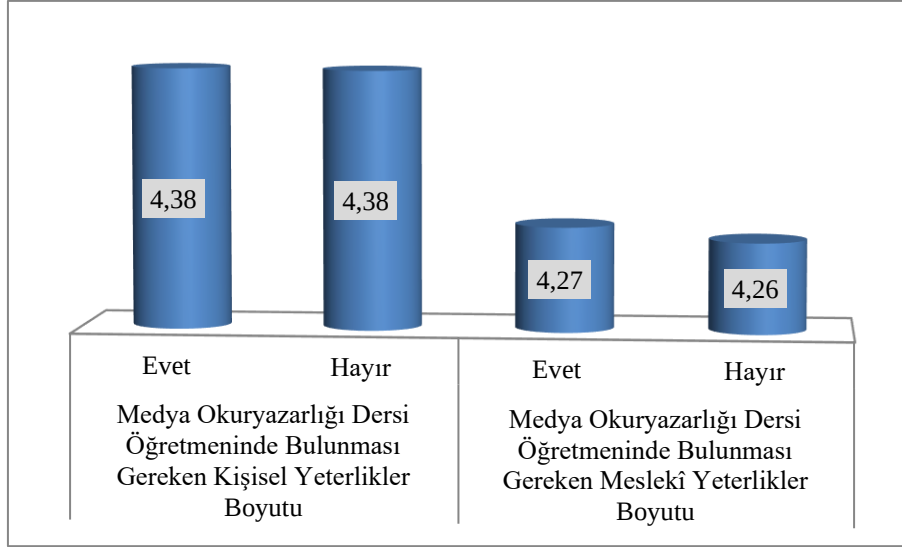
Tablo 29.

Medyayı Takip Etmek Amacıyla, Düzenli Olarak İnternet Kullanıyor musunuz? ve Medya Okuryazarlığı

Boyutlar	Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz?	n	X	s.s.	t	P
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu	Evet	1238	4,38	0,39	0,03	0,97
	Hayır	141	4,38	0,42		
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu	Evet	1238	4,27	0,40	0,28	0,78
	Hayır	141	4,26	0,38		

Katılımcıların Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanma durumlarının Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olmadığı, Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanan öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlik düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür ($t=0,03, p>0,05$).

Katılımcıların Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanma durumlarının Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler üzerinde etkili olmadığı, Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanan, kullanmayan öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlik düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür ($t=0,28, p>0,05$).



Şekil 5. Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz? ve medya okuryazarlığı

Katılımcıların Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesi amacı ile t testi analizi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 30.

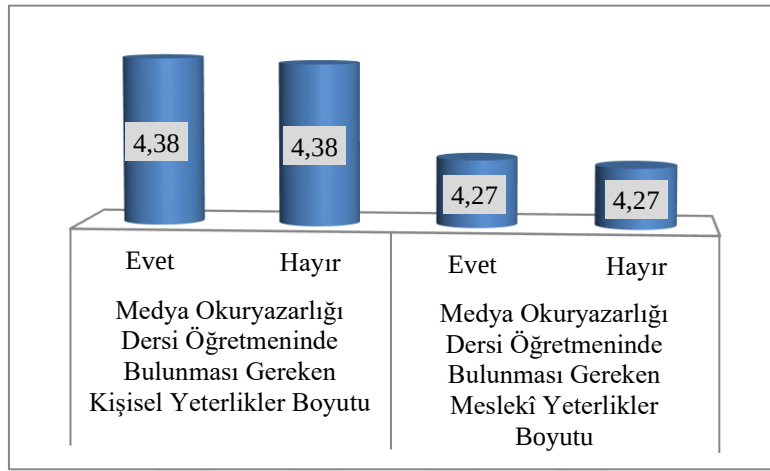
Düzenli Olarak Takip Ettiğiniz Basılı veya Elektronik (Gazete, Dergi, Televizyon vb.) Yayın Var mı? ve Medya Okuryazarlığı

Boyutlar	Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayın var mı?	n	X	s.s.	t	p
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu	Evet	1069	4,38	0,39	0,23	0,82
	Hayır	310	4,38	0,42		
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu	Evet	1069	4,27	0,40	0,29	0,77
	Hayır	310	4,27	0,40		

Katılımcıların Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik yayınların olup olmaması durumlarının Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olmadığı, Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik yayınlar olan ve olmayan öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi

Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlik düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür ($t=0,23, p>0,05$).

Katılımcıların Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik yayınların olup olmaması durumlarının Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler üzerinde etkili olmadığı, Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik yayınları takip eden ve etmeyen öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlik düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür ($t=0,29, p>0,05$).



Şekil 6. Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayın var mı? ve medya okuryazarlığı

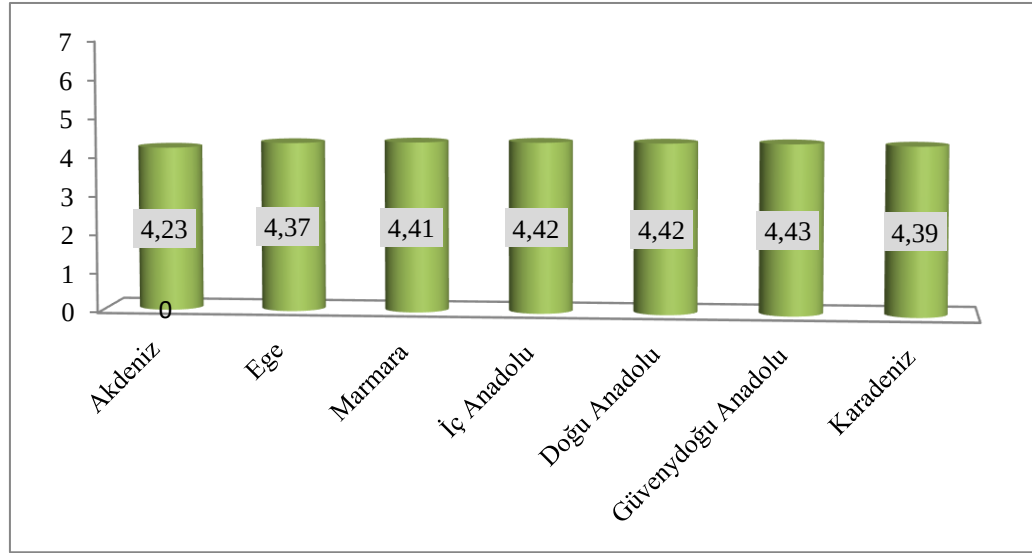
Katılımcıların çalıştığı bölgelerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesi amacı ile varyans analizi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir. Farklı olan grupların tespit edilmesi amacı ile Sidak ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Tablo 31.

Bölge ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu

Bölge	n	X	s.s.	F	p	İkili Karşılaştırma
Akdeniz (1)	216	4,23	0,43	6,74	0,01	1<2,3,4,5,6,7
Ege (2)	169	4,37	0,34			
Marmara (3)	325	4,41	0,46			
İç Anadolu (4)	262	4,42	0,35			
Doğu Anadolu (5)	134	4,42	0,35			
Güneydoğu Anadolu (6)	171	4,43	0,35			
Karadeniz (7)	102	4,39	0,33			

Katılımcıların görev yaptıkları bölgelerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Farkın Akdeniz bölgesinde görev yapan öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlik düzeylerinin diğer coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. ($F=6,74, p<0,05$).



Şekil 7. Bölge ve medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken kişisel yeterlikler boyutu

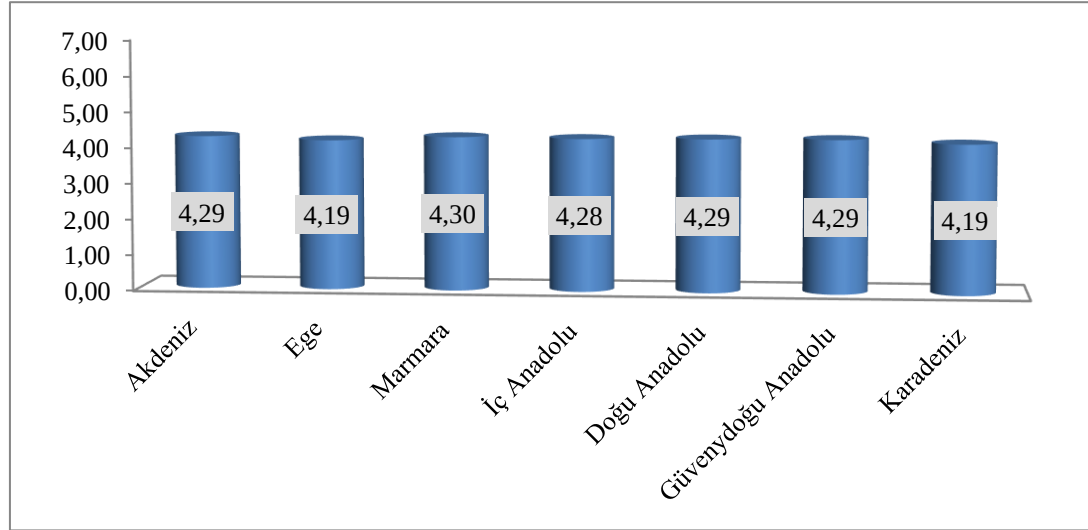
Katılımcıların çalıştığı bölgelerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesi amacı ile varyans analizi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir. Farklı olan grupların tespit edilmesi amacı ile Sidak ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Tablo 32.

Bölge ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu

Bölge	n	X	s.s.	F	p	İkili Karşılaştırma
Akdeniz (1)	216	4,29	0,35	2,38	0,03	2,7<3
Ege (2)	169	4,19	0,41			
Marmara (3)	325	4,30	0,39			
İç Anadolu (4)	262	4,28	0,41			
Doğu Anadolu (5)	134	4,29	0,41			
Güneydoğu Anadolu (6)	171	4,29	0,41			
Karadeniz (7)	102	4,19	0,41			

Katılımcıların görev yaptıkları bölgelerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ege ve Karadeniz bölgesinde görev yapan öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlik düzeylerinin Marmara bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. ($F=2,38, p<0,05$).



Şekil 8. Bölge ve medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken mesleki yeterlikler boyutu

Katılımcıların yaşlarının Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesi amacı ile varyans analizi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

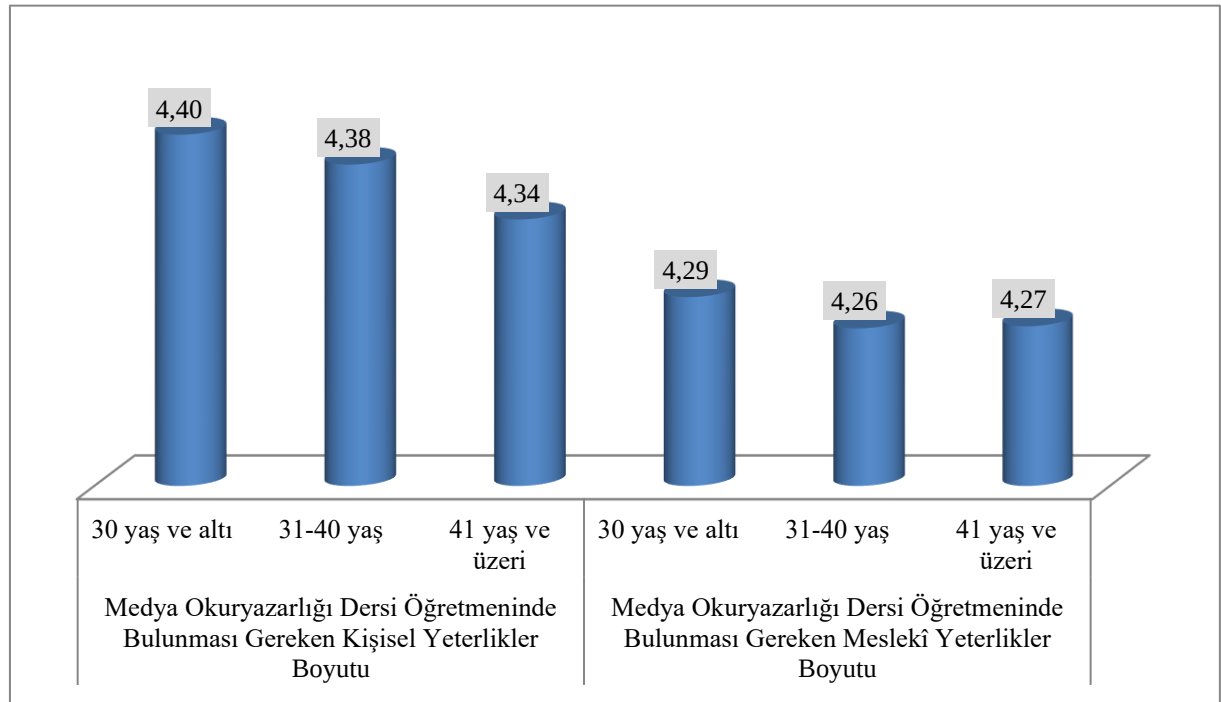
Tablo 33.

Yaş ve Medya Okuryazarlığı

Boyutlar	Yaş	n	X	s.s.	F	p
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu	30 yaş ve altı	428	4,40	0,36	2,18	0,11
	31-40 yaş	646	4,38	0,38		
	41 yaş ve üzeri	305	4,34	0,46		
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu	30 yaş ve altı	428	4,29	0,41	0,46	0,63
	31-40 yaş	646	4,26	0,40		
	41 yaş ve üzeri	305	4,27	0,37		

Katılımcıların yaşlarının Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olmadığı, farklı yaşlarda olan öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlik düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür ($F=2,18, p>0,05$).

Katılımcıların yaşlarının Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler üzerinde etkili olmadığı, 30 yaş altı, 31-40 ve 41 üzerinde yaşlarda olan öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlik düzeylerinin benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($F=0,46, p>0,05$).



Şekil 9. Yaş ve medya okuryazarlığı

Katılımcıların mesleki deneyimlerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesi amacı ile varyans analizi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmektedir. Farklı grupların tespit edilmesi amacı ile Sidak testi uygulanmıştır.

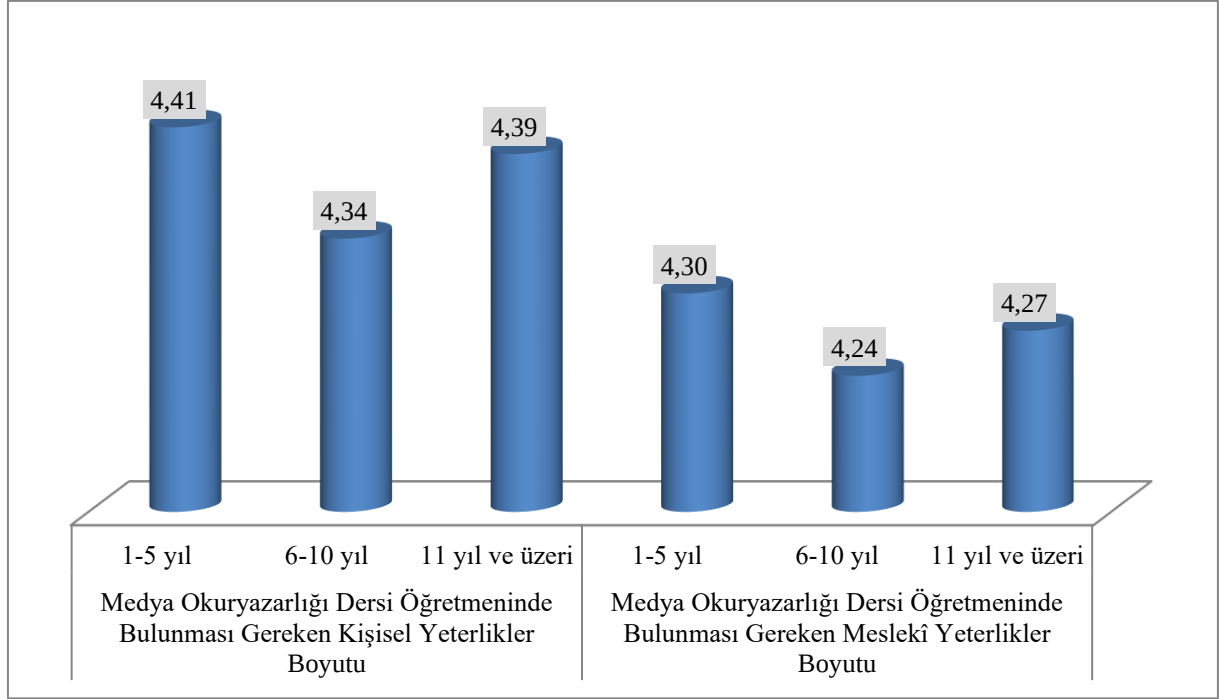
Tablo 34.

Mesleki Deneyim ve Medya Okuryazarlığı

Boyutlar	Deneyim	n	X	s.s.	F	p	İkili
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu	1-5 yıl	426	4,41	0,35	4,17	0,02	1>2
	6-10 yıl	407	4,34	0,43			
	11 yıl ve üzeri	546	4,39	0,39			
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu	1-5 yıl	426	4,30	0,40	2,06	0,13	-
	6-10 yıl	407	4,24	0,40			
	11 yıl ve üzeri	546	4,27	0,40			

Katılımcıların mesleki deneyimlerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olduğu, 1-5 yıl arasında Mesleki deneyime sahip öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlik düzeylerinin 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ($F=4,17, p<0,05$).

Katılımcıların mesleki deneyimlerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler üzerinde etkili olmadığı, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl üzerinde deneyime sahip olan öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlik düzeylerinin benzer düzeylerde olduğu görülmüştür ($F=2,06, p>0,05$).



Şekil 10. Mesleki deneyim ve medya okuryazarlığı

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ile yaş ve mesleki deneyim arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen korelasyon kat sayıları (r) ve önem dereceleri (p) bir matris şeklinde aşağıdaki gibi sunulmuştur.

Tablo 35.

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ile Yaş ve Mesleki Deneyim Arasındaki İlişki

Ölçüm		Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu	yaş	yıl
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu	r	1		
	p			
	n	1379		
Yaş	r	-,058*	1	
	p	,030		
	n	1379	1379	
Yıl	r	-,034		
	p	,207		
	n	1367		1367

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken mesleki Yeterlikler Boyutu ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r=-0,033, p>0,05$)

Öğretmenlerin yaşlarının ve deneyimlerinin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.7. Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel ve Mesleki Yeterliklerle İlgili Boyutların Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Çalışmamızda medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması kişisel ve mesleki yeterlik boyutlarının belirlenmesine ek olarak test etmek istediğimiz temel hipotezlerden biri de Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ve Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutlarının kendi arasındaki ilişki olup olmadığının araştırılmasıdır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen korelasyon kat sayıları (r) ve önem dereceleri (p) bir matris şeklinde aşağıdaki gibi sunulmuştur.

Tablo 37.

Boyutlar Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi

Boyutlar		Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu	Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu	r p n	1 1379	
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu	r p n	,762** ,010 1379	1 1379

Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlikler Boyutu ile Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler Boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,762, p<0,01$). İki boyut arasındaki ilişkinin güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Kişisel Yeterlik düzeylerinin artmasının Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Mesleki Yeterlikler üzerinde arttırıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterlikleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara, elde edilen bulguların alanda yapılan diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılmasına, tartışılmasına ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma analizlerinden elde edilen bulgulardan hareketle medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken kişisel özellikler şunlardır:

1. Farklı görüşlere saygılı olmalıdır.
2. Medya okuryazarlığıyla ilgili konferans, seminer vb. etkinliklere katılmaya istekli olmalıdır.
3. Doğru ve etkili iletişim tekniklerini (ikna, empati vb.) bilmelidir.
4. Medyanın etik ilkeleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
5. Sosyal medyanın (Facebook, Twitter vb.) kullanım ilkelerini ve sorumluluklarını bilmelidir.
6. İnternetteki güvenilir bilgi kaynaklarını (gov., edu. vb.) bilmelidir.
7. Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımına karşı duyarlı olmalıdır.
8. Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının öneminin ve kullanım amaçlarının bilincinde olmalıdır.

9. Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımının farkında olmalıdır.
10. Medyanın yararlı ve zararlı yönlerinin bilincinde olmalıdır.
11. Medyanın izleyicilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilediğinin farkında olmalıdır.
12. Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerinin (abartı, korku vb.) farkında olmalıdır.
13. Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.
14. Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.
15. Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.
16. Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.
17. Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda çevresindekileri bilgilendirmelidir.
18. Medya okuryazarlığıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmelidir.
19. Medyada sunulan bilginin kaynağını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelidir.
20. Farklı bakış açılarına göre hazırlanan günlük gazeteleri okumalıdır.
21. Farklı bakış açılarını yansıtan televizyon kanallarını takip etmelidir.
22. Medyada fark ettiği sorunlara (uygunsuz içerik vb.) karşı ilgili kurum ve kuruluşlara (RTÜK, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu vb.) başvurmalıdır.
23. Medyadaki hatalı dil kullanımlarının düzeltilmesi amacıyla RTÜK, TRT gibi ilgili kurumlarla iletişime geçmelidir.

Araştırma analizlerinden elde edilen bulgulardan hareketle medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken mesleki özellikler ise şunlardır:

1. Medyanın doğru kullanımı konusunda öğrenci velileriyle ve diğer branş öğretmenleriyle işbirliği yapmalıdır.
2. Sosyal medyanın (Facebook, Twitter vb.) kullanım ilkeleri ve sorumlulukları konusunda öğrencilerini bilinçlendirmelidir.

3. Öğrencilerine, sosyal medyayı doğru kullanmaya teşvik edecek etkinlikler yaptırmalıdır.
4. Öğrencilerini, kitle iletişim araçlarını doğru kullanmaları konusunda yönlendirmelidir.
5. Öğrencilerinin internetteki güvenilir bilgi kaynaklarına erişmelerini teşvik etmelidir.
6. Öğrencilerinin medyayı öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak kullanmalarını teşvik etmelidir.
7. Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemi ve kullanım amaçları konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.
8. Medyanın sadece zararlı yönleri olmadığını, doğru kullanıldığında hayatı kolaylaştırıcı yönleri de olduğunu öğrencilerine fark ettirmelidir.
9. Öğrencilerine televizyon karşısında ve internette harcadıkları zamanı kendi kendilerine nasıl kontrol edebileceklerini öğretmelidir.
10. Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda öğrencilerini ve çevresindekileri bilgilendirmelidir.
11. Medya okuryazarlığı bilinci oluşturmak için görev yaptığı yerde sosyal etkinlikler (medya kampanyaları, afiş ve slogan yarışmaları vb.) düzenlenmesine öncülük etmelidir.
12. Öğrencilerinin medya iletilerini eleştirel bakış açısıyla incelemelerini sağlamalıdır.
13. Öğrencilerinin televizyon izleme sürelerini sadece ailelerinin belirleyebileceğini ifade etmelidir.
14. Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.
15. Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.
16. Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.
17. Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerini (abartı, korku, yineleme vb.) öğrencilerine fark ettirmelidir.
18. Reklamlarda ürün satışlarının artırılması amacıyla kullanılan yöntemleri öğrencileriyle birlikte çözümlemelidir.

19. Bir haberin değişik gazete ve televizyon kanallarındaki farklı sunumlarının nedenlerini öğrencileriyle birlikte tartışmalıdır.
 20. Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımı konusunda öğrencilerini bilinçlendirmelidir.
 21. Medya metinlerini etik açıdan öğrencileriyle tartışmalıdır.
 22. Sınıf içinde medyayla ilgili örnek olayları çözümleyerek “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu etrafında öğrencilerin katılımlarını sağlamalıdır.
 23. Öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olan medya iletilerini derslerde örnek olarak kullanmalıdır.
 24. Ders içi etkinliklerde öğrencilerin düzeyine uygun, medyayla ilgili güncel örneklere yer vermelidir.
 25. Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımları konusunda öğrencilerinin duyarlı olmalarını sağlamalıdır.
 26. Medyadaki doğru ve hatalı iletişim örneklerini sınıfta öğrencileriyle birlikte tartışmalıdır.
 27. Hem medyayı eleştirmeye hem de medya metinleri oluşturmaya yönelik etkinlikler yaptırmalıdır.
 28. Öğrencilerinin güncel olaylarla ilgili bir haber metni yazmalarını teşvik etmelidir.
 29. Öğrencilerinin örnek bir reklam metni oluşturmalarını teşvik etmelidir.
 30. Öğrencilerinin basılı veya online okul gazetesi çıkarmalarına öncülük etmelidir.
 31. Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken Türkçe yazım kurallarına uymalarını sağlamalıdır.
 32. Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken yabancı kelimelerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanmalarını teşvik etmelidir.
 33. Fikirlerini özgür bir biçimde ifade edebilmeleri konusunda öğrencilerini teşvik etmelidir.
 34. Medya okuryazarlığı konularını Türkçe dersi etkinlikleriyle ilişkilendirmelidir.
- Araştırma analizlerinden elde edilen bulgulardan hareketle medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken kişisel yeterlikler boyutu ve medya okuryazarlığı dersi

öğretmeninde bulunması gereken mesleki yeterlikler boyutlarının kendi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken kişisel yeterlikler ile mesleki yeterliklerin birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterliklerin neler olduğu incelenmiştir. Araştırmanın çıkış noktasını, günümüz dünyasında medyanın kişisel ve toplumsal hayatı yönlendirebilme gücü, medyanın insanlar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri, medyanın hayatımızı kaçınılmaz bir biçimde kuşatması (Avşar, 2014; Babacan, 2005; Bilici, 2014; Bostancı, 2007; Şahin, 2014) gibi yadsınamaz gerçekler oluşturmaktadır. Burada sözü edilen durumlar, medyanın pasif takipçileri olmak yerine aktif birer katılımcısı olmayı gerektirmektedir. Buradan hareketle araştırmamız kapsamında öncelikle ilgili literatür incelenerek konuya olabildiğince farklı bakış açılarının aşığ altında yaklaşılmaya çalışılmıştır. Alanyazın taraması ve önceki araştırmaların analiz sonuçları nitelikli medya okuryazarlığı dersi öğretiminin, nitelikli medya okuryazarlığı öğretmenleri yetiştirmeyi gerektirdiğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde bir standart oluşturabilmek adına medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterliklerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 9'u iletişim ve 3'ü Türkçe branşlarından olmak üzere 12 uzmanla görüşmeler yapılmıştır. Ek olarak medya okuryazarlığı dersi okutmuş/ okutmakta olan 4 tane de Türkçe öğretmenin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşmeler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek görüşmelerden çıkan ortak maddeler bir havuzda toplanmıştır. Delphi tekniğine esasına göre elde edilen ortak maddeler için ikinci kez alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamada son şekli verilen ölçek maddeleri geçerlik- güvenirlik testleri için pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Adana ilindeki 5 farklı okulda görev yapan toplam 223 öğretmen üzerinde uygulanan pilot uygulamada 0.97 güvenirlik düzeyine ulaşılmıştır. Pilot uygulamanın sonucunda uzmanlarla görüşülerek Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Bakanlığın yazılı izniyle Türkiye'nin 7 farklı bölgesinde bulunan toplam 14 ildeki ortaokul öğretmenlerine medya okuryazarlığı öğretmen yeterlikleri anketi uygulanmıştır. Anketin uygulandığı okullar şunlardır: 1. Gaziantep: Münire Kemal Kınöglü Ortaokulu, Aliye

Ömer Battal Battal Ortaokulu, İstiklal Ortaokulu, 80. Yıl Ortaokulu, Galip Deniz Ortaokulu, Mete Uygun Ortaokulu. 2. Adana: Selahattin Eyyubi Ortaokulu, Buhara Ortaokulu, Zeynep Erdoğan Ortaokulu, Nilüfer Hatun Ortaokulu, Remzi Oğuz Arık Ortaokulu, Hacı Özcan Sinağ Ortaokulu. 3. Erzincan: Yaylabası Ortaokulu, Terzibaba İmam Hatip Ortaokulu, Binali Yıldırım Ortaokulu. 4. Malatya: Battal Gazi Ortaokulu, Hüseyin Gazi Ortaokulu, Karababa Ortaokulu. 5. Samsun: Mehmetçik Ortaokulu, Koşarca Cumhuriyet Ortaokulu, Çarşamba Kızılot Ortaokulu. 6. Amasya: Ülkü Ortaokulu. 7. Giresun: Yavuz Selim Ortaokulu, Şebinkarahisar İmam Hatip Ortaokulu. 8. Ankara: Çiğiltepe Ortaokulu, 60 Yıl Ortaokulu, 30 Ağustos Ortaokulu, Ata Ortaokulu, Abdullah Tokur Ortaokulu, Battal Gazi Ortaokulu, Hüseyin Güllü Ceylan Ortaokulu. 9. Konya: Çumra Merkez Atatürk Ortaokulu. 10. Kırşehir: Akpınar Ortaokulu, Akpınar İmam Hatip Ortaokulu, Yunus Emre Ortaokulu, Çiçekdağı Cumhuriyet Ortaokulu. 11. İzmir: Suphi Koyuncuoğlu Ortaokulu, Dr. Cavit Özyeğin Ortaokulu. 12. Muğla: 75. Yıl Ortaokulu, Kötekli Salih Zekir Gür Ortaokulu, Nazmi Zehra İyibilir Ortaokulu, Şahidi Ortaokulu. 13. İstanbul: Beykoz İmam Hatip Ortaokulu, Ferda ve Turan Takmaz Ortaokulu, Kıraç Nüzhet Usta Bilgincan Ortaokulu. 14. Bursa: Mithat Paşa Ortaokulu, Doğanbey Semiha Acar Ortaokulu, Cumalı Kızık Ortaokulu, İşgir Ortaokulu, Setbaşı Ortaokulu, Emek Ortaokulu. Burada yer alan okullar rastgele örnekleme yöntemine göre seçilerek bölgelerin nüfus yoğunluklarına göre tabakalandırılmıştır. Buna göre Marmara Bölgesi'nden 325, Ege Bölgesi'nden 175, Akdeniz Bölgesi'nden 188, Karadeniz Bölgesi'nden 143, D. Anadolu Bölgesi'nden 144, G. D. Anadolu Bölgesi'nde 176, İç Anadolu Bölgesi'nden 228 kişi olmak üzere toplam 1379 ortaokul öğretmenin katılımıyla anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Anket sonuçları SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilerek yorumlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre medya okuryazarlığı öğretmen yeterlikleri kişisel ve mesleki yeterlikler olmak üzere 2 boyuta ayrılmıştır. Ayrıca boyutlar arası ilişkilerin analiz sonuçları, her iki boyut arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

İletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere bağlı olarak medya, kişisel ve toplumsal yaşamımızın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu durumun bireyler üzerinde olumlu etkileri olduğu kadar çok ciddi olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Medya okuryazarlığı dersi hem medyanın olumlu yönlerini pekiştirmekte hem de öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda uzmanlar medya okuryazarlığı öğretiminin gerekliliğine işaret etmektedir (Altun, 2011; Arslan vd.,

2013; Bilici, 2014; Bostancı, 2007; RTÜK, 2016; Şahin, 2014). Söz konusu gerekliliğe bağlı olarak ülkemizde medya okuryazarlığı dersi 2006- 2007 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokullarda seçmeli ders statüsünde okutulmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, medya okuryazarlığı dersini diğer derslerle ilişkilendiren ABD, Kanada gibi ülkelerle kıyaslandığında bu dersin öğretimi konusunda dersin seçmeli olması, müstakil ders statüsünde okutulması, ders saatinin az olması vb. birtakım eksiklikler olduğundan bahsetmek gerekmektedir.

Medya okuryazarlığı hareketinin başarıya ulaşmasındaki en büyük eksikliklerden biri de medya okuryazarlığı dersi öğretmen eğitimi sorunudur. Bu konuda Hobbs (2004), medya okuryazarlığı dersinin özellikle uygulamaya dönük konularının bu konuda eğitim görmüş öğretmenler tarafından anlatılmasının önemini belirtmektedir (s.127). Bu kapsamda pek çok alanda olduğu gibi medya okuryazarlığı öğretimi alanında da öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu konuda ülkemizde bugüne kadar herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Batı’da yapılan çalışmalar ise eğitim kalitesinin arttırılması amacıyla medya teknolojilerinin sınıf ortamlarında kullanılması, medya okuryazarlığı eğitimi ile demokrasi bilinci arasındaki ilişki, medya okuryazarlığı öğretiminin eleştirel düşünmeye olan katkısı ve medya metinlerinin anlamlandırılması (eleştirel okuma) gibi amaçlar etrafında toplanmaktadır. Bununla birlikte yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, medya okuryazarlığı dersi öğretmeninde bulunması gereken yeterliklerin daha net ortaya konulabilmesi adına büyük önem taşımaktadır.

Bu kapsamda Lloyd-Kolkin ve Tyner (1988), “Media Literacy Education Needs for Elementary Schools: A Survey” başlıklı araştırmalarında öğretmenlerin medya tutumlarının, öğrencilerin medya teknolojilerini kullanma alışkanlıklarına yönelik algılarının ve sınıf ortamlarında medya kullanma alışkanlıklarının incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Toplam 373 öğretmen üzerinde yapılan ve içerisinde açık uçlu soruların da yer aldığı anket sonuçlarına göre araştırma katılımcılarının büyük bir bölümü öğrencilerinin televizyon, film gibi medya teknolojilerini yakından tanıyarak kullandıklarını, buna rağmen metinleri anlamlandırmada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle araştırmada, daha nitelikli bir eğitim için sınıf ortamlarında geliştirilmiş medya eğitimi materyallerinin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çalışmamızda yer alan yeterlik boyutlarıyla (M.Y. 23, M.Y. 27) örtüşmektedir.

Hobbs ve Frost (2003) “Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills” adlı çalışmalarında öğrencilerin medya mesajlarını analiz etme düzeylerini ölçmüşlerdir. Bu kapsamda medya/ iletişim kursuna katılan 11. sınıf öğrencileri ile bu konuda herhangi bir eğitim almamış olan öğrenciler okuma-anlama, yazma becerileri, eleştirel okuma, kritik dinleme ve kurgu dışı bilgilendirici mesajları yorumlama becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin almayanlara kıyasla yazılı, sesli ve görsel medya metinlerini daha doğru analiz ettiklerini göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, araştırmamızda ulaşılan “Öğrencilerin medya iletilerini eleştirel bir bakış açısıyla incelemesi (M.Y. 13)”, “Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olma (M.Y. 15)”, “Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olma (M.Y. 16)”, “Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olma (M.Y. 17)”, “Reklamlarda ürün satışının artırılması amacıyla kullanılan yöntemleri çözümleme (M.Y. 19)”, maddelerini desteklemektedir.

Görmez (2014) de “Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Düzeyleri” isimli doktora tezinde benzer bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, bu çalışmasında ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı dersi almış ve almamış olan 10’ar adet sekizinci sınıf öğrencisi ve öğrenci velileriyle görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna göre gerçekleştirilen bu görüşmeler aracılığıyla öğrencilerin *İletişim Nedir?*, *Kitle iletişimi*, *Medya*, *Televizyon*, *Gazete* ve *İnternet* isimli ünitelerde yer alan kazanımları içselleştirmeleri noktasında medya okuryazarlığı dersi almış olan öğrencilerin almayanlara kıyasla bir fark gösterip göstermedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgular, medya okuryazarlığı dersi almış olan öğrencilerin, almayanlara kıyasla medya okuryazarlığı ders kitabında yer alan kazanımları daha fazla içselleştirdiklerini göstermiştir. Bununla birlikte *internet* ünitesinde yer alan kazanımların içselleştirilmesi konusunda her iki grupta yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ayrıca ailelerle yapılan görüşmeler sonucu medya okuryazarlığı dersi almış olan öğrencilerin, almayanlara oranla televizyonda program seçme, akıllı işaretlere uyma vb. konularda daha dikkatli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, araştırmamızda elde edilen “Medyanın doğru kullanımı konusunda öğrenci velileriyle ve diğer branş öğretmenleriyle işbirliği yapma (M.Y. 1)”, “Sosyal medyanın kullanım ilkeleri

ve sorumlulukları konusunda öğrencilerini bilinçli olma (M.Y. 2)”, “Öğrencilerine televizyon karşısında ve internette harcadıkları zamanı kendi kendilerine nasıl kontrol edebilme (M.Y. 10)”, “Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının öneminin ve kullanım amaçlarının bilincinde olma (K.Y. 9)”, “Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımının farkında olma (K.Y. 10)” maddelerini desteklemektedir.

Villani (2001), “Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review of the Research” isimli çalışmasında medyanın çocuklar ve ergenler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırmanın yapıldığı yıldan geriye dönük olacak şekilde son 10 yıl içinde yayınlanmış araştırma literatürünü incelemiştir. Bu kapsamda televizyon, film, müzik videoları, reklam metinleri, video oyunları ve bilgisayarlar ile internet gibi bilgisayar teknolojilerinin çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgular, medyanın çocuk ve genç yaştaki izleyici/ dinleyici kitlesinin davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Söz konusu etkilerin şiddetli ve agresif davranış, alkol ve tütün kullanımı da dâhil olmak üzere yüksek riskli davranışların artması ve cinsel aktivitenin hızlandırılması şeklinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmamızda yer alan “Medyanın izleyicilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilediğinin farkında olma (K.Y. 12)”, “Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerinin farkında olma (K.Y. 13, M.Y. 18)”, “Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olma (K.Y. 14)”, “Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olma (K.Y. 15)”, “Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olma (K.Y. 16)” maddelerini desteklemektedir.

Medyanın gençler üzerindeki etkisinin araştırılması amacıyla bir çalışma da Wade vd. (2003) tarafından yapılmıştır. “A Preliminary Controlled Evaluation of a School-Based Media Literacy Program and Self-Esteem Program For Reducing Eating Disorder Risk Factors” isimli çalışmada, öğrencilerin yeme bozukluklarının azaltılması açısından okul temelli medya okuryazarlığı öğretim programının etkililiği araştırılmıştır. Bu kapsamda 86 öğrenci deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılarak bu gruplardan birine risk faktörlerini azaltmak amacıyla oluşturulan medya okuryazarlığı programı uygulanmıştır. 3 ay süren programın ardından elde edilen bulgular analiz edilmiş ve uygulamanın yapıldığı grupta yer alan öğrencilerin kaygı düzeylerinde azalma olduğu gözlenmiştir. Buradan hareketle etkileşimli, öğrenci merkezli bir çerçeveye ile birleştirilmiş medya okuryazarlık

programlarının yeme bozuklukları için risk faktörlerini azaltmanın güvenli ve etkili bir yolu olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma analizlerinden elde edilen bulgular, çalışmamızın medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencileri medyanın olumsuz etkilerine karşı koruma işleviyle ilgili maddelerini (K.Y. 7, K.Y. 11, K.Y. 13, K.Y. 14, M.Y. 5, M.Y. 15, M.Y. 17, M.Y. 18, M.Y. 19) desteklediği görülmektedir.

Tan (2015), “Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Öğrenci, Öğretmen, Aile Bağlamında Örnek Bir Araştırma” isimli çalışmasında medya okuryazarlığı dersinin kapsamı, etkisi ve paydaşlarını incelemek amacıyla öğrenci, öğretmen ve ailelerin medya kullanım alışkanlıklarını araştırmıştır. Bu kapsamda öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla medya okuryazarlığı dersinin medya kullanıcısının ihtiyaçlarına program geliştirme, öğretmen yetiştirme, veli işbirliği ve okullardaki teknolojik yetersizlikler gibi eksiklikler nedeniyle cevap veremeyecek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan “öğretmen yetiştirme” eksikliği araştırmacı tarafından *öneriler* bölümünde de ele alınmıştır. Bu doğrultuda Tan, yaptığı araştırma bulgularından hareketle medya okuryazarlığı dersi öğretmenin nitelikli bir eğitimden geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Yazarın elde ettiği bulgular ve nitelikli medya okuryazarlığı dersi öğretmeni yetiştirme gereği konusundaki önerileri çalışmamızın ana düşüncesini desteklemektedir. Araştırmanın ana düşüncesini destekleyen bir başka çalışma Kartal’ın (2013) “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri İle Aktif Vatandaşlık Bağlamında Toplum Yaşamına Katılma Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmasıdır. Kartal bu çalışmasında öğretmen adaylarının sosyal ve bireysel katılım düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelere ek olarak toplum yaşamı ölçme aracı ve medya okuryazarlığı anketi yapılmış ve elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Analizler sonucu öğretmenlerin sosyal ve bireysel katılım düzeyleriyle medya okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, medya okuryazarlığı düzeyinin sosyal ve bireysel katılım üzerinde etkili olduğu bulgusundan hareketle öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin formal veya informal eğitim yoluyla artırılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın analizlerinden hareketle ulaşılan bu sonuç, medya okuryazarlığı öğretmen yeterliklerinin

belirlenmesinin gerekliliğini desteklemektedir. Nitekim medya okuryazarlığı dersini okutacak öğretmenlerin yetiştirilmesi, bu alanda sahip olunması gereken yeterliklerin bilinmesini gerektirmektedir.

Benzer bir çalışma da Tutkun (2013) tarafından yapılmıştır. “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Aktif Vatandaşlık Bileşenlerinden Temsili Demokrasiye, Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Düzeyi Arasındaki İlişki” isimli araştırmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile temsili demokrasiye protesto ve sosyal değişime katılım düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 1101 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarının analizlerinden hareketle medya okuryazarlığı düzeyi ile temsili demokrasiye katılım, protesto ve sosyal değişime katılım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmen yetiştirme sürecinde her branştan öğretmene medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

İnan (2013), “Medya Okuryazarlığı Sürecinde Medya, Çocuk ve Ebeveyn İlişkisi: Ortaokul Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Televizyon ve İnternet Kullanımlarına İlişkin Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi” isimli tezinde ortaokul öğrencilerinin televizyon, internet gibi medya araçları nedeniyle sosyal yaşantılarında karşılaştıkları olumsuz etkiler ile ebeveynlerinin televizyon ve internetle ilgili farkındalık durumları ve çocukları üzerindeki denetim ve kısıtlamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen medya okuryazarlığı düzeyi ölçeği Kütahya ilinde öğrenim gören 1302 öğrenciye ve bu öğrencilerin velilerine uygulanarak sonuçlar analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular; örnekleme dâhil edilen çocukların ve velilerinin televizyon, bilgisayar ve internet gibi medya araçlarına büyük ölçüde erişebilmelerine rağmen medya okuryazarlığı becerileri açısından kısıtlı olduklarını göstermiştir. Buradan hareketle öğrencilerin çocukların medyanın olumsuz etkileri karşısında risk altında olduğu, ebeveynlerin ise çocuklarını denetleyecek ve yönlendirecek düzeyde medya okuryazarlığı bilgisinden mahrum oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmamızda yer alan “Medyanın doğru kullanımı konusunda öğrenci velileriyle ve diğer branş öğretmenleriyle işbirliği yapılması (M.Y. 1)”, “Sosyal medyanın kullanım ilkeleri ve sorumlulukları konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi (M.Y. 2)”, “Öğrencilere, sosyal medyayı doğru kullanmaya teşvik edecek etkinlikler yaptırılması (M.Y. 3)”, “Öğrencilerin, kitle iletişim

araçlarını doğru kullanmaları konusunda yönlendirilmesi (M.Y. 4.)”, “Öğrencilerin internetteki güvenilir bilgi kaynaklarına erişmelerinin teşvik edilmesi (M.Y. 5)”, “Öğrencilerin medyayı öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak kullanmalarının teşvik edilmesi (M.Y. 6)” maddelerini desteklemektedir. Ayrıca İnan, elde ettiği bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarında ifade edilen sorunlarla karşılaşılması adına medya okuryazarlığı dersini okutacak öğretmenlerin çeşitli düzeylerde eğitim almaları gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmamızın çıkış noktalarından biri de medya okuryazarlığı dersinin ana dili öğretimiyle birleştirilmesi ve dersin bir bağlam içinde sunulmasıdır. Bu doğrultuda Tanırkulu’nun (2014) “Medya Okuryazarlığı Bağlamında Çocuk Dergileriyle Zenginleştirilmiş Türkçe Dersinin Etkililiği: Bir Eylem Araştırması” isimli çalışması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Tanırkulu araştırmasında birer medya ürünü olarak çocuk dergilerini Türkçe derslerinde kullanmış ve ders çıktılarından hareketle bu yaklaşımın verimini belirlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda Kayseri ilinde bulunan İMKB Ortaokulu’ndaki 5/F sınıfında Türkçe dersleri yaklaşık bir ay süreyle çocuk dergileri aracılığıyla işlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle çocuk dergileriyle zenginleştirilerek işlenen Türkçe derslerinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırmamızda yer alan medya okuryazarlığı becerilerinin bir bağlam içinde sunulması ve Türkçe dersiyle ilişkilendirilmesine yönelik bulguları (M.Y. 33, M.Y. 34, M.Y. 36) desteklemektedir.

Yazgan (2013), “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değer Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığın demokratik değerleri (kültürel çeşitlilik, tolerans, ifade özgürlüğü ve demokrasi değerleri) arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bu doğrultuda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmış ve onlara anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık demokratik değer düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Medya okuryazarlığın temelini oluşturan eleştirel bakış açısında sahip olmak İnal’a (2010) göre aktif birer katılımcı olmayı gerektirmekte ve pedagojinin demokratikleşmesini sağlamaktadır. Buradan hareketle araştırmadan elde

edilen bulgular, çalışmamızda yer alan medya okuryazarlığının eleştirel bakış açısına sahip olunmayı gerektirdiği (K.Y. 22, M.Y. 13, M.Y. 29) maddeleri desteklemektedir.

Sonuç olarak alanyazından elde edilen bilgiler, uzmanların görüşleri ve önceki araştırma analizlerinden hareketle ulaşılan sonuçlar medya okuryazarlığı dersinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitelikli bir medya okuryazarlığı öğretimi açısından bu dersin öğretmeninde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterliklerin belirlenerek öğretmen yetiştirme sürecinde bir ölçüt olarak kullanılması gerekmektedir. Bu kapsamda geliştirdiğimiz "Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği"nin nitelikli medya okuryazarlığı öğretimi sürecine katkı sağlayacağı düşüncesindeyiz.

5.3. Öneriler

Medya okuryazarlığının önemi ve gerekliliği günümüzde tartışılmaz bir gerçek olarak karşımızda durmakta, ele alınan konunun öneminin tartışılması bir yana, bu alanda yapılması gerekenler her kesim tarafından önemsenmektedir. Özellikle teknolojik gelişmelerin hızla arttığı günümüz dünyasında bu konuya gelişmiş ülkeler özel bir önemle yaklaşırken bizim de bu gelişmelerden habersiz kalmamız söz konusu olamaz. Yaptığımız çalışmanın analitik ve sistematik değerlendirilmesi sonucunda üç temel başlık altında önerilerimizin oluşturulmasının anlamlı olduğu düşüncesindeyiz. Önerilerin bu şekilde başlıklara ayrılmasından temel kastımız, her bir kesimin sorumluluk alanlarının birbirinin içine girmiş olmasının ötesinde kendi alanlarında yapmaları gereken çalışma ve dikkatlerin daha özel ve önemli olmasıdır.

5.3.1. Millî Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler

1) Eğitimin, anaokulundan başlamak üzere her aşamasından sorumlu olan ve bu sorumluluğunu ülkenin stratejik ve jeopolitik hedeflerine uygun olarak düzenlemek zorunda olan Millî Eğitim Bakanlığı'nın, bütün teknolojinin vasıtalarını eğitim ortamlarına dâhil etmenin yanında var olan programlarını bu dikkatle yeniden ele alarak düzenlemesi kaçınılmazdır. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı başta olmak üzere diğer derslerin öğretim programlarına medya okuryazarlığıyla ilgili konular eklenmeli ve medya okuryazarlığı konuları diğer derslerin bağlamı içinde öğretilmelidir.

2) Medya okuryazarlığının, bir ders ve program olarak eğitim hayatında yer almasını yeterli görmek yerine, bunun çağın gerekliliği olarak kabul edilmemesi ve öğretmen yetiştirmeden başlanmak üzere, okulların konu ile ilgili altyapılarının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda gelişmiş ülkelerdeki örnek uygulamalar dikkatli bir biçimde incelenmeli ve bu alanda yapılan araştırma sonuçları değerlendirilerek sürece yansıtılmalıdır. Medya okuryazarlığı dersi okullarımızda fiilen işlenmekle birlikte seçmeli ders statüsünde olması ve müstakil ders olarak okutulması gibi bazı eksiklikleri bulunmaktadır. Bu gerçekten hareketle medya okuryazarlığı dersi başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerle ilişkilendirilmeli ve diğer derslerin konularıyla ilişkilendirilerek öğretilmelidir.

3) Okuryazarlık temel bir ilke olarak genelleştirilmiş olmasına karşın, medya okuryazarlığının herhangi bir okuryazarlık gibi düşünülmemesi gerektiği, konuyla ilgili özel yeterlikler ve kabullerin olması hususunu Bakanlığın bir felsefe olarak benimseyip, yalnız Bakanlık bünyesinde değil devletin bütün kurum ve kuruluşlarını da bu işe dâhil etmesi gerekmektedir. Çünkü medya okuryazarlığı, herhangi bir eğitim kademesinde belirli bir süreci kapsayan bir öğretim programı olmaktan öte, toplumun tamamını ilgilendiren bir eğitim sürecidir. Nitekim toplumun her bir ferdi yaş, cinsiyet, meslek gibi değişkenlere bağlı olarak medya ile iletişim hâlinindedir. Söz konusu iletişimin nitelikli bir biçimde gerçekleştirilebilmesi adına medya okuryazarlığı eğitimi gereklidir. Bu da medya okuryazarlığı öğretimini toplumun her bir ferdi için kaçınılmaz hâle getirmektedir.

4) Özellikle görsel ve yazılı basın yayın organları ile dijital yayın yapan organlar özel bir denetime tâbi tutularak, öğrencilerin gelecek planlaması, algı yönetimi ve yönlendirilmesinde medyanın önemi ve gerekliliği özel bir dikkatle ele alınmalıdır. Bu konuda RTÜK ile ortak bir hareket plânı hazırlanmalı, izleyiciyi doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen uygunsuz içerikli yayınlara ve medyadaki propaganda tekniklerine yönelik önleyici tedbirler alınmalıdır. Ayrıca alanda çalışma yapan akademisyenler, sivil toplum kuruluşları ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimleri birlikte hareket etmeli; medyanın nitelikleri ve insanları etkilemek için kullandığı propaganda teknikleri konusunda toplumu bilinçlendirmelidir.

5) Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterliklerinde aradığı özellikleri belirlerken, medya okuryazarlığı dersi için bir öğretmen yeterliğinden söz etmemekte bu yüzden bu dersi verecek öğretmenlerde aranan özellikler belirsiz kalmaktadır. Hâlbuki medya okuryazarlığı

özel bir alan olup bu alanda herkesin eğitim öğretim yaptırması mümkün değildir. Bu yüzden bu alanda ders verecek öğretmenlerin medya okuryazarlığı öğretmen yeterlikleri esas alınarak yetiştirilmeleri gerekmektedir.

6) Geçici bir çözüm olarak medya okuryazarlığı dersi verecek öğretmenlerinin bir sertifika programından geçirilmeleri, daha sonraki süreçte de lisans ve lisansüstü düzeyde konuyla ilgili olarak öğretmenlerin bu dersi vermelerine zemin hazırlanması gerekmektedir.

7) Medyanın sürekli değişen ve gelişen bir sektör olması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı, başta RTÜK olmak üzere ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde olmalıdır. Bu kapsamda hem medyada yer alan bilgi kaynaklarından nitelikli bir biçimde yararlanabilmek hem de medyadan izleyiciye yansıyan olumsuz içerikten korunabilmek amacıyla öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik bilgilendirme seminerleri yapılmalıdır.

8) Sonuç itibarıyla medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinin görev yaptığı ve sorumlu olduğu kurumun Millî Eğitim Bakanlığı olması sebebiyle konunun önemini ve gerekliliğini bütün boyutlarıyla ele alması gereken Bakanlık, her türlü tedbiri almak ve akademik verilerin sonuçlarından yararlanmak zorundadır. Bu bağlamda çalışmamızın verileri aynı zamanda Bakanlık açısından önemli bir sonuç raporu niteliğindedir.

9) Medya okuryazarlığı öğretmenlerinin belli bir niteliğe sahip olması gerektiği gerçeğinden hareketle, bu dersi herkesin veremeyeceğinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı dersi öğretmeni seçilirken formal yaklaşım yerine, niteliksel özellikler ön planda tutulmalıdır.

10) Öğretmenlere belirli periyotlarda medya okuryazarlığı eğitimi verilmeli, bu suretle onların medya ve medya okuryazarlığıyla ilgili gelişmelerden haberdar olmaları sağlanmalıdır.

5.3.2. Üniversitelere Yönelik Öneriler

1) Akademik eğitim sürecinin sonuçları, her zaman yararlılık esasına dayalıdır. Üniversiteler sosyal ve rasyonel sorumluluğun bir gereği olarak ülke gerçeklerinden haberdar olarak, çağın gereklerine uygun eğitim politikaları takip etmek zorundadır. Bunun için temelde, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazır ve donanımlı olmalarını sağlayarak onları her türlü donanımla desteklemelidir. Bu bağlamda üniversiteler, medya

okuryazarlığı konusunda belli bir alanı değil bütün akademik alanları özendirmeli ve bu kapsamda hazırladığı dersler aracılığıyla öğrencilerin medya okuryazarlığı bilinciyle yetişmelerini sağlamalıdır. Söz konusu bilincin oluşturulabilmesi adına teorik bilgilerden ziyade uygulamaya dönük etkinlikler (herhangi bir gazete manşetinin derste eleştirel bir yaklaşımla çözümlenmesi, bir reklam filminde yer alan propaganda tekniklerinin tespit edilmesi vb.) yaptırılmalıdır.

2) Üniversiteler çeşitli sertifika programları açarak medya okuryazarlığı konusunda uzman personel yetiştirmenin yanında, gerekirse bu konuda ders programları açmalı, uzman eğitimciler yetiştirilmesini sağlamalıdır.

3) Dünyada üçüncü güç olarak kabul edilen medyanın kudreti ve önemi her fırsatta dile getirilmekle birlikte, bu gücün kaynakları ve sebep olduğu sonuçlar yeterince tartışılmamaktadır. Üniversiteler bu konuda akademik çalışmaları teşvik ederek eğitim kurumlarına malzeme sağlamanın yanında toplumsal bilinci de geliştirmelidir.

4) Üniversiteler altyapılarını oluştururken bilginin paylaşılması ve sunulmasının yanı sıra bu bilgilerin analitik olarak değerlendirilmesine zemin hazırlamalıdır. Bu konuda eleştirel pedagoji ilkelerinden ve eleştirel medya okuryazarlığı uygulamalarından yararlanılmalıdır.

5) Başta eğitim fakülteleri olmak üzere iletişim fakülteleri ve toplumla ilgili diğer fakültelerde medya okuryazarlığının önem ve gerekliliğinin her fırsatta dikkate alınması gerekmektedir. Burada bahsedilen fakültelerde okutulan derslerin içeriği medya okuryazarlığı öğretimi ile ilişkilendirilmeli ve bir bağlam içinde sunulmalıdır.

6) Yüksek lisans ve doktora düzeyinde medya okuryazarlığı çalışmaları teşvik edilerek bu konuda uzman personelin yetiştirilmesi gerekmektedir.

7) Özellikle Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin zorunlu olarak okutulması gerekmektedir.

5.3.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1) Medyanın ve buna bağlı olarak medya okuryazarlığının önemi bütün dünyada kabul edilmekle birlikte bunun eğitim ve öğretimde hangi bilinç ve gereklilikle ele alınması gerektiği henüz tam olarak anlaşılabilmiş değildir. Bu yüzden öğretmenlerin özellikle bu konunun önemine inanmalarının ötesinde gerekliliklerine vâkıf olması ve bu hususta

bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından medya okuryazarlığı seminerleri düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu konuda açılan hizmet içi programlarına katılımları teşvik edilmelidir.

2) Medya okuryazarlığının bir ders olarak belli bir alanla ilişkilendirilmesinin ötesinde, bütün alanlarda ve derslerde kullanılabilirliği öğretmenler tarafından kabul edilmelidir. Başta Türkçe ve Sosyal Bilgiler Dersi olmak üzere diğer branşlarda eğitim vermekte olan öğretmenler, derslerinin içeriklerini medya okuryazarlığı ilkeleri ile ilişkilendirmeli ve öğrencilere eleştirel bilinç kazandırmalıdır.

3) Özellikle Türkçe ve sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin medya okuryazarlığı konusunda özel bir sertifika programından geçirilmeleri gerekmektedir.

4) Medya okuryazarlığı öğretiminin bir bilinç ve dikkatle gerçekleştirildiği göz önünde bulundurularak öğretmenlerimizin, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde medyanın rolüne ve önemine her zaman büyük bir bilinçle yaklaşmaları ve bu doğrultuda öğrencilerin farklı görüşler tarafından yönlendirilmelerinin önüne geçmeleri gerekmektedir.

5.3.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1) Bu araştırma, medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki yeterliklere dair verilerle sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda medya okuryazarlığı öğretmen yeterliklerinin uygulamaya dönük yönleri üzerinde durulabilir. Nitekim bir dersin başarı düzeyi, o dersin uygulama aşamasında sağladığı başarıyla yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı öğretmen yeterlikleri ile demokrasi bilinci arasındaki ilişki veya medya okuryazarlığı dersi konularının Türkçe dersi bağlamında okutulmasının avantajlı yönleri hakkında deneysel çalışmalar yapılabilir.

2) Gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemleri, geleneksel pedagojiden uzaklaşarak eleştirel pedagoji ilkeleri ışığında şekillendirilmektedir. Bu bağlamda bundan sonra yapılacak araştırmalarda, medya okuryazarlığı ders materyali ile diğer derslerin anlama ve anlatmaya yönelik konularının eleştirel pedagoji ilkelerine göre yeniden düzenlenmesi üzerinde durulabilir.

3) Modern dünyanın vazgeçilmez unsurlarından biri olan medya, sürekli gelişen ve yenilenen aktif bir yapıya sahiptir. Bu nedenle araştırmacıların, medyadaki gelişmeleri

yakından izlemeleri ve hem medyanın doğru kullanımı hem de medyanın izleyici üzerindeki etkileriyle ilgili bilgilerini sürekli güncellemeleri gerekmektedir. Ayrıca yurt dışında medya okuryazarlığı konusunda yapılan araştırmalar ve araştırmalardan elde edilen bulgular dikkatli bir biçimde incelenmelidir. Buradan hareketle ülkemizde medya okuryazarlığı ğretimi konusundaki eksikliklere ışık tutacak çalışmalar yapılmalıdır.



KAYNAKLAR

- [ALA], A. L. (2016). *Introduction to Information Literacy*. <http://www.ala.org/acrl/issues/infolit/intro>. adresinden alındı
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 15-28.
- Akıllı İşaretler Nedir? (t.y.). <https://www.rtukisaretler.gov.tr/AIsaretlerPublic/content?id=1&mid=3>. adresinden alındı
- Akpınar, B., & Ersözlü, Z. N. (2008). Görme ve koklama duyularının bilişsel öğrenme sürecindeki rollerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 42-53.
- Aktuğlu, I. K. (2006). Tüketicinin bilgilendirilmesi sürecinde reklam etiği. *Küresel İletişim Dergisi*, 1- 20.
- Akyüz, H., & Samsa, S. (2009). Critical thinking skills of preservice teachers in theblended learning environment. *International Journal Of Human Science*, 528- 550.
- Alagözlü, Ç. (2013). *Türkiye’de ve AB ülkelerinde medya okuryazarlığı örnek incelemeler*. Ankara: Pelikan.
- Algan, E. (2006). Medya okuryazarlığı alanında teorik ve pratik yaklaşımlar. *Medya okuryazarlığı içinde* (s. 38-44). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Algur, S., & Karaca, H. (2014). Türkiyede reklam şikayetleri ve rekabet. *Türkiyede Reklam Şikayetleri ve Rekabet Gaziantep Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 19.Ulusal Pazarlama Kongresi Bildiri Kitabı* (s. 153- 163). Gaziantep: Merdiven Reklam.

- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74- 102.
- Altun, A. (2003). *E-Okuryazarlık*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm. adresinden alındı
- Altun, A. (2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 1- 7.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 97-109.
- Altun, A. (2011). Unesco’nun medya okuryazarlığı eğitimi faaliyetlerine toplu bir bakış. *Milli Eğitim*, 86-108.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya.
- Anstey, M., & Bull, G. (2010). *Helping teachers to explore multimodal texts*. http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts,31522.html?issueID=12141. adresinden alındı
- Arslan, M. S., Genç, E., Kaya, N., & Azer, H. (2013). *Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB.
- Asselin, M., & Moayeri, M. (2010). Examining adolescent internet literacy practices: an exploration of research methods. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 191-210.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9- 26.
- Avşar, Z. (2014). *Medya okuryazarlığı*. <http://www.iletisimvediplomasi.com/medya-okuryazarligi-prof-dr-zakir-avsar/>. adresinden alındı
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama*. Ankara: Akçağ.
- Aytaş, G., Kardaş, D., Uysal, B., Altunbay, M., Takıl, N. B., Akdağ, E., vd. (2016). *Türkçe öğretiminde algı*. Ankara: Akçağ.
- Aytaş, G., Özkan, Ö., Deniz, K., Doğan, Y., Üstten, A. U., & Odacı, S. (2013). *Edebiyat bilgi ve kuramları*. Ankara: İldem.
- Babacan, M. (2005). *Reklamcılık: Temel kavramlar*. Ankara: Detay.

- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-21.
- Baltaş, Z., & Baltaş, A. (1994). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi.
- Başaran, M. (2014). Görsel okuryazarlığı. A. Güzel, & H. Karatay, *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 351- 381). Ankara: Pegem Akademi.
- Bek, M. G. (2004). Türkiye'de televizyon haberciliği ve tabloidleşme. *İletişim Araştırmaları*, 9-38.
- Berg, B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.) Konya: Eğitim.
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bilişli, Y. (2016). Ermenek Maden Kazası'nın yazılı basında yansımaları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 91-104.
- Binark, M., & Bek, M. G. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı kurumsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon.
- Bostancı, N., Arık, B., Çağan, K., Damlapınar, Z., Özsoy, A., Aydın, H., vd. (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi öğretmen el kitabı*. Ankara: T.C. Radyo Ve Televizyon Üstkurulu.
- Bowell, T., & Kemp, G. (2015). *Critical thinking*. New York: Routledge.
- Browne, N., & Keeley, S. (2007). *Asking the right questions a guide to critical thinking*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Burton, G. (2008). *Medya analizlerine giriş görünenenden fazlası*. (N. Dinç, Çev.) İstanbul: Alan.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örneleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>. adresinden alındı
- Chase, B. T. (2013). *Pathways listening, speaking and critical thinking 1: National geographic learning, heinle cengage learning*. Boston.
- Cooper, W. (2003). *Apokalips'in atlıları*. (Z. E. Akkan, Çev.) İstanbul: Selis.

- Çakmak, E., & Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 152- 170.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 207-237.
- Çifçi, S., & Alevli, O. (2013). Mantıku't-Tayr'da temel dil becerilerinin kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 525-542.
- Deliveli, K., Doğan, B., Yaylı, D., Arslan, D., Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Ekin.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. (2014). Eğitimde etkili iletişim. A. Güzel, & H. Karatay, *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 521- 571). Ankara: Pegem Akademi.
- Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: Tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 895-910.
- Deveci, H., & Çengelci, T. (2008). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25-43.
- Doğan, M. (2001). *Büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Acar.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay, *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Dyson, J. (2003). *Best chambers students dictionary*. (Ö. Renkliyıldırım, Çev.) İstanbul: Eser.
- Ege, P. (2006). Baş makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-23.
- Eleştirel Düşünme*. (t.y.). http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/48/01/967742/dosyalar/2012_12/12011401_eletireldnme.pdf. adresinden alındı

- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 331-352.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay içinde, *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 181- 221). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (2006). Medya ve etik: Eleştirel bir giriş. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 1-26.
- Ergut, F. (2002). Sosyal bilimlerde tartışma ortamının kurgulanması ve tarihsel sosyolojinin imkanları. *Toplum ve Bilim*, 213- 228.
- Ferhunde Öktem, M. S. (2006). *Çocuklar ve gençlerin televizyonun zararlı içeriklerinden korunması: Akıllı işaretler sınıflandırma sistemi akademik çalışma altyapısı*. <https://www.rtukisaretler.gov.tr/AIsaretlerPublic/content?id=1&mid=3> adresinden alındı
- Fırat, M. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 65-86.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçınoglu, Çev.) Ankara: Anı.
- Gordon, T. (2015). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (S. Karakale, Çev.) İstanbul: Profil.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 178- 195.
- Gökaliler, E., Aybar, A. S., & Gülay, G. (2011). Bir statü tüketimi göstergesi olarak iPhone markalı akıllı telefon algısı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim Dergisi*, 36-48.
- Göker, G. (2015). İletişimin McDonalddlaşması: Sosyal medya üzerine bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 389-410.
- Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17-30.
- Gümüş, M. (t.y.). *Dil öğretiminde temel becerilere genel bir bakış*. <http://www.turkceogretimi.com/Dil-O%C4%9Fretim-Yontemleri/article/19-dil-ogretiminde-temel-becerilere-genel-bir-bak/4>. adresinden alındı
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi S. B. E. Dergisi*, 57- 74.
- Güneş, A. (2013). *Bir bakışta Türk medyası*. Ankara: Altan.
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Gürses, A., Doğar, Ç., & Yalçın, M. (2005). Bilimin doğası ve yüksek öğrenim öğrencilerinin bilimin doğasına dair düşünceleri. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-yalcin.htm adresinden alındı
- Güven, İ. (2004). *Etkili bir öğretim için öğretmenlerden beklenenler*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm. adresinden alındı
- Hakkımızda. (t.y.). <http://www.rtuk.org.tr/#>. adresinden alındı
- Hilsdon, J. (2010). *Critical thinking: Learning development*- Plymouth University: https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/1/1710/Critical_Thinking.pdf adresinden alındı
- Hobbs, R., & Bağlı, M. T. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 122-140.
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 330-355.
- Işık, M. (2000). *İletişimden kitle iletişimine*. Konya: Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitim(d)e özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e- Dergisi*, 14- 23.

- İnan, T. (2013). *Medya okuryazarlığı sürecinde medya, çocuk ve ebeveyn ilişkisi: Ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- İnce, G. B. (2010). Medya ve toplumsal hafıza. *Kültür ve İletişim*, 9-29.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 939-948.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 153-161.
- İyi Uykular Çocuklar Projesi. (t.y.). <http://www.rtuk.org.tr/Home/SolMenu/89#>. adresinden alındı
- Kalan, Ö. G. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 59- 73.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*. New York: State University Of New York.
- Kanatlı, F., & Çekici, Y. E. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 223-234.
- Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 469-486.
- Kaptan, Y. (2015). Küresellik ve yerellik arasında reklam adaptasyonları: Snickers örneği. *İLEF Dergisi*, 13-33. <http://ilefdergisi.org/2015/2/2/> adresinden alındı
- Kara, T. (2012). İnternet gazeteciliğinde yeni reklam dönemi: ABD, İngiltere, Türkiye karşılaştırması. D. Yengin, *Yeni medya ve...* içinde (s. 429- 450). İstanbul: Anahtar.
- Karabay, A. (2015). Eleştirel okuma eğitiminin üst bilişsel okuma stratejileri ve medya okuryazarlığı üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1167- 1184.

- Karadağ, Ö., & Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay, *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 265-307). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1566- 1593.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay, *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 221- 265). Ankara: Pegem Akademi.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaya, İ. (2009). *Müşterinize dokunmanın 375 yolu pazarlama bi'tanedir (Bir pazarlamalar ansiklopedisi)*. İstanbul: IV. Dijital.
- Kazaz, M. (2007). Geleneksel habercilikten internet haberciliğine geçiş sürecinde spor basını. *Selçuk İletişim Dergisi*, 220- 229.
- Kılınç, A., & Potur, Ö. (2014). Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersleriyle ilgili öğrenci algı ve görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 317- 336.
- Kırık, A. M. (2014). Aile Ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 337- 347.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 10- 14.
- Kökdemir, D. (2012, Mart). Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. *Başkent Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Eleştirel- Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı*, 16- 19.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü. Türk Kütüphaneciliği*, 723- 747.

- Kurt, A. A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20- 34.
- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. (2005). *Internet Literacy Among Children And Young People: Findings From The UK Children Go Online Project*. LSE Research Online: <http://eprints.lse.ac.uk/397/1/UKCGOonlineLiteracy.pdf> adresinden alındı
- Lloyd-Kolkin, D., & Tyner, K. (1988). Media Literacy Education Needs for Elementary Schools: A Survey. *ERIC Search Education Resources*, 1-29.
- Medya Okuryazarlığı Çalıştayı Sonuç Bildirgesi. (t.y.). <http://www.rtuk.org.tr/#>. adresinden alındı
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 135-156.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mora, N. (2008). *Medya çalışmaları medya pedagojisi ve küresel iletişim*. e-kitap: www.altkitap.com adresinden alındı
- Nakilcioğlu, İ. H. (2007). İletişimden bilişime: İnternet kültüründen kesitler. *Akademik Bilişim, Dumlupınar Üniversitesi*, 1- 9.
- Nezih Orhon, N. P. (2014). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı öğretim materyali*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Odabaşı, Y., & Oyman, M. (2012). *Pazarlama iletişimi yönetimi*. İstanbul: Media Cat.
- Ongun, Ö. (2014). Uluslararası habercilik ve söylem: türkiye'deki gazetelerin suriye iç savaşını yansıtmaya biçimleri. *İletişim Dergisi*, 77-97.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık. *Bilgi Dünyası*, 101- 121.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmininin ve iş stresinin karşılaştırmalı analizi*. Doktora Tezi. İstanbul.

- Özden, L. (2009). Gizli dehlizlerden kent alanlarına. *Yeni Gazi Sanat Tasarım*, 71-85.
- Özkök, E. (1985). *İletişim kuramları açısından kitlelerin çözülüşü*. Ankara: Tan.
- Parlatır, İ., Gözaydın, N., & Hamza, Z. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Peterson, T. (2005). *Peterson's new SAT critical reading workbook*. USA: Peterson's Exercises.
- Pirie, D. (1985). *How to write critical essays a guide for students of literature*. New York: Methuen.
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım bilgi okuryazarlığı. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 249- 266.
- Polit, D. (1996). *Data analysis & statistic for nursing research*. Stamford Conn.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 32-49.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş*. (D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe sözlük*. İstanbul: Doğan.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Teşkilatı Kuruluş ve Görev Yönetmeliği. (2002). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/10/20021030.htm>. adresinden alındı
- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York: Routledge.
- RTÜK Medya Okuryazarlığı Nedir. (2014). <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/nedir.html>. adresinden alındı
- RTÜK Medya Okuryazarlığı Tarihçe. (2014). <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/tarihce.html>. adresinden alındı
- RTÜK Yetişkinler İçin Medya Eğitimi. (2014). www.medyaokuryazarligi.org.tr/userfiles/files/medya_egitimi_yetiskinler_icin.doc. adresinden alındı
- Sağiroğlu, N. A. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 50- 61.

- Salı, J. B. (2012). Yeni medya okuryazarlığı. D. Yengin, *Yeni Medya Ve...* içinde (s. 291-310). İstanbul: Anahtar.
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/index3-icindekiler.htm adresinden alındı
- SAT Scholastic Aptitude Test. (2016). <http://sat-sinavi.com/sat-nedir>. adresinden alındı
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi- Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 40- 44.
- Seferoğlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal Of Education)*, 193-200.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Serttaş, A. (2014). V For Vendetta filminin alımlama analizi ile sinemada televizyon. *Global Media Journal: TR Edition*, 303- 321.
- Solmaz, B., & Yılmaz, R. (2012). Medya okuryazarlığı araştırması ve selçuk üniversitesi'nde bir uygulama. *Selçuk İletişim*.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 597- 607.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim.
- Sütçü, C. S. (2012). Sosyal medyaya girmeden önce bilinmesi gerekenler. D. Yengin, *Yeni medya ve...* içinde (s. 74- 90). İstanbul: Anahtar.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo - ekonomik düzeye göre incelenmesi . *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 178-188.
- Şahin, A. (2014). *Öğretmen adayları ve medyayla bağı olan herkes için eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 215-220.

- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 49-52 <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf> adresinden alındı
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Gazetecilik Alanı Haberin Nitelikleri. (2007). http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/gazetecilik/moduller/haberin_nitelikleri.pdf. adresinden alındı
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html. adresinden alındı
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği. (1993). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/21482_0.html. adresinden alındı
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (t.y.). <https://www.turkiye.gov.tr/talim-ve-terbiye-kurulu-baskanligi>. adresinden alındı
- Tan, F. Z. (2014). Öğrenme, örgütlerde öğrenme, öğrenen organizasyonlar terimlerinin tanımı ve kavramsal ayırım. *Business & Management Studies: An International Journal*, 188-217.

- Tan, O. (2015). *Medya okuryazarlığı eğitimi: Öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma*. Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tanrikulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2010). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okur-yazarlığı eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice*, 1153-1213.
- Tanyıldızı, N. İ. (2012). Türkiye’de 2011 genel seçimleri öncesi manşet haberlerin siyasi olayları yansıtmaya düzeyi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 379- 396.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-12.
- Turgut, H. (2007). Herkes için bilimsel okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 233-256.
- Tutkun, T. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlık bileşenlerinden temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.581c2f299c5850.15544164. adresinden alındı
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. (2010). <http://tyyc.yok.gov.tr>. adresinden alındı
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Ünal, F. T., & Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1595-1606.
- Ünal, M., & Özdemir, M. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-22.
- Villani, S. (2001). Impact of media on children and adolescents: A 10-year review of the research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 392-401.
- Vural, B., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 3348-3382.
- Wade, T., Davidson, S., & O'Dea, J. (2003). A preliminary controlled evaluation of a school-based media literacy program and self-esteem program for reducing eating disorder risk factors. *International Journal of Eating Disorders*, 371- 383.
- Wohlwend, K. (2011). Mapping modes in children's play and design: An action oriented approach to critical multimodal analysis (An introduction to critical discourse analysis in education. R. Rogers, *Critical discourse analysis in education* içinde (s. 241- 267). New York & London: Routledge.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, N. (2012). Medyanın değişim ekseninde bir yazılı medya - sanal medya karşılaştırması. *Ekev Akademi Dergisi*, 11- 24.
- Yanpar Yelken, T., Çelikkaleli, Ö., & Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri: Mersin Üniversitesi Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 191-215.
- Yazgan, A. D. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yengin, D. (2012). Yeni medyaya eleştirel bakış. D. Yengin, *Yeni medya ve...* içinde (s. 123- 134). İstanbul: Anahtar.

- Yıldırım, B. (2006). Eleştirel pedagoji açısından gazetecilik eğitimini yeniden düşünmek. *İletişim Araştırmaları*, 121- 152.
- Yıldırım, T. (2009). II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye'deki Fransız ve Anglosakson kültürel etkinliklerinde sinemanın yeri (1944–1953). *Marmara İletişim Dergisi*, 235- 245.
- Yıldız, A. (2007). Geçmişten günümüze okuryazarlık araştırmaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 43-60.
- Yılmaz, B. (1998). Bilgi toplumu: Eleştirel bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 147-158.
- Yuldaşev, D. (2013). Teknoloji okuryazarlığının elektronik ürün satınalma niyeti üzerindeki etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 1-14.

EKLER



Ek 1. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/2553398
Konu: Araştırma izni

27.02.2017

Sayın Kadir KAPLAN
(Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (TÖMER) Kurtuluş Mahallesi Sabuncu Bulvarı MNS
Plaza Nu:50 Seyhan/ADANA)

İlgi: a) 25/01/2017 tarihli dilekçe
b) 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) dilekçe ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü Doktora Programı öğrencisi Kadir KAPLAN'ın "Medya Okuryazarlığı Dersinin Türkçe Öğretimiyle Birleştirilmesi Sürecinde Başarılı Medya Okuryazarlığı Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Temel Özellikler" konulu doktora tezi kapsamında hazırlamış olduğu veri toplama aracının Bakanlığımıza bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir

Denetimi İl, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama aracının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere Bakanlığımıza bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereği bilgilerinize sunulur.

Gürhan ÇİÇEK
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ek: Veri toplama aracı (2 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Aynadır

28 Şubat 2017

Emniyet Mahallesi Mevlana Bulvarı 06500 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT Atilla DEMİRBAŞ
Öğretmen Koordinatör
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6c58-d75a-389d-97df-25ae kodu ile teyit edilebilir.

Değerli öğretmenim,

Bu anket, medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken temel yeterliklerin belirlenebilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler; akademik çalışma dışında farklı bir amaç için kesinlikle kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar, çalışmanın etkililiği açısından büyük bir önem taşımaktadır. Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ
Gazi Üniversitesi/ Türkçe Eğitimi Bölümü
giyaytas@gazi.edu.tr

Okt. Kadir KAPLAN
Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi/ TÖMER
kkaplan@adanabtu.edu.tr

A. Kişisel Bilgiler

Yaşınız:.....

Görev Yeriniz:.....

Branşınız:.....

Mesleki Deneyiminiz:..... yıl

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Öğrenim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()

Medyayı takip etmek amacıyla, düzenli olarak internet kullanıyor musunuz? Evet () Hayır ()

Düzenli olarak takip ettiğiniz basılı veya elektronik (gazete, dergi, televizyon vb.) yayın var mı? Evet () Hayır ()

B. Anket Soruları

Bu bölümde, medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken özellikleri öğrenmek amacıyla çeşitli ifadelere yer verilmiştir. Lütfen bu ifadeleri kendi düşünceleriniz doğrultusunda;

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum, seçeneklerinden birini işaretleyerek (X) cevaplandırınız.

1. Bölüm: Aşağıda yer alan “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken <u>Kişisel Yeterlikler</u> ” ile ilgili ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz?		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Farklı görüşlere saygılı olmalıdır.					
2	Medya okuryazarlığıyla ilgili konferans, seminer vb. etkinliklere katılmaya istekli olmalıdır.					
3	Doğru ve etkili iletişim tekniklerini (ikna, empati vb.) bilmelidir.					
4	Medyanın etik ilkeleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.					
5	Kendi düşüncesinin diğer düşüncelerden üstün olduğu görüşündedir.					
6	Sosyal medyanın (Facebook, Twitter vb.) kullanım ilkelerini ve sorumluluklarını bilmelidir.					
7	İnternetteki güvenilir bilgi kaynaklarını (gov., edu. vb.) bilmelidir.					
8	Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımına karşı duyarlı olmalıdır.					
9	Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının öneminin ve kullanım amaçlarının bilincinde olmalıdır.					
10	Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımının farkında olmalıdır.					
11	Medyanın yararlı ve zararlı yönlerinin bilincinde olmalıdır.					
12	Medyanın izleyicilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilediğinin farkında olmalıdır.					
13	Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerinin (abartı, korku vb.) farkında olmalıdır.					
14	Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.					
15	Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.					
16	Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.					
17	Yalnızca kendi bakış açısına uygun olan gazete ve dergileri takip etmelidir.					
18	Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.					
19	Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda çevresindekileri bilgilendirmelidir.					
20	Medyanın izleyici üzerinde etkisi olmadığına inanır.					
21	Medya okuryazarlığıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmelidir.					
22	Medyada sunulan bilginin kaynağını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelidir.					
23	Farklı bakış açılarına göre hazırlanan günlük gazeteleri okumalıdır.					
24	Farklı bakış açılarını yansıtan televizyon kanallarını takip etmelidir.					
25	Medyada fark ettiği sorunlara (uygunsuz içerik vb.) karşı ilgili kurum ve kuruluşlara (RTÜK, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu vb.) başvurmalıdır.					
26	Medyadaki hatalı dil kullanımlarının düzeltilmesi amacıyla RTÜK, TRT gibi ilgili kurumlarla iletişime geçmelidir.					
27	Medyada sunulan bilgileri sorgulamadan kabul etmelidir.					

2. Bölüm: Aşağıda yer alan “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Meslekî Yeterlikler” ile ilgili ifadeler ne ölçüde katılıyorsunuz?		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Medyanın doğru kullanımı konusunda öğrenci velileriyle ve diğer branş öğretmenleriyle işbirliği yapmalıdır.					
2	Sosyal medyanın (Facebook, Twitter vb.) kullanım ilkeleri ve sorumlulukları konusunda öğrencilerini bilinçlendirmelidir.					
3	Öğrencilerine, sosyal medyayı doğru kullanmaya teşvik edecek etkinlikler yaptırmalıdır.					
4	Öğrencilerini, kitle iletişim araçlarını doğru kullanmaları konusunda yönlendirmelidir.					
5	Öğrencilerinin internetteki güvenilir bilgi kaynaklarına erişmelerini teşvik etmelidir.					
6	Öğrencilerinin medyayı öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak kullanmalarını teşvik etmelidir.					
7	Medyanın sadece eğlence amacıyla kullanılması yönünde etkinlikler yaptırmalıdır.					
8	Medyadaki akıllı işaretler uygulamasının önemi ve kullanım amaçları konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.					
9	Medyanın sadece zararlı yönleri olmadığını, doğru kullanıldığında hayatı kolaylaştırıcı yönleri de olduğunu öğrencilerine fark ettirmelidir.					
10	Öğrencilerine televizyon karşısında ve internette harcadıkları zamanı kendi kendilerine nasıl kontrol edebileceklerini öğretmelidir.					
11	Çocuk haklarına saygılı bir medya anlayışının geliştirilmesi konusunda öğrencilerini ve çevresindekileri bilgilendirmelidir.					
12	Medya okuryazarlığı bilinci oluşturmak için görev yaptığı yerde sosyal etkinlikler (medya kampanyaları, afiş ve slogan yarışmaları vb.) düzenlenmesine öncülük etmelidir.					
13	Öğrencilerinin medya iletilerini eleştirel bakış açısıyla incelemelerini sağlamalıdır.					
14	Öğrencilerinin televizyon izleme sürelerini sadece ailelerinin belirleyebileceğini ifade etmelidir.					
15	Medyadaki şiddet öğelerinin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.					
16	Medyadaki tüketime özendirici öğelerin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.					
17	Medyadaki uygunsuz içeriğin izleyiciyi nasıl etkilediği konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir.					
18	Medyanın izleyiciyi etkilemek amacıyla kullandığı ikna tekniklerini (abartı, korku, yinleme vb.) öğrencilerine fark ettirmelidir.					
19	Reklamlarda ürün satışlarının artırılması amacıyla kullanılan yöntemleri öğrencileriyle birlikte çözümlemelidir.					
20	Bir haberin değişik gazete ve televizyon kanallarındaki farklı sunumlarının nedenlerini öğrencileriyle birlikte tartışmalıdır.					
21	Medyadaki gerçek ve kurgu ayrımı konusunda öğrencilerini bilinçlendirmelidir.					
22	Medya metinlerini etik açıdan öğrencileriyle tartışmalıdır.					
23	Sınıf içinde medyayla ilgili örnek olayları çözümleyerek “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu etrafında öğrencilerin katılımlarını sağlamalıdır.					
24	Öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olan medya iletilerini derslerde örnek olarak kullanmalıdır.					
25	Ders içi etkinliklerde öğrencilerin düzeyine uygun, medyayla ilgili güncel örneklerle yer vermemelidir.					
26	Medyadaki doğru ve hatalı dil kullanımları konusunda öğrencilerinin duyarlı olmalarını sağlamalıdır.					
27	Medyadaki doğru ve hatalı iletişim örneklerini sınıfta öğrencileriyle birlikte tartışmalıdır.					
28	Derslerde sadece ders kitabında yer alan etkinlikleri kullanmalıdır.					
29	Hem medyayı eleştirmeye hem de medya metinleri oluşturmaya yönelik etkinlikler yaptırmalıdır.					
30	Öğrencilerinin güncel olaylarla ilgili bir haber metni yazmalarını teşvik etmelidir.					
31	Öğrencilerinin örnek bir reklam metni oluşturmalarını teşvik etmelidir.					
32	Öğrencilerinin basılı veya online okul gazetesi çıkarmalarına öncülük etmelidir.					
33	Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken Türkçe yazım kurallarına uymalarını sağlamalıdır.					
34	Öğrencilerinin medya metinleri oluştururken yabancı kelimelerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanmalarını teşvik etmelidir.					
35	Fikirlerini özgür bir biçimde ifade edebilmeleri konusunda öğrencilerini teşvik etmelidir.					
36	Medya okuryazarlığı konularını Türkçe dersi etkinlikleriyle ilişkilendirmelidir.					



Ek 2. Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

İMZALAMADAN ÖNCE LÜTFEN DİKKATLİCE OKUYUNUZ!

Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde başarılı medya okuryazarlığı öğretmenlerinde bulunması gereken temel özellikleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada görüşmeler, görüşmenin detaylarına daha sonra odaklanabilmek için ses kaydına alınacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Ses kayıtlarınız ve kişisel bilgileriniz araştırmayı yapan Okt. Kadir KAPLAN ve Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ dışında hiç kimseyle paylaşılmayacak, hiç bir yerde yayınlanmayacaktır.

Metni okudum. Araştırmaya katılmayı onaylıyorum.

KATILIMCININ

ADI SOYADI:

TARİH:

İMZA

Ek 3. Görüşmeci Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Adı- Soyadı:

Unvanı:

Cinsiyeti:

Görev Süresi:

Takip Ettiği Süreli Yayın (Dergi, gazete vb.):

Medya/ İletişim İle İlgili Üye Olduğu Kurum- Kuruluş:

Ek 4. Millî Eğitim İstatistikleri (İllere Göre 2015- 2016 Eğitim Öğretim Yılında MEB’e Bağlı Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sayılarını Gösteren Çizelge)

İBBS 3. Düzey				Toplam	- Total				Resmi -		
		Okul School	Öğrenci - Student			Öğretmen Teacher	Derslik Classroom	Okul School	Öğrenci	- Student	
			Toplam	Erkek	Kadın				Top lam	Erkek	Kadın
			Total	Male	Female				Total	Male	Female
TR Türkiye	Toplam	17 343	5 211 506	2 635 412 2 576 094		322 680	164 943	15 788	4 595 342 2 358 986		2 236 356
	Şehir	14 520	4 906 191	2 479 890 2 426 301		297 544	148 512	12 974	4 291 620 2 204 318		2 087 302
	Köy	2 823	305 315	155 522	149 793	25 136	16 431	2 814	303 722	154 668	149 054
TR100 İstanbul	Toplam	1 514	919 250	464 534	454 716	42 656	21 722	1 082	749 613	385 956	363 657
	Şehir	1 514	919 250	464 534	454 716	42 656	21 722	1 082	749 613	385 956	363 657
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR211 Tekirdağ	Toplam	147	55 074	28 131	26 943	2 834	1 462	130	47 813	24 876	22 937
	Şehir	147	55 074	28 131	26 943	2 834	1 462	130	47 813	24 876	22 937
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR212 Edirne	Toplam	95	17 419	8 905	8 514	1 350	723	87	15 379	7 993	7 386
	Şehir	61	14 923	7 586	7 337	1 119	572	53	12 883	6 674	6 209
	Köy	34	2 496	1 319	1 177	231	151	34	2 496	1 319	1 177
TR213 Kırklareli	Toplam	75	15 948	8 080	7 868	1 031	685	70	14 147	7 242	6 905
	Şehir	44	13 501	6 786	6 715	836	492	39	11 700	5 948	5 752
	Köy	31	2 447	1 294	1 153	195	193	31	2 447	1 294	1 153
TR221 Balıkesir	Toplam	246	58 886	29 632	29 254	4 509	2 190	232	52 577	27 057	25 520

	Şehir	246	58 886	29 632	29 254	4 509	2 190	232	52 577	27 057	25 520
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR222 Çanakkale	Toplam	104	23 106	11 674	11 432	1 750	845	97	20 560	10 648	9 912
	Şehir	57	17 513	8 792	8 721	1 227	563	51	15 134	7 854	7 280
	Köy	47	5 593	2 882	2 711	523	282	46	5 426	2 794	2 632
TR310 İzmir	Toplam	611	225 391	113 300	112 091	15 448	6 857	509	183 114	94 132	88 982
	Şehir	611	225 391	113 300	112 091	15 448	6 857	509	183 114	94 132	88 982
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR321 Aydın	Toplam	241	56 107	28 394	27 713	4 478	2 413	215	49 026	25 230	23 796
	Şehir	241	56 107	28 394	27 713	4 478	2 413	215	49 026	25 230	23 796
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR322 Denizli	Toplam	251	57 692	29 533	28 159	4 541	2 443	227	51 229	26 446	24 783
	Şehir	251	57 692	29 533	28 159	4 541	2 443	227	51 229	26 446	24 783
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR323 Muğla	Toplam	232	47 279	23 985	23 294	3 770	2 127	207	39 815	20 517	19 298
	Şehir	232	47 279	23 985	23 294	3 770	2 127	207	39 815	20 517	19 298
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR331 Manisa	Toplam	321	79 031	40 496	38 535	5 773	3 251	293	70 638	36 497	34 141
	Şehir	321	79 031	40 496	38 535	5 773	3 251	293	70 638	36 497	34 141
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR332 Afyonkarahisar	Toplam	281	43 964	22 553	21 411	3 220	2 035	267	40 677	20 985	19 692
	Şehir	129	29 188	15 131	14 057	2 067	1 204	115	25 901	13 563	12 338

	Köy	152	14 776	7 422	7 354	1 153	831	152	14 776	7 422	7 354
TR333 Kütahya	Toplam	161	30 365	15 350	15 015	2 313	1 530	150	26 548	13 756	12 792
	Şehir	96	25 160	12 677	12 483	1 751	1 083	85	21 343	11 083	10 260
	Köy	65	5 205	2 673	2 532	562	447	65	5 205	2 673	2 532
TR334 Uşak	Toplam	91	19 495	9 906	9 589	1 519	907	87	17 749	9 149	8 600
	Şehir	45	16 053	8 184	7 869	1 164	630	41	14 307	7 427	6 880
	Köy	46	3 442	1 722	1 720	355	277	46	3 442	1 722	1 720
TR411 Bursa	Toplam	477	172 014	87 016	84 998	9 890	3 966	419	147 975	76 468	71 507
	Şehir	477	172 014	87 016	84 998	9 890	3 966	419	147 975	76 468	71 507
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İBBS 3. Düzey				Toplam	- Total				Resmi -		
			Öğrenci - Student			Öğretmen	Derslik		Öğrenci - Student		
		Okul	Toplam	Erkek	Kadın	Teacher	Classroom	Okul	Toplam	Erkek	Kadın
		School	Total	Male	Female			School	Total	Male	Female
TR412 Eskişehir	Toplam	125	41 695	20 810	20 885	3 087	1 277	114	36 346	18 576	17 770
	Şehir	125	41 695	20 810	20 885	3 087	1 277	114	36 346	18 576	17 770
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR413 Bilecik	Toplam	53	11 279	5 703	5 576	657	346	51	10 119	5 238	4 881
	Şehir	40	10 370	5 255	5 115	566	300	38	9 210	4 790	4 420
	Köy	13	909	448	461	91	46	13	909	448	461
TR421 Kocaeli	Toplam	310	114 320	57 443	56 877	6 738	3 904	269	98 742	50 900	47 842
	Şehir	310	114 320	57 443	56 877	6 738	3 904	269	98 742	50 900	47 842
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

TR422 Sakarya	Toplam	250	59 849	29 828	30 021	3 490	2 640	233	51 523	26 357	25 166
	Şehir	250	59 849	29 828	30 021	3 490	2 640	233	51 523	26 357	25 166
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR423 Düzce	Toplam	104	21 838	10 697	11 141	1 534	801	100	19 667	9 891	9 776
	Şehir	62	17 452	8 469	8 983	1 095	615	61	15 921	8 005	7 916
	Köy	42	4 386	2 228	2 158	439	186	39	3 746	1 886	1 860
TR424 Bolu	Toplam	75	15 079	7 491	7 588	1 136	412	71	13 651	6 997	6 654
	Şehir	57	13 346	6 600	6 746	965	340	53	11 918	6 106	5 812
	Köy	18	1 733	891	842	171	72	18	1 733	891	842
TR425 Yalova	Toplam	60	13 072	6 396	6 676	979	552	55	10 876	5 565	5 311
	Şehir	36	10 540	5 140	5 400	758	447	31	8 344	4 309	4 035
	Köy	24	2 532	1 256	1 276	221	105	24	2 532	1 256	1 276
TR510 Ankara	Toplam	717	308 605	154 249	154 356	20 871	10 047	546	254 964	130 483	124 481
	Şehir	717	308 605	154 249	154 356	20 871	10 047	546	254 964	130 483	124 481
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR521 Konya	Toplam	581	146 823	74 526	72 297	10 464	5 108	546	132 041	67 866	64 175
	Şehir	581	146 823	74 526	72 297	10 464	5 108	546	132 041	67 866	64 175
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR522 Karaman	Toplam	74	15 690	7 974	7 716	1 093	734	69	13 844	7 123	6 721
	Şehir	46	12 982	6 621	6 361	897	607	41	11 136	5 770	5 366
	Köy	28	2 708	1 353	1 355	196	127	28	2 708	1 353	1 355
TR611 Antalya	Toplam	469	140 326	70 813	69 513	9 263	4 339	411	118 805	61 276	57 529
	Şehir	469	140 326	70 813	69 513	9 263	4 339	411	118 805	61 276	57 529

	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR612 Isparta	Toplam	133	23 052	11 743	11 309	1 918	1 559	127	20 885	10 813	10 072
	Şehir	74	19 081	9 652	9 429	1 453	1 031	68	16 914	8 722	8 192
	Köy	59	3 971	2 091	1 880	465	528	59	3 971	2 091	1 880
TR613 Burdur	Toplam	90	13 484	6 864	6 620	1 240	674	87	12 387	6 399	5 988
	Şehir	51	10 753	5 442	5 311	884	508	48	9 656	4 977	4 679
	Köy	39	2 731	1 422	1 309	356	166	39	2 731	1 422	1 309
TR621 Adana	Toplam	354	150 414	76 506	73 908	8 693	4 044	327	136 656	70 285	66 371
	Şehir	354	150 414	76 506	73 908	8 693	4 044	327	136 656	70 285	66 371
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR622 Mersin	Toplam	377	116 606	59 215	57 391	7 861	2 384	341	106 745	54 906	51 839
	Şehir	377	116 606	59 215	57 391	7 861	2 384	341	106 745	54 906	51 839
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR631 Hatay	Toplam	439	116 091	58 473	57 618	6 658	3 147	411	107 168	54 687	52 481
	Şehir	439	116 091	58 473	57 618	6 658	3 147	411	107 168	54 687	52 481
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR632 Kahramanmaraş	Toplam	309	88 433	45 029	43 404	5 270	2 953	298	81 772	42 013	39 759
	Şehir	309	88 433	45 029	43 404	5 270	2 953	298	81 772	42 013	39 759
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İBBS 3. Düzey				Toplam	- Total				Resmi -		
			Öğrenci - Student			Öğretmen	Derslik		Öğrenci - Student		
		Okul School	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Teacher	Classroom	Okul School	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female

TR633 Osmaniye	Toplam	127	38 751	19 799	18 952	2 651	1 360	113	34 474	17 653	16 821
	Şehir	76	33 094	16 910	16 184	2 194	1 088	62	28 817	14 764	14 053
	Köy	51	5 657	2 889	2 768	457	272	51	5 657	2 889	2 768
TR711 Kırıkkale	Toplam	74	15 618	7 778	7 840	1 211	735	65	13 529	6 882	6 647
	Şehir	57	14 614	7 252	7 362	1 088	684	48	12 525	6 356	6 169
	Köy	17	1 004	526	478	123	51	17	1 004	526	478
TR712 Aksaray	Toplam	137	26 411	13 399	13 012	1 837	1 239	133	24 134	12 380	11 754
	Şehir	65	18 567	9 457	9 110	1 207	762	61	16 290	8 438	7 852
	Köy	72	7 844	3 942	3 902	630	477	72	7 844	3 942	3 902
TR713 Niğde	Toplam	132	24 281	12 466	11 815	1 756	1 480	129	22 907	11 796	11 111
	Şehir	46	14 802	7 590	7 212	1 004	732	43	13 428	6 920	6 508
	Köy	86	9 479	4 876	4 603	752	748	86	9 479	4 876	4 603
TR714 Nevşehir	Toplam	104	17 843	9 057	8 786	1 393	1 027	101	16 030	8 214	7 816
	Şehir	42	12 453	6 244	6 209	876	564	40	10 930	5 551	5 379
	Köy	62	5 390	2 813	2 577	517	463	61	5 100	2 663	2 437
TR715 Kırşehir	Toplam	73	12 648	6 402	6 246	1 164	555	69	11 649	5 945	5 704
	Şehir	47	11 210	5 697	5 513	910	457	43	10 211	5 240	4 971
	Köy	26	1 438	705	733	254	98	26	1 438	705	733
TR721 Kayseri	Toplam	297	94 797	47 628	47 169	5 865	2 235	270	82 237	42 143	40 094
	Şehir	297	94 797	47 628	47 169	5 865	2 235	270	82 237	42 143	40 094
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR722 Sivas	Toplam	204	39 443	19 755	19 688	2 903	1 665	197	36 399	18 654	17 745

	Şehir	122	32 590	16 309	16 281	2 296	1 264	115	29 546	15 208	14 338
	Köy	82	6 853	3 446	3 407	607	401	82	6 853	3 446	3 407
TR723 Yozgat	Toplam	208	25 577	12 867	12 710	1 969	904	205	24 015	12 218	11 797
	Şehir	93	19 017	9 626	9 391	1 328	647	90	17 455	8 977	8 478
	Köy	115	6 560	3 241	3 319	641	257	115	6 560	3 241	3 319
TR811 Zonguldak	Toplam	126	33 104	16 624	16 480	2 137	1 586	120	29 981	15 337	14 644
	Şehir	62	23 647	11 814	11 833	1 413	885	56	20 524	10 527	9 997
	Köy	64	9 457	4 810	4 647	724	701	64	9 457	4 810	4 647
TR812 Karabük	Toplam	68	12 205	6 245	5 960	934	635	65	10 578	5 474	5 104
	Şehir	58	11 430	5 840	5 590	849	570	55	9 803	5 069	4 734
	Köy	10	775	405	370	85	65	10	775	405	370
TR813 Bartın	Toplam	50	9 964	5 079	4 885	741	607	47	8 913	4 656	4 257
	Şehir	21	5 813	2 960	2 853	400	275	18	4 762	2 537	2 225
	Köy	29	4 151	2 119	2 032	341	332	29	4 151	2 119	2 032
TR821 Kastamonu	Toplam	106	19 509	9 452	10 057	1 382	861	103	17 375	8 809	8 566
	Şehir	70	16 180	7 783	8 397	1 054	671	67	14 046	7 140	6 906
	Köy	36	3 329	1 669	1 660	328	190	36	3 329	1 669	1 660
TR822 Çankırı	Toplam	50	8 986	4 459	4 527	588	517	49	8 152	4 122	4 030
	Şehir	42	8 565	4 276	4 289	550	474	41	7 731	3 939	3 792
	Köy	8	421	183	238	38	43	8	421	183	238
TR823 Sinop	Toplam	48	10 975	5 534	5 441	766	473	46	10 078	5 215	4 863
	Şehir	34	9 112	4 629	4 483	593	350	32	8 215	4 310	3 905
	Köy	14	1 863	905	958	173	123	14	1 863	905	958

TR831 Samsun	Toplam	301	79 481	39 759	39 722	5 898	2 986	281	71 192	36 510	34 682
	Şehir	301	79 481	39 759	39 722	5 898	2 986	281	71 192	36 510	34 682
	Köy										
İBBS 3. Düzey				Toplam	- Total				Resmi -		
			Öğrenci - Student			Öğretmen	Derslik		Öğrenci	- Student	
		Okul	Toplam	Erkek	Kadın	Teacher	Classroom	Okul	Top l a m	Erkek	Kadın
		School	Total	Male	Female			School	Total	Male	Female
TR832 Tokat	Toplam	193	36 313	18 263	18 050	2 758	1 640	186	33 258	17 023	16 235
	Şehir	100	28 498	14 358	14 140	1 957	1 103	93	25 443	13 118	12 325
	Köy	93	7 815	3 905	3 910	801	537	93	7 815	3 905	3 910
TR833 Çorum	Toplam	160	31 824	15 599	16 225	2 307	1 059	154	28 446	14 543	13 903
	Şehir	97	27 553	13 492	14 061	1 893	937	92	24 353	12 522	11 831
	Köy	63	4 271	2 107	2 164	414	122	62	4 093	2 021	2 072
TR834 Amasya	Toplam	95	18 405	9 243	9 162	1 605	986	90	16 469	8 523	7 946
	Şehir	67	15 639	7 859	7 780	1 293	798	62	13 703	7 139	6 564
	Köy	28	2 766	1 384	1 382	312	188	28	2 766	1 384	1 382
TR901 Trabzon	Toplam	243	43 775	21 770	22 005	3 803	1 825	233	40 078	20 440	19 638
	Şehir	243	43 775	21 770	22 005	3 803	1 825	233	40 078	20 440	19 638
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR902 Ordu	Toplam	218	41 421	20 817	20 604	3 154	1 697	211	38 617	19 716	18 901
	Şehir	218	41 421	20 817	20 604	3 154	1 697	211	38 617	19 716	18 901
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TR903 Giresun	Toplam	136	22 330	11 237	11 093	1 735	979	134	20 728	10 618	10 110

	Şehir	69	18 076	9 064	9 012	1 281	790	68	16 632	8 532	8 100
	Köy	67	4 254	2 173	2 081	454	189	66	4 096	2 086	2 010
TR904 Rize	Toplam	103	19 007	9 457	9 550	1 386	761	97	16 894	8 738	8 156
	Şehir	59	16 143	7 919	8 224	1 044	518	54	14 094	7 245	6 849
	Köy	44	2 864	1 538	1 326	342	243	43	2 800	1 493	1 307
TR905 Artvin	Toplam	60	8 563	4 224	4 339	701	386	59	7 962	4 077	3 885
	Şehir	30	6 777	3 310	3 467	462	248	29	6 176	3 163	3 013
	Köy	30	1 786	914	872	239	138	30	1 786	914	872
TR906 Gümüşhane	Toplam	59	6 284	3 268	3 016	606	554	57	5 875	3 091	2 784
	Şehir	27	4 852	2 540	2 312	445	341	25	4 443	2 363	2 080
	Köy	32	1 432	728	704	161	213	32	1 432	728	704
TRA11 Erzurum	Toplam	326	60 698	30 064	30 634	4 281	2 277	318	56 053	28 052	28 001
	Şehir	326	60 698	30 064	30 634	4 281	2 277	318	56 053	28 052	28 001
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRA12 Erzincan	Toplam	71	12 433	6 252	6 181	1 070	682	67	11 076	5 746	5 330
	Şehir	38	9 156	4 552	4 604	732	478	34	7 799	4 046	3 753
	Köy	33	3 277	1 700	1 577	338	204	33	3 277	1 700	1 577
TRA13 Bayburt	Toplam	59	4 684	2 360	2 324	376	353	58	4 332	2 232	2 100
	Şehir	30	3 484	1 729	1 755	286	214	29	3 132	1 601	1 531
	Köy	29	1 200	631	569	90	139	29	1 200	631	569
TRA21 Ağrı	Toplam	223	57 960	29 536	28 424	3 503	1 460	220	55 446	28 252	27 194
	Şehir	94	37 934	19 308	18 626	2 127	941	91	35 420	18 024	17 396

	Köy	129	20 026	10 228	9 798	1 376	519	129	20 026	10 228	9 798
TRA22 Kars	Toplam	167	23 434	12 031	11 403	1 843	1 051	163	22 123	11 371	10 752
	Şehir	59	12 749	6 564	6 185	866	440	55	11 438	5 904	5 534
	Köy	108	10 685	5 467	5 218	977	611	108	10 685	5 467	5 218
TRA23 Iğdır	Toplam	77	16 650	8 548	8 102	1 177	534	74	15 621	8 028	7 593
	Şehir	34	10 435	5 304	5 131	684	285	31	9 406	4 784	4 622
	Köy	43	6 215	3 244	2 971	493	249	43	6 215	3 244	2 971
TRA24 Ardahan	Toplam	58	6 690	3 409	3 281	562	401	57	6 463	3 327	3 136
	Şehir	23	3 792	1 895	1 897	287	197	22	3 565	1 813	1 752
	Köy	35	2 898	1 514	1 384	275	204	35	2 898	1 514	1 384
İBBS 3. Düzey				Toplam	- Total				Resmi -		
			Öğrenci - Student			Öğretmen	Derslik		Öğrenci - Student		
		Okul	Toplam	Erkek	Kadın	Teacher	Classroom	Okul	Toplam	Erkek	Kadın
		School	Total	Male	Female			School	Total	Male	Female
TRB11 Malatya	Toplam	220	53 262	27 004	26 258	4 084	1 869	206	48 354	24 931	23 423
	Şehir	220	53 262	27 004	26 258	4 084	1 869	206	48 354	24 931	23 423
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRB12 Elazığ	Toplam	129	37 219	18 811	18 408	2 422	1 120	122	33 971	17 531	16 440
	Şehir	79	31 048	15 695	15 353	1 919	864	72	27 800	14 415	13 385
	Köy	50	6 171	3 116	3 055	503	256	50	6 171	3 116	3 055
TRB13 Bingöl	Toplam	90	20 454	10 351	10 103	1 331	866	88	18 894	9 589	9 305
	Şehir	46	13 693	6 871	6 822	849	517	44	12 133	6 109	6 024
	Köy	44	6 761	3 480	3 281	482	349	44	6 761	3 480	3 281

TRB14 Tunceli	Toplam	25	3 096	1 559	1 537	313	162	23	2 625	1 334	1 291
	Şehir	17	2 670	1 340	1 330	251	145	15	2 199	1 115	1 084
	Köy	8	426	219	207	62	17	8	426	219	207
TRB21 Van	Toplam	344	109 869	56 234	53 635	6 279	2 801	337	104 016	53 269	50 747
	Şehir	344	109 869	56 234	53 635	6 279	2 801	337	104 016	53 269	50 747
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRB22 Muş	Toplam	191	42 576	21 906	20 670	2 660	1 548	189	41 084	21 096	19 988
	Şehir	63	20 650	10 121	10 529	1 203	631	62	19 254	9 367	9 887
	Köy	128	21 926	11 785	10 141	1 457	917	127	21 830	11 729	10 101
TRB23 Bitlis	Toplam	172	34 003	17 492	16 511	2 244	1 111	168	31 537	16 328	15 209
	Şehir	85	20 968	11 414	9 554	1 300	666	81	18 502	10 250	8 252
	Köy	87	13 035	6 078	6 957	944	445	87	13 035	6 078	6 957
TRB24 Hakkari	Toplam	92	24 799	12 524	12 275	1 480	691	89	23 501	11 983	11 518
	Şehir	47	14 505	7 294	7 211	897	326	44	13 207	6 753	6 454
	Köy	45	10 294	5 230	5 064	583	365	45	10 294	5 230	5 064
TRC11 Gaziantep	Toplam	329	163 612	82 999	80 613	7 696	4 385	308	150 980	77 328	73 652
	Şehir	329	163 612	82 999	80 613	7 696	4 385	308	150 980	77 328	73 652
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRC12 Adıyaman	Toplam	195	48 064	24 527	23 537	3 123	1 743	192	45 800	23 567	22 233
	Şehir	83	32 959	16 810	16 149	2 047	991	80	30 695	15 850	14 845
	Köy	112	15 105	7 717	7 388	1 076	752	112	15 105	7 717	7 388
TRC13 Kilis	Toplam	37	10 041	5 058	4 983	605	534	34	9 339	4 719	4 620

	Şehir	24	8 002	4 058	3 944	473	388	21	7 300	3 719	3 581
	Köy	13	2 039	1 000	1 039	132	146	13	2 039	1 000	1 039
TRC21 Şanlıurfa	Toplam	601	194 461	99 721	94 740	9 983	4 778	583	182 553	93 595	88 958
	Şehir	601	194 461	99 721	94 740	9 983	4 778	583	182 553	93 595	88 958
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRC22 Diyarbakır	Toplam	396	152 845	77 860	74 985	7 926	3 058	368	140 464	71 697	68 767
	Şehir	396	152 845	77 860	74 985	7 926	3 058	368	140 464	71 697	68 767
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRC31 Mardin	Toplam	263	76 420	38 745	37 675	4 255	2 179	257	72 860	36 993	35 867
	Şehir	263	76 420	38 745	37 675	4 255	2 179	257	72 860	36 993	35 867
	Köy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRC32 Batman	Toplam	175	57 382	29 299	28 083	3 345	1 287	167	53 464	27 314	26 150
	Şehir	84	46 933	23 885	23 048	2 493	1 000	76	43 015	21 900	21 115
	Köy	91	10 449	5 414	5 035	852	287	91	10 449	5 414	5 035
TRC33 Şırnak	Toplam	234	52 162	26 536	25 626	3 196	2 426	230	50 101	25 372	24 729
	Şehir	67	31 331	16 010	15 321	1 641	1 027	63	29 270	14 846	14 424
	Köy	167	20 831	10 526	10 305	1 555	1 399	167	20 831	10 526	10 305
TRC34 Siirt	Toplam	130	33 500	17 156	16 344	1 642	798	128	31 664	16 228	15 436
	Şehir	56	21 861	11 262	10 599	1 052	488	54	20 025	10 334	9 691
	Köy	74	11 639	5 894	5 745	590	310	74	11 639	5 894	5 745

Ek 5. “Medya Okuryazarlığı Öğretmen Yeterlikleri” anketinin uygulandığı okullar.

1. Gaziantep: Münire Kemal Kınoğlu Ortaokulu, Aliye Ömer Battal Battal Ortaokulu, İstiklal Ortaokulu, 80. Yıl Ortaokulu, Galip Deniz Ortaokulu, Mete Uygun Ortaokulu.
2. Adana: Selahattin Eyyubi Ortaokulu, Buhara Ortaokulu, Zeynep Erdoğan Ortaokulu, Nilüfer Hatun Ortaokulu, Remzi Oğuz Arık Ortaokulu, Hacı Özcan Sinağ Ortaokulu.
3. Erzincan: Yaylabası Ortaokulu, Terzibaba İmam Hatip Ortaokulu, Binali Yıldırım Ortaokulu.
4. Malatya: Battal Gazi Ortaokulu, Hüseyin Gazi Ortaokulu, Karababa Ortaokulu.
5. Samsun: Mehmetçik Ortaokulu, Koşarca Cumhuriyet Ortaokulu, Çarşamba Kızılot Ortaokulu.
6. Amasya: Ülkü Ortaokulu.
7. Giresun: Yavuz Selim Ortaokulu, Şebinkarahisar İmam Hatip Ortaokulu.
8. Ankara: Çiğiltepe Ortaokulu, 60 Yıl Ortaokulu, 30 Ağustos Ortaokulu, Ata Ortaokulu, Abdullah Tokur Ortaokulu, Battal Gazi Ortaokulu, Hüseyin Güllü Ceylan Ortaokulu.
9. Konya: Çumra Merkez Atatürk Ortaokulu.
10. Kırşehir: Akpınar Ortaokulu, Akpınar İmam Hatip Ortaokulu, Yunus Emre Ortaokulu, Çiçekdağı Cumhuriyet Ortaokulu.
11. İzmir: Suphi Koyuncuoğlu Ortaokulu, Dr. Cavit Özyeğin Ortaokulu.
12. Muğla: 75. Yıl Ortaokulu, Kötekli Salih Zekir Gür Ortaokulu, Nazmi Zehra İyibilir Ortaokulu, Şahidi Ortaokulu.
13. İstanbul: Beykoz İmam Hatip Ortaokulu, Ferda ve Turan Takmaz Ortaokulu, Kırac Nüzhet Usta Bilgincan Ortaokulu.
14. Bursa: Mithat Paşa Ortaokulu, Doğanbey Semiha Acar Ortaokulu, Cumalı Kızık Ortaokulu, İşgir Ortaokulu, Setbaşı Ortaokulu, Emek Ortaokulu.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..