



**ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN
MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI**

Doktora Tezi

Cahit ERDEM

Eskişehir 2018

**ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI**

Cahit ERDEM

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Eskişehir

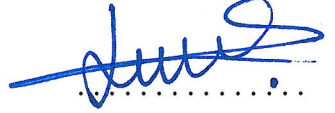
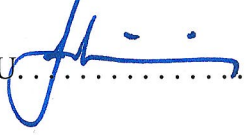
Anadolu Üniversitesi

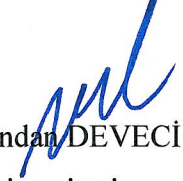
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Cahit ERDEM'in "Öğretmen Adayları için Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Tasarısı" başlıklı tezi 28.02.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Bahadır ERIŞTİ	
Üye	: Prof.Dr. Zuhâl ÇUBUKÇU	
Üye	: Doç.Dr. Yusuf Levent ŞAHİN	
Üye	: Doç.Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU	


Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI

Cahit ERDEM

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2018

Danışman: Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Bu araştırma ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında uygulanmak üzere bir medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ardışık açıklayıcı karma desene göre tasarlanan bu araştırma, ihtiyaç analizi ve öğretim programı tasarısının oluşturulması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, araştırma kapsamında geliştirilen medya okuryazarlığı becerileri ölçeği kullanılarak, çok aşamalı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 865 öğretmen adayından veri toplanmış, maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisiyle seçilen beş öğretmen adayı ile de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, ihtiyaç analizi çalışmasında elde edilen verilere dayalı olarak, program geliştirme grubu tarafından medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı geliştirilmiştir. Program tasarısı geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi farklar yaklaşımı tekniğine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Benimsenen program geliştirme modeli, Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli; program tasarım modeli ise yaşam durumları tasarımıdır. Eğitim amaçları, Bloom Taksonomisine uygun olarak geliştirilmiş, içeriğin düzenlenmesinde doğrusal programlama yaklaşımı temel alınmıştır. Geliştirilen program tasarısı; program geliştirme alan uzmanlarıyla yapılan odak grup görüşmesi ve medya okuryazarlığı, ölçme ve değerlendirme, iletişim bilimleri, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi, Türk dili alan uzmanlarının da yazılı görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Program tasarısı; 6 genel amaç, 22 özel amaç, 166 gösterge ve eğitim amaçlarıyla uyumlu olarak geliştirilen içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme öğelerini, uygulama ilkelerini ve örnek ders planlarını içermektedir.

Anahtar Sözcükler: Medya okuryazarlığı, Öğretmen adayları, Öğretim programı tasarısı, Yükseköğretim.

ABSTRACT

DESIGNING A MEDIA LITERACY CURRICULUM FOR PRESERVICE TEACHERS

Cahit ERDEM

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, February 2018

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

This study aims to develop a media literacy curriculum design to be implemented in preservice teacher education programs. This study is designed as sequential exploratory mixed method and consists of two phases which are identification of prospective teachers' levels of media literacy skills and development of curriculum design. In the first phase, data were obtained from 865 prospective teachers selected by multistage cluster sampling with the aid of a newly developed scale and semi-structured interviews were held with five prospective teachers selected by maximum variety sampling strategy. Based on the needs analysis, the second phase included development of media literacy skills curriculum design by the curriculum development team and evaluation of the curriculum design. In the curriculum development process, needs analysis was conducted based on deficiency needs analysis approach. Demirel Curriculum Development Model in Education was adopted as the curriculum development model and life situations design was adopted as the curriculum design model. The curriculum design is based on progressivist philosophy and constructivist learning approach. Instructional objectives were developed in compliance with Bloom taxonomy and the content was arranged based upon linear programming approach. The curriculum design was evaluated via a focus group interview held with curriculum development specialists and written feedback from media literacy, educational philosophy and psychology specialists. The curriculum design was finalized based on the obtained feedback. The curriculum design includes 6 goals, 22 objectives, 166 indicators, and content, teaching-learning experiences and evaluation elements that are compatible with objectives, guidelines for practice and sample lesson plans.

Keywords: Media literacy skills, Prospective teachers, Curriculum design, Higher education.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması aşamalarında, bilgi birikimi, sabrı ve yol göstericiliğiyle emeğini ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ'ye sonsuz teşekkür ediyorum. Tez yazım süreci boyunca verdikleri yapıcı geribildirimlerle, çalışmaya önemli katkılar sunan değerli hocalarım Yard. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na ve Doç. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN'e, lisansüstü öğrenimim boyunca üzerimde emeği olan bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmanın veri toplama sürecinde katkı sunan öğretmen adaylarına ve çalışmanın şekillenmesinde katkı sağlayan uzmanlara da teşekkürlerimi ifade etmek isterim. Son olarak, hayatımın her anında olduğu gibi doktora öğrenimim sürecinde de yanımda olan, sabrını ve desteğini esirgemeyen, bu yorucu süreci benim için kolaylaştıran sevgili eşim Huriye ERDEM'e, kendilerine yeterli zamanı ayıramadığımı kızım İkra ve oğlum Emre'ye, bana yaşamım boyunca destek olan kıymetli annem Gülsün ERDEM'e, değerli babam Nazmi ERDEM'e ve bütün aileme çok teşekkür ediyorum.

Cahit ERDEM

Eskişehir 2018

28/02/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Cahit ERDEM

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	9
1.3. Önem	11
1.4. Sayıtlar.....	13
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar	14
2. ALANYAZIN İNCELEMESİ.....	15
2.1. Medya Okuryazarlığı.....	15
2.2. Medya Okuryazarlığı İlkeleri	24
2.3. Medya Okuryazarlığı Nitelikleri	27
2.4. Öğretmen Eğitimi ve Medya Okuryazarlığı.....	33
2.4.1. Farklı ülkelerde öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı.....	40
2.4.2. Türkiye’de öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı	42
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırma Modeli.....	44
3.2. Çalışma Grupları	47
3.2.1. Çalışma grubu 1	48
3.2.2. Çalışma grubu 2	49
3.2.3. Çalışma grubu 3	50
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci.....	51

	<u>Sayfa</u>
3.3.1. Alanyazın incelemesi	51
3.3.2. Uzman değerlendirme formu	52
3.3.3. Öğretmen adayları için yarı yapılandırılmış görüşme formu	52
3.3.4. Uzman odak grup görüşmesi yarı yapılandırılmış görüşme formu	53
3.3.5. Medya okuryazarlığı becerileri ölçeği	54
3.4. Araştırmacı Rolü ve Etik.....	68
3.5. Verilerin Analizi.....	69
4. BULGULAR.....	72
4.1. Öğretmen Adaylarının Sahip Olmaları Gereken Medya Okuryazarlığı Becerileri Konusundaki Bulgular	72
4.1.1. Alanyazın incelemesine göre öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı becerileri	72
4.1.2. Uzman görüşlerine göre öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı becerileri	77
4.2. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	80
4.2.1. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri	80
4.2.2. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve akademik başarı değişkeni.....	81
4.2.3. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve cinsiyet değişkeni.....	82
4.2.4. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve öğrenim görülen lisans programı değişkeni	82
4.2.5. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri konusundaki yetkinliklerine ilişkin kişisel değerlendirmeleri	83
4.3. Medya Okuryazarlığı Becerileri Dersi Öğretim Programı Tasarısının Yapısal Özellikleri Konusundaki Bulgular	104
4.3.1. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının temel aldığı beceriler ve diğer beceri ve yeterlik alanlarıyla ilişkisi.....	104

4.3.2. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı	
tasarısının felsefesi ve psikolojik dayanakları	118
4.3.3. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı	
tasarısının geliştirilmesinde benimsenen program tasarımı	
ve program geliştirme modeli.....	123
4.3.4. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı	
tasarısının amaçları.....	128
4.3.5. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı	
tasarısının içerik yapısı ve içerik özellikleri.....	130
4.3.6. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı	
tasarısının öğretme-öğrenme yaklaşımı	131
4.3.7. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı	
tasarısının ölçme ve değerlendirme süreçleri.....	143
4.4. Uzmanların Medya Okuryazarlığı Becerileri Dersi Öğretim	
Programı Tasarısının Yapısal Özellikleri Konusundaki	
Görüşleri ile İlgili Bulgular	149
4.4.1. Uzmanların öğretim programı tasarısının bağlamı	
konusundaki görüşleri.....	150
4.4.2. Uzmanların öğretim programı tasarısının amaçları	
konusundaki görüşleri.....	152
4.4.3. Uzmanların öğretim programı tasarısının içerik özellikleri	
konusundaki görüşleri.....	158
4.4.4. Uzmanların öğretim programı tasarısının öğretme-öğrenme	
yaklaşımı konusundaki görüşleri	159
4.4.5. Uzmanların öğretim programı tasarısının ölçme	
ve değerlendirme süreçleri konusundaki görüşleri	161
4.4.6. Uzmanların öğretim programı tasarısının bütünü	
hakkındaki görüşleri	161
4.4.7. Diğer alan uzmanlarından edinilen bulgular.....	162
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	163
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	163
5.2. Öneriler	176

Sayfa

5.2.1. Öğretim programı tasarısının uygulanmasına ilişkin öneriler	176
5.2.2. Yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler.....	178
KAYNAKÇA.....	179
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1.	Eski ve yeni medya farklılıkları.....	16
Tablo 3.1.	Çalışma grubu 1’de yer alan öğretmen adaylarının bilgileri	48
Tablo 3.2.	Çalışma grubu 2’de yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgileri	50
Tablo 3.3.	Ölçek geliştirme sürecindeki katılımcıların demografik özellikleri	57
Tablo 3.4.	Madde-toplam korelasyon değerleri	59
Tablo 3.5.	KMO ve Barlett Küresellik Testi sonuçları	60
Tablo 3.6.	Uyum indeksleri kabul edilebilir değerleri ve gözlenen değerler.....	60
Tablo 3.7.	Doğrulayıcı faktör analizinde yer alan maddelerin istatistiksel değerleri.....	61
Tablo 3.8.	Ölçeğin geneli ve faktörleri için güvenirlik testi	64
Tablo 3.9.	Madde-toplam korelasyonları değerleri	65
Tablo 3.10.	DFA sonuçları ve kesme değerleri.....	66
Tablo 3.11.	Ölçeğin genelinin ve faktörlerin Cronbach alpha değerleri.....	68
Tablo 3.12.	Medya okuryazarlığı becerileri temaları ve alt boyutları.....	70
Tablo 4.1.	Ölçek bütünü ve faktör ortalamaları	81
Tablo 4.2.	Akademik başarı düzeylerine göre ölçek puan ortalamaları.....	81
Tablo 4.3.	Cinsiyete göre puan ortalamaları	82
Tablo 4.4.	Lisans programlarına göre ölçek puan ortalamaları	83
Tablo 4.5.	TYYÇ ve medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ilişkisi.....	109

Tablo 4.6.	Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili performans göstergeleri	112
Tablo 4.7.	Öğretim programlarında yer alan dijital yeterlikle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar ile medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ilişkisi	116
Tablo 4.8.	Medya içeriklerinin çözümlenmesinde kullanılacak ilkeler ve sorular .	136
Tablo 4.9.	Sözlü sunum için değerlendirme yönergesi	145
Tablo 4.10.	Medya içeriğinin analizi amacıyla kullanılabilecek ölçütler	147
Tablo 4.11.	Öğretmen öz değerlendirme aracı	149

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1.	Araştırma deseni ve akışı	46
Şekil 3.2.	Medya okuryazarlığı becerileri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi diyagramı	63
Şekil 3.3.	Doğrulayıcı faktör analizi diyagramı	67
Şekil 4.1.	Demirel eğitimde program geliştirme modeli	125
Şekil 4.2.	Performans temelli ihtiyaç analizi	128

KISALTMALAR DİZİNİ

CML	: Center for Media Literacy/ Medya Okuryazarlığı Merkezi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ISTE	: International Society for Technology in Education/ Uluslararası Eğitimde Teknoloji Kurumu
MOBÖ	: Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği
NAMLE	: National Association for Media Literacy Education/ Ulusal Medya Okuryazarlığı Birliği
NCA	: National Communication Association/ Ulusal İletişim Birliği
NCATE	: National Council for the Accreditation of Teacher Education/ Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi
NMC	: New Media Consortium/ Yeni Medya Konsorsiyumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RTUK	: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan baş döndürücü gelişmelerin bir sonucu olarak bilgi üretim, paylaşım ve tüketim hızı, insan yaşamını tarihin hiçbir döneminde olmadığı ölçüde derinden etkilemekte ve köklü değişmelere yol açmaktadır (Kellner ve Share, 2007). Özellikle son dönemde, teknolojik gelişmenin en çok yol aldığı ve bilgi paylaşımının öncelikli araçları haline gelen medya, birey, toplum ve kültür üzerinde tahmin edilmesi güç yönelimlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Başlı başına bir kültür haline gelen medya (Hobbs ve Moore, 2013) insanların değerlerini, kabullerini, davranışlarını şekillendiren ve kararlarına yön veren bir güçtür (Baran, 2014).

Dünya ölçeğinde yapılan bir araştırmada elde edilen verilere göre (Digital in 2017: Global Overview, 2017), 2017 yılı itibari ile yedi milyarlık dünya nüfusu içinde üç milyar 773 milyon insan aktif internet kullanıcısıdır. İki milyar 789 milyon aktif sosyal medya hesabı bulunmaktadır ve bu hesaplara iki milyar 549 milyon kişi tarafından mobil cihazlar yoluyla düzenli bir şekilde erişilmektedir. Medyanın insan yaşamındaki hükmedici konumunu yorumlamak için yalnızca medya araçlarına tam anlamıyla dikkatlerini verdikleri zaman dilimlerini göz önüne almak eksik bir değerlendirme olacaktır. Eş zamanlı olarak belirli bir bilgiye anlık ulaşma, haber okuma, radyo, müzik dinleme, video izleme gibi eylemlerde olduğu gibi medya ile ikinci ve üçüncü düzeylerde de yoğun bir etkileşim kurulmaktadır (Masterman, 2005). Anlık bildirim sağlayan mobil teknolojilerin gelişimi bu durumu daha da yaygın hale getirmiştir.

Güncel teknolojiler, medya araçları ve internetin bilgiye ulaşma konusunda önemli fırsatlar yarattığı yadsınamaz bir gerçektir. Bilgiye ulaşmanın önündeki sınırlayıcıların ortadan kalkması ve bilginin kolaylıkla paylaşılabilir olması, kuşkusuz birey ve toplum yararına bir gelişmedir. Öte yandan, Web 2.0 platformu ve yeni iletişim teknolojileri, medya tüketicilerine, medya üreticileri olma imkânı da sunmuştur. Bu gelişmenin bir sonucu olarak, medya içeriği üretebilme, dağıtabilme ve etkin medya kullanıcısı olma yirmi birinci yüzyıl nitelikleri arasındaki yerini almıştır (Literat, 2014).

Teknoloji ve medya tabanlı ortamların sağladığı kolaylıklarla birlikte, bazı olumsuzluk ve riskleri de beraberinde getirdiği gözden kaçırılmamalıdır. Bilgiye erişim son derece kolay hale gelirken, bilgi üretim hızı yeni ve önemli bir sorunu gündeme getirmiştir. Bu sorun bilginin niteliği ile ilgilidir. Son yarım yüzyılda bilgiye erişim bir

sorun olmaktan çıkmakla birlikte, bireylerin niteliği tartışmaya açık çok miktarda bilgiden kendilerini koruyabilmeleri önemli bir sorun haline gelmiştir (Potter, 2008). Demokrasinin, kültürel katılımın ve aktif vatandaşlığın gelişiminde teknoloji ve medya büyük önem taşısa da farklı kaynaklardan, çok büyük miktar ve çeşitlilikte erişilebilir hale gelen bilginin niteliği ve paylaşılma gerekçesi tartışma konusudur. Bilginin niteliğine ek olarak, bireylere çok fazla miktarda bilginin yüklenmesi bir başka tartışma konusudur. Önlem amacıyla yoğun bilgiden kaçınma, gerekli ve faydalı bilgilerin de kaybedilmesi ile sonuçlanabilmektedir (Bawden ve Robinson, 2009). Önemli diğer bir boyut, özellikle medya kanalları ile sunulan içeriğin algıları, inançları, tutumları, alışkanlıkları, tercihleri ve insanların dünyayı anlama yollarını derinden etkileyen bir güç haline gelmesidir (Kellner ve Share, 2005; Koltay, 2011; Thoman ve Jolls, 2004). Medya uygulamaları, sosyal katılım yoluyla daha eşit bir topluma ulaşma ve temsil edilebilirlik konusunda önemli görülmekle birlikte, gizlilik, güvenlik, zorbalık, bağımlılık, kimlik hırsızlığı gibi büyük sorunlara da yol açmaktadır (Burnett ve Merchant, 2011). Bu sorunun kaynağı ise medyada yer alan bilgilerin ve bilgiyi üreterek paylaşan kaynakların tarafsız, gerçek, güvenilir ve doğru olduğunu koşulsuz kabul etmektir. Medya araçları yoluyla, çeşitli amaçlara ulaşmak, daha fazla izleyici ya da takipçi sayısına erişmek için profesyonelce çaba gösterildiği bilinen bir gerçektir.

Medya, yapısı gereği gerçekleri olduğu gibi aktarmaktan oldukça uzaktır. Medya mesajları kurgulanmıştır, medyanın ticari bir yönü, ideolojik ve politik boyutları vardır. Uygun olan ve olmayan davranışları, cinsiyet rollerini, değerleri ve egemen güçlerin doğrularını öğreten bir pedagoji halini alan medya kültürü, özellikle gençler üzerinde oldukça etkilidir. Bireyler farkına varmadan medya tarafından eğitilir ve konumlandırılırlar (Aufderheide, 1993; Kellner ve Share, 2007). Bireyler medya araçları yoluyla sunulan içeriğe bilinçli olarak dikkat etmediklerinde ve bu içeriği eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutmadıklarında, medya, belirli davranış kalıplarını bireyin otomatik davranışları oluncaya dek sürekli olarak destekler ve bireyleri mesajlarda verilen anlamları kabullenmeye koşullar (Potter, 2008). Medya yalnızca bireyleri değil, toplumu, toplumsal yapıyı ve kültürü de etkileyen bir güçtür. Önemli olan, bu konuda nasıl bir yaklaşım geliştirildiğidir. Medyanın etkileme ve davranış değiştirme yol ve yöntemleri, içerik yoluyla belirli mesaj ve değerleri nasıl dayattığı konusunda farkındalık oluşturma ve bu konuda eleştirel yaklaşımlar geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Medyanın yaşamın tüm alanlarında önemli bir güç ve belirleyici haline gelmesi, bireylerin medya kanalları yoluyla sunulan içerik ile etkileşimleri konusunda yeni bir takım bilgi ve becerilere sahip olmalarını bir zorunluluk olarak ortaya çıkarmıştır (Ananiadou ve Claro, 2009; Dede, 2009; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2013; Livingstone, 2003). Konu tüm toplumu ilgilendirdiği gibi özellikle de dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak adlandırılan genç kuşak için yaşamsal bir öneme sahiptir (Thoman ve Jolls, 2004). Söz konusu bilgi ve beceriler yirmi birinci yüzyıl insan nitelikleri arasında, “okuryazarlık” şemsiye kavramı adı altında tanımlanmakta ve açıklanmaktadır. Bu durumun temel nedeni, okuryazarlık kavramının yaşanılan dönüşümden en çok etkilenen alanlardan birisi olmasıdır. Okuryazarlığı sosyal, teknolojik ve ekonomik faktörlerden bağımsız düşünmek mümkün değildir (Kellner ve Share, 2005; Kress, 2003). Çeşitlenen bilgi ve iletişim teknolojileri ile okuryazarlığın tanımı dijital, elektronik ve görsel ifadeleri de içerecek şekilde genişlemiştir (Sharp, 2014; Thoman ve Jolls, 2005). İçinde bulunduğumuz yüzyılda okuryazarlık, yeni dijital ortamlara hâkim olmayı içermekte (Kimmons, 2014), geçmişte olduğu şekliyle özel bir alanda bilgi sahibi olmak anlamında kullanılmamaktadır (Som ve Kurt, 2012). Belirli bir konu ya da içerik alanında uzmanlaşmak yerine farklı kanallar kullanarak doğru içeriğe erişme, analiz etme, değerlendirme ve yeni içerikler oluşturarak, diğer insanlarla paylaşma çok daha önem kazanmıştır. Diğer bir ifadeyle, içinde bulunduğumuz dönemde, bilgi yerine beceri türündeki yeterlikler çok daha öne çıkmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki eşi görülmemiş gelişmeler ile (Hsu, Ching ve Grabowski, 2009; İnal, 2009), okuryazarlık kavramına yüklenen anlam değiştiği gibi (Bawden, 2001; Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007), bu gelişmeler çok daha radikal boyutlara taşınmış ve çok sayıda yeni okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır (Black, 2009; Kimmons, 2014; Mills, 2010). Bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri bunlardan bazılarıdır (Hobbs ve Moore, 2013; Karaman, 2010; Som ve Kurt, 2012; Thoman ve Jolls, 2004).

Medya okuryazarlığı; okuryazarlık alanyazınında üzerinde yoğun akademik çalışmalar yürütülen, güçlü kavramsal temele sahip bir okuryazarlık türüdür (Hobbs ve Frost, 2003). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan yaşamına sunduğu bütün araçları (gazete, kitap, TV, radyo, bilgisayar, internet, akıllı telefon, tablet vb.) kapsamı nedeniyle de oldukça geniş kapsamlıdır. Medya okuryazarlığı, medya araçlarından

bağımsızdır (Livingstone, 2003), okuryazarlığa beceri tabanlı bir yaklaşım getirir (Livingstone, 2004). Kontrolü elde tutmak anlamına gelen medya okuryazarlığının (Potter, 2008) amacı; medya içeriklerini ve verilen mesajları doğru okuyan, bilinçli bir şekilde çözümleyen ve bu çözümleme sonuçlarını dikkate alarak değerlendiren bilinçli bir kamuoyu oluşturmaktır (Kurt ve Kürüm, 2010). Medya okuryazarlığı kavramı bir dizi beceriyi içermektedir. Medya okuryazarlığı becerileri olarak adlandırılan bu yeterlikler, (Hobbs ve Frost, 2003; Redmond, 2016) çeşitli yol, yöntem ve araçlarla medya içeriklerine ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve iletme becerilerinden oluşmaktadır (Aufderheide, 1993). Medya okuryazarlığı becerileri, yirmi birinci yüzyıl becerileri konusunda yapılan açıklamaların oldukça önemli bir bölümünde, önemli ve öncelikli yeterlikler arasında vurgulanmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009; Binkley vd., 2012; Jones-Kavaler ve Flannigan, 2006; Karaman ve Karataş, 2009; Koenig, 2011; Luke, 2012; New Media Consortium [NMC], 2005; Saavedra ve Opfer, 2012; Som ve Kurt, 2012). İnsanlar; günlük yaşamda internetten, televizyona, gazetelere, reklam panolarına, radyolara, satış kataloglarına varıncaya kadar görsel, işitsel ve multimedya içerikleri ile karşı karşıyadırlar ve bu baskıdan kurtulmalarında medya okuryazarlığı yaşamsal önem taşır (İnal, 2009).

Öğrencilerin içinde bulunduğumuz yüzyılda başarılı bireyler olarak yetiştirilmesi için eğitim standartlarını belirleyen bir kurum olan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Kurumu (International Society for Technology in Education [ISTE]) (2016), yeni yüzyılda öğrencilerden güçlendirilmiş öğrenenler, medya okuryazarı dijital vatandaşlar, bilgi oluşturucuları, yenilikçi tasarımcılar, işlemsel düşünenler, yaratıcı iletişimciler ve küresel ortaklar olmalarını beklemektedir. Bu standartlara göre öğrenciler; dijital dünyada haklarını, sorumluluklarını ve fırsatları bilirler, güvenli, yasal ve etik hareket ederler, amaçlarına uygun platformları, teknoloji araç ve yöntemlerini ve dijital medyayı etkili bir biçimde kullanırlar (ISTE, 2016). Wagner (2008), yirmi birinci yüzyıl becerilerini hayatta kalma becerileri olarak yorumlar. Eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği ve liderlik, beceriklilik ve uyum sağlama, inisiyatif ve girişimcilik, etkili sözel ve yazılı iletişim, bilgiye erişme ve bilgiyi analiz etme, merak ve hayal gücü bu beceriler arasındadır. Finegold ve Notabartolo (2008), yaratıcılık/yenilikçilik, eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, problem çözme, karar verme, esneklik ve uyum sağlama, öğrenmeyi öğrenme, araştırma ve sorgulama, iletişim, inisiyatif ve öz yönlendirme, üretkenlik, liderlik ve sorumluluk, iş birliği, BİT işlemleri ve kavramları, dijital vatandaşlık ve medya

okuryazarlığı becerilerini en öncelikli beceriler olarak değerlendirmektedirler. Yirmi birinci yüzyıl becerileri konusunda önemli çalışmaları olan ve dünya ölçeğinde kabul gören 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills) tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesinde (2009), medya okuryazarlığı ve teknoloji becerileri özellikle vurgulanan bir beceri alanıdır. Ananiadou ve Claro (2009); yeni yüzyıl becerilerinin üç boyutu olduğunu ifade etmişlerdir: Bilgi, iletişim ve etik ve sosyal etki. Bu üç boyut da dijital teknolojiler ve medya ile yakından ilişkilidir.

Yukarıda sıralanan gerekçelerden hareketle, günümüzde, medya okuryazarlığı becerileri eğitimi bir tercih değil, zorunluluk haline gelmiştir. Medya tüketiminin çok yüksek olması, toplumların medya odakları tarafından sindirilmesi, medyanın ideolojik önemi ve etkisi, medyanın bilginin temel dağıtıcısı olması, görsel iletişimin öneminin artması, bilgiyi özelleştirme talebi gibi nedenlerle, medya okuryazarlığı eğitimi öncelikli hale getirilmek zorundadır (Masterman, 2005).

Medya okuryazarlığı konusu, uluslararası arenada yaklaşık otuz yıldır gündemde olmasına rağmen, Türkiye’de bu konudaki gelişmeler 2004 yılı itibari ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu [RTÜK] ve Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] arasındaki iş birliği çalışmaları ile başlamıştır (Altun, 2009). Yapılan çeşitli çalışmalar sonrasında “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” 2006 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] tarafından kabul edilmiştir. Bu ders ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında haftada bir saat seçimsel bir ders olarak düzenlenmiştir. 2012 yılında yapılan Medya Okuryazarlığı Çalıştayı’nda (RTÜK, 2012), medya okuryazarlığı eğitiminin bütün eğitim kademelerinde, ilgili derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilerek verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Çakmak ve Altun, 2013). Bu öneriye paralel olarak, MEB’in 2016-2017 öğretim yılında öğretim programlarında yapmış olduğu yenileme çalışması sonucunda, medya okuryazarlığı becerilerinin farklı disiplinlerin eğitim programlarındaki kazanımlarla doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ilişkilendirildiği ifade edilmiştir (TTKB, 2017).

İnternet arama motorlarında Türkçe olarak medya okuryazarlığı kelimeleri ile yapılan sorgulamalar 2005 yılında yaklaşık 20 sonuç vermekte iken (Pekman, 2006), aynı sorgulama 2017 yılında yapıldığında çıkan sonuç yaklaşık 537.000’dir. Bu büyük artış medya okuryazarlığı kavramının Türkiye’de önem kazandığı biçiminde değerlendirilebilir. Diğer yandan, medya okuryazarlığı konusunda 2017 yılı itibariyle 65 lisansüstü tez yapıldığı belirlenmiştir. Medya okuryazarlığı alanındaki makale, bildiri,

kitap ve tezlerin sayısının sürekli olarak artması konuya olan akademik ilginin arttığı anlamına gelmektedir (Altun, 2014). Ortaokul kademesinde seçmeli medya okuryazarlığı dersi ve alanda akademik ilginin artması medya okuryazarlığı konusunda Türkiye’de olumlu adımlar atıldığını göstermekle beraber, bu sınırlı ilerleme öğrencilerin medya okuryazarı bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için yeterli değildir. Türkiye’de ortaokul kademesindeki seçmeli medya okuryazarlığı dersini sosyal bilgiler öğretmenleri ve iletişim fakültesi ya da basın yayın yüksekokulu mezunu olan sınıf öğretmenleri vermekle yükümlüdür. Öğretmenlerin bu konuda hangi ölçüde nitelikli oldukları ayrı bir tartışma konusudur. Yeni kuşaklara medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması konusunda belki de en önemli ayrıntı, öğretmenlerin bu konudaki yeterlik ve yetkinlikleridir. Öğretmenlere medya okuryazarlığı becerileri eğitimi verilmesi, bu konuda başarıya ulaşmada oldukça önemli bir belirleyicidir (Avrupa Parlamentosu, 2006). Alanyazında, medya okuryazarlığı becerileri istisnasız tüm öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir yeterlik olarak değerlendirilmektedir (Domine, 2011; Donohue ve Kelly, 2016; Goetze, Brown ve Schwarz, 2005; Prickett, 2005; Rogow, 2004).

Öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerini öğrencilere kazandırabilmesi için ilk olarak kendilerinin medya okuryazarlığı konusunda yeterli olmaları gerekir (Goetze, Brown ve Schwarz, 2005; Jolls ve Grande, 2005). Medya okuryazarlığı becerileri, öğretmenlerin yeni medyayı derslerine başarılı bir şekilde entegre edebilmeleri için de gerekli bir zorunluluktur (Masterman, 2005; NCATE, 2008; Tiede ve Grafe, 2016, s. 24). Medya okuryazarlığı becerilerine sahip bir öğretmen, medya okuryazarlığı pedagojisini kendi ders öğretim süreçlerine de dahil eder (Hobbs, 2010), öğrencilerin eğitsel ve sosyal bağlamlarını daha iyi yorumlar (Goetze, Brown ve Schwarz, 2005), öğrencilere model olur (Adıgüzel, 2005; Apak, 2008; Schwarz, 2001), öğrencileri öğrenme sürecine dahil edecek yeni yollar bulur (Schwarz, 2001), medya okuryazarlığı yoluyla öğrencilerine eleştirel düşünme becerisi de kazandırır (Baker, 2010; Flores-Koulish, 2006; Schwarz, 2001), okul ile gerçek yaşam arasında ilişki kurulmasına yardımcı olur (Adıgüzel, 2005; Schwarz, 2001), çok modlu ortamlarda nasıl öğretim yapacağını ve öğrencilerin formal ve informal öğrenmelerini nasıl koordine edeceğini bilir (Resta ve Carroll, 2010) ve farklı öğrenme stillerini sahip öğrencilere, farklı kaynak ve materyaller bularak öğretim sürecinde çeşitlilik sağlar (Schwarz, 2004).

Öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması konusunda oldukça önemli sorunlar ve eksiklikler vardır. Medya okuryazarlığı

araştırmalarında, medya okuryazarlığı eğitiminin bu alanda kendi imkanları ile gelişim sağlamış rretmenler tarafından yürütülüyor olduğunun belirlenmesi, rretmen eğitimi programlarında yapılandırılmış bir medya okuryazarlığı eğitiminin eksikliğini bütün çıplaklığıyla ortaya koymaktadır (Baker, 2010; Cramer, 2015; Jolls ve Wilson, 2014; Manzoor, 2016; Redmond, 2016; Robertson ve Hughes, 2011; Schmidt, 2013; Schwarz, 2001; Scull ve Kupersmidt, 2012; Stein ve Prewett, 2009). Birçok okulda, teknolojiye yapılan büyük yatırımlara rağmen, rretmenlerin medya okuryazarlığı becerileri göz ardı edilmektedir (Hobbs, 2010). rretmenler, hizmet öncesi eğitimlerinde medya okuryazarlığı pedagojisi almadıkları, teknolojinin renmeye katkısı konusunda düşük düzeyde inanca sahip oldukları için medya okuryazarlığının çocukların eleştirel düşünme ve iletişim becerilerine sağlayacağı katkının da farkında değildirler (Hobbs, vd., 2011). rretmenlerin rencilere bütün medya platformlarındaki içeriklerin etkin kullanıcıları ve tüketicileri olmaları için gerekli becerileri kazandırmaları ve onlara katılımcı renme deneyimleri sunmaları gerekmektedir ancak çok az sayıda rretmen bu becerilere sahiptir (Jolls ve Grande, 2005; Tiede ve Grafe, 2016). rretmenlerin bu konudaki mesleki gelişim ihtiyaçları bir seçenek değil, zorunluluktur (Fleming, 2013). rencilere medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılabilmesi için rretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreçlerinin bu bilgi, beceri ve uzmanlık alanı ile uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir (Hobbs, 1994), rretmen adaylarının bu tür bir eğitimi hizmet öncesinde almaları çok önemli bir katkı olacaktır.

Alanyazında, rretmenlerin hizmet öncesinde, rretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlığı eğitimi almalarının gerekliliği konusunda çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür (Adıgüzel; 2005; Altun, 2009; Apak, 2008; Considine, 2002; Deveci ve engelci, 2008; Domine, 2011; Elma vd., 2009; Fleming, 2013; Goetze, Brown ve Schwarz, 2005; Hobbs, 1994, 2010; İnal, 2009; İnceoğlu, 2011; Jolls ve Grande, 2005; Karaduman, 2013; Karaman ve Karataş, 2009; Kıncal, 2007; Recepoğlu, 2015; Redmond, 2016; Schwarz, 2001; Som ve Kurt, 2012; Topuz, 2011; Tyner, 1992). Öte yandan, rretmen eğitiminde medya okuryazarlığı konusunda yapılmış, rretmen eğitiminde medya okuryazarlığı uygulamaları (Dezuanni, Kapitzke ve Iyer, 2010; Duran vd. 2008; Flores-Koulis, 2006; Fry ve Seely, 2011; Meehan vd. 2015; Milton ve Vozzo, 2013; Prickett, 2005; Redmond, 2016; Robertson ve Hughes, 2011; Shambaugh, 2014), rretmenler ve rretmen adayları için medya okuryazarlığı rehberliği ve uygulama nerileri (Domine, 2011; Frau-Meigs, 2006; Hobbs, 2010; Funk,

Kellner ve Share, 2016; Scull ve Kupersmidt, 2012), öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığına ilişkin kavramsal tartışmalar (Goetze, Brown ve Schwarz, 2005; Rokenes ve Krumsvik, 2014; Schwarz, 2001; Tulodziecki ve Grafe, 2012) gibi çalışmalar bu konuda yol göstericidir.

Türkiye’de, medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar; öğretmen adaylarının ve öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeylerini belirleme (Aydemir, 2013; Çepni, Palaz ve Ablak, 2015; Çiçek, 2013; Ertek, 2013; Görmez, 2014; Güven, 2014; İnan, 2013; Karataş, 2008; Oflaz, 2016; Semiz, 2013; Som ve Kurt, 2012; Uslu, Yazıcı ve Çetin, 2016; Yılmaz ve Aladağ, 2015; Yılmaz ve Özkan, 2013; Yördem, 2012), medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüş ve algıları belirleme (Bütün, 2010; Çetinkaya, 2008; Deveci ve Çengelci, 2008; Gedik, 2015; Keleş, 2009; Koçak, 2011; Özay, 2014; Sur, 2012; Tan, 2015), medya okuryazarlığı ölçeği geliştirme (Erişti ve Erdem, 2017; Karaman ve Karataş, 2009; Korkmaz ve Yeşil, 2011), dünyadaki ve Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitiminin incelenmesi ve karşılaştırılması (Ardıç, 2016; Apak, 2008; Çakmak, 2010; Sezen, 2011; Şeylan, 2008), medya okuryazarlığının başka bir değişkenle ilişkisinin belirlenmesi (Aktı, 2011; Erdem ve Erişti, 2017a; Kartal, 2013; Yazgan, 2013; Yıldırım Ankaralıgil, 2009; Yılmaz, 2013; Tatar, 2016; Tutkun, 2013), medya okuryazarlığı eğitiminin etkisi (Aydoğdu, 2014; Bacaksız, 2010; Bozkurt, 2012; Çelik, 2011; Çinelioğlu, 2013; Güner, 2011; Kartal, 2007; Oktay, 2013; Şahin, 2012; Yıldız, 2011), medya okuryazarlığının teorik düzeyde analizi (Çelik, 2008; Baş, 2015; Keleş, 2013; Sevim, 2013; Solmaz, 2016) ve medya okuryazarlığının başka bir değişkenle ilişkilendirilmesi (Altun, 2010; Aslan, 2009; Tanrıkulu, 2014; Tüzel, 2012) gibi konularda yapıldığı görülmektedir.

Doğrudan öğretmen adaylarını temel alan öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığına ilişkin çalışmalar ise öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına ilişkin düzey, görüş ve tutumlarının belirlenmesine (Altun, 2012; Atmaca, 2016a; Çepni, Palaz ve Ablak, 2015; Çinelioğlu, 2013; Deveci ve Çengelci, 2008; Engin ve Genç, 2015; Gedik, 2015; Güven, 2014; İnan, 2010; İnan ve Bayındır, 2009; Karaman, 2010; Karaman ve Karataş, 2009; Karasu ve Arıkan, 2016; Sarsar ve Engin, 2015; Som ve Kurt, 2012; Şahin ve Tüzel, 2011; Yılmaz ve Aladağ, 2015; Yılmaz ve Özkan, 2013; Uslu, Yazıcı ve Çetin, 2016) odaklanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerinin eleştirel düşünme gibi farklı değişkenler ile ilişkisi de sıkça ele alınmıştır (Aybek, 2016; Erdem ve Erişti, 2017b; Karaman, 2016; Nalçacı vd., 2016). Öğretmen

eğitiminde medya okuryazarlığına ilişkin kavramsal çalışmalar (Altun ve Çakmak, 2012; Recepoğlu, 2015) da bulunmakla beraber hizmet öncesi öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı dersi uygulamalarına ilişkin çalışmalar ise oldukça sınırlıdır (Barut vd., 2016; Çelik, 2011; Kartal ve Kıncal, 2012).

Medya okuryazarlığı alanında yapılan lisansüstü tezler daha çok etki, düzey, algı ve tutum belirlemeye dönük çalışmalar iken (Erdem, 2017; Maden, Maden ve Banaz, 2017), makaleler ise ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi ve disiplinler arası çalışmalara odaklanmıştır (Kıncal ve Korkmaz, 2015). Medya okuryazarlığına ilişkin bütün çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde teorik çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür (Altun, 2014).

Araştırmalarda, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde medya okuryazarlığı becerileri kazanmaları önem taşıyan bir konu olarak görülmekle ve ısrarla vurgulanmakla birlikte, özellikle Türkiye’de, eğitim fakültelerinde bu tür bir eğitimin verildiğini söylemek oldukça güçtür. Çok az sayıda eğitim fakültesinde seçmeli medya okuryazarlığı dersi olmakla birlikte, içerik yapıları incelendiğinde, bu derslerin öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerileri kazandırmaktan ziyade medya ve medya yapısı, medya kültür ilişkisi gibi konularda bilgi vermeyi hedeflediği görülmektedir. Öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerileri kazandırmak amacıyla, program geliştirme ilkelerine dayalı bir öğretim programı tasarısı geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma ise gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma, hizmet öncesi öğretmen eğitimi için medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı ihtiyacını karşılamayı hedeflemektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırma ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında uygulanmak üzere, öğretmen adayları için medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Belirtilen genel amaca dayalı olarak, araştırmada yanıtı aranan sorular şöyledir:

1. Öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı becerileri nelerdir?
 - 1.1. Alanyazın incelemesine göre öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı becerileri nelerdir?

- 1.2. Uzman görüşlerine göre öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı becerileri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri konusundaki yeterlikleri ne düzeydedir?
 - 2.1. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyi nedir?
 - 2.2. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri öğrenim gördükleri lisans programlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.5. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri konusundaki yetkinliklerine ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretmen adayları için geliştirilecek medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının yapısı nasıl olmalıdır?
 - 3.1. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı hangi becerileri ve yeterlikleri temel almalıdır?
 - 3.2. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının felsefi ve psikolojik dayanakları ne olmalıdır?
 - 3.3. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının geliştirilmesinde hangi program tasarımı yaklaşımı ve program geliştirme modeli temel alınmalıdır?
 - 3.4. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının amaçları ne olmalıdır?
 - 3.5. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının içerik belirleme yaklaşımı, içerik yapısı ve içerik özellikleri ne olmalıdır?
 - 3.6. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının öğretme-öğrenme yaklaşımı nasıl olmalıdır?
 - 3.7. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının ölçme ve değerlendirme süreci nasıl olmalıdır?
4. Uzmanların medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının yapısal özellikleri konusundaki görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Yirmi birinci yüzyılda bilgi, insanlık tarihinde bir örneği olmadığı kadar hızlı bir biçimde üretilmekte, farklı medya araçları kullanılarak, farklı yol, yöntem ve araçlarla insanların erişimine sunulmaktadır. Böyle olmakla birlikte, bilgiye erişim sınırlarının ortadan kalkması ve erişim kolaylığı, söz konusu bilgilerin nitelikli ve doğru olduğu anlamına gelmemektedir.

Alanyazında önemle vurgulanan, medya içeriklerinin kurgulanmış olduğu, ticari, ideolojik ve politik boyutlara sahip olduğu, davranış ve değerleri dayatan ya da yönlendiren bir güç haline geldiği, özellikle gençlerin medya aracılığı ile farkında olmadan eğitilerek konumlandırıldığı yönündeki açıklamalar göz önüne alındığında, konunun boyutları ve ciddiyeti daha da öne çıkmaktadır. Tehdit küresel bağlamda ele alındığında, günümüzde medya, yalnızca bireyleri değil, toplumu ve kültürü de etkileme kapasitesine sahip yadsınamaz bir güçtür.

Özellikle genç nüfus, yeni teknolojileri, bilgi, öğrenme ve iletişim kaynaklarını en yoğun olarak kullanan kesimdir. Böyle olmakla birlikte, yeni ve farklı kaynaklardan gelen bilgilerin doğruluğu, tarafsızlığı, iletilme amacı konusunda ayırt edici becerilere sahip değildirler. Son dönemde, yeni medya araçları yoluyla insanları etkilemeyi, yönlendirmeyi ve yanlış kamuoyu oluşturmayı amaçlayan yalan (trol) haberlerin yoğun bir biçimde kullanıldığı ve medya içeriklerine eleştirel bir analize tabi tutmayan bireylerin bu haberlerden olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Medya okuryazarlığı becerilerinin kazanılması bu tür yönlendirici içeriklerin etkisinin en aza indirilmesinde katkı sağlar.

İlgili alanyazında, günümüzde, bireylerin medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları tercihten çok bir zorunluluk olarak vurgulanmaktadır. Öte yandan, medya okuryazarlığı becerileri, yirmi birinci yüzyıl becerileri konusunda yapılan açıklamaların oldukça önemli bir bölümünde, önemli ve öncelikli yeterlikler olarak vurgulanmakta ve anılmaktadır. Bireylerin, doğru bilgi kaynaklarına erişme, karşılaştıkları bilgilere eleştirel olarak yaklaşma, analiz edebilme, medya içeriklerinin siyasi, ticari ya da farklı amaçlarla oluşturulduğunu anlama gibi becerilere sahip olmamaları, farkında olmadan yönlendirilecekleri ve istenen amaçlar doğrultusunda kullanılacakları anlamına gelmektedir. Konu demokrasinin gelişimi yönünden ele alınacak olursa, bireylerin yeni toplum düzeninde etkin katılımcılar olarak yer alabilmeleri için medya okuryazarı olmaları bir gerekliliktir (Kellner ve Share, 2007). Basılı metinleri analiz etmek için kullanılabilecek etkinlikler, doğrusal olmayan bir şekilde düzenlenebilen (Stevens ve

Bean, 2007), dijital, elektronik ve görsel ifadeleri de içeren (Gentry ve McAdams, 2013) metinleri yorumlamak için yeterli değildir. Dijital ortamlardaki çok formulu metinleri eleştirel olarak analiz etme, yorumlama, tartışma ve değerlendirme becerisi yaşamsal bir beceridir (Stevens ve Bean, 2007).

Yeni kuşakların medya içeriklerine yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmelerinde ve bu konuyla ilgili bilgi ve becerileri kazanabilmelerinde katkı sağlayacak öncelikli iki kurum aile ve okuldur. Konu aile açısından ele alınacak olursa, ebeveynlerin söz konusu yeterlikler yönünden hangi ölçüde yetkin oldukları başlı başına bir tartışma konusudur. Ek olarak, günümüzde aile-çocuk etkileşimi çeşitli nedenlerle zamansal bir kısıtlama içindedir. Ebeveynlerin iş yaşamı, sorumlulukları, yaşam alışkanlıkları, değişen tercihleri vb. nedenlerle aile içinde oldukça kısıtlı bir etkileşim söz konusudur. Sınırlı zaman diliminde, çocuklara yalnızca medya kaynaklı tehlikelerin varlığının anlatılması ise yeterli değildir. Medya araçlarını etkili ve işlevsel kullanım, istenmeyen durumlarla baş etme yol ve yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması kaçınılmaz bir gereklilik ve sorumluluktur.

Okul eğitimi ise önemli ölçüde bilişsel ve zihinsel etkinliklere yoğunlaşmıştır. Okulda ders ve sınav temelli başarı algısı, gerçek yaşamdan oldukça kopuktur. Birçok gelişim alanı gibi çocukların yaşamında büyük bir yer kaplayan medya gerçeğini de önemli ölçüde görmezden gelmektedir. Türkiye’de, eğitim çağındaki çocuklara medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan, program yapısı ve içeriği ile becerilerle olan ilişkisi önemli bir tartışma konusu da edilebilecek yalnızca ortaokul düzeyinde seçimlik olarak yürütülen bir ders vardır.

Bir başka önemli konu, medya okuryazarlığı becerileri konusunda öğretmenlerin hangi ölçüde yeterli olduklarıdır. Öğrencilere medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılabilmesinin ön koşulu, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreçlerinin söz konusu bilgi, beceri ve yetkinlikler ile uyumlu hale getirilmesidir. İlgili alanyazında, öğretmen adaylarının özellikle hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, medya okuryazarlığı eğitimi almalarının gerekliliği konusunda çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür.

Türkiye’de, eğitim ortamlarında teknoloji altyapısının güçlendirilmesi amacıyla yapılan büyük ekonomik yatırımlara rağmen, söz konusu teknolojiyi öğretme ve öğrenme süreçlerinde etkin olarak kullanmaları beklenen öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, göz ardı edilen oldukça önemli bir konudur.

Konu hakkında yapılan araştırmalarda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması bir gereklilik olarak ısrarla vurgulanmasına karşın, bu tür bir ders için öğretim programı tasarısı geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma bulunmamaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer alan bütün derslerde bu becerilerin desteklenmesinin gerekli olmasının yanı sıra konunun önemi ve aciliyeti de dikkate alındığında ayrı bir ders ile bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması ilk aşamada son derece önemlidir. Bu araştırma bu ihtiyaça cevap vererek öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini kazanmalarına ve öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında katkı sağlamalarına imkan sağladığından önem taşımaktadır.

Eğitim programlarına eklenen derslerin araştırmalara dayalı olması, gerçek ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olması son derece önemlidir. Bu nedenle, gerek hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına gerekse de diğer bütün programlarda yer verilecek dersler için ihtiyaç analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada alanyazında ifade edilen ihtiyaçlara ek olarak kasamlı bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde öğretim programı tasarısı geliştirilmiştir. Ek olarak, görev yapan öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerini kazanmaları için gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim programlarında da bu araştırma sonucunda ortaya koyulan öğretim programı tasarısından faydalanılabilir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Medya okuryazarlığının erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerilerinden oluştuğu,
2. Kullanılan ölçek ve görüşme formları gibi ölçme araçlarının ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğu,
3. Katılımcı öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği'ne içtenlikle cevap verdikleri,
4. Katılımcı öğretmen adayları ve uzmanların görüşmelerde kendilerine yöneltile sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırmacının ulaşmış olduğu ulusal ve uluslararası alanyazın ile,
2. Veri toplama aracı olarak Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği, uzman değerlendirme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmesi formu ile,
3. 2016-2017 öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri ile,
4. Araştırmaya katılan program geliştirme uzmanları ve alan uzmanlarının görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen adayı: Eğitim fakólterinde ilgili öğretmenlik programlarına devam eden yükseköğretim kurumu öğrencisidir.

Öğretim programı: Okulda ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2017).

Öğretim programı tasarımı: Öğretim programının amaç, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerinin düzenlenmesidir (Ornstein ve Hunkins, 2017).

Öğretim programı tasarısı: Program geliştirme sürecinin planlama aşamasında, ihtiyaç analizi ve öğretim programı tasarımı çalışmalarına dayalı olarak geliştirilen ve uygulanmak ve değerlendirilmek üzere hazır hale gelen taslak öğretim programıdır.

2. ALANYAZIN İNCELEMESİ

2.1. Medya Okuryazarlığı

Medya kelimesi, iletişim ortamı ve iletişim araçları anlamına gelmektedir (TDK, 2016). Özellikle kitlesel iletişim kanallarının ortak adı olan medya, basılı medya ve basını, fotoğrafçılığı, reklamcılığı, sinemayı, radyo ve televizyon yayıncılığını ve benzer alanları içermekte olup, bu alanlarda üretilen materyal ürünlerini de kapsamaktadır (Lister vd., 2009). Bireylerin yaşamın her alanında yoğun bir etkileşimde bulunduğu medya, mesajlar ve simgeler iletirken bireyleri eğlendirir, bilgilendirir ve aynı zamanda çeşitli değerleri, inançları ve davranış biçimlerini onlara aşılar (Mora, 2011). Bu nedenle, bireyin medya kullanımı ve etkileşimi oldukça önemlidir. Medya kullanımının niteliği ve yapısı ise finansal kaynaklara, zaman ayırmaya, mekânsal düzenlemelere, teknik yeterliğe, sosyal sermayeye, kültürel eğilimlere bağlıdır (Livingstone, 2003). Bununla birlikte, özellikle 2010 yılı sonrasında teknolojik mobilizasyon ve medya teknolojilerindeki nispi ucuzlama, medya kullanımını nicel olarak önemli ölçüde artırmıştır.

Dünya genelinde yapılan bir araştırmada elde edilen sonuçlara göre (Digital in 2017: Global Overview, 2017) 2017 yılı itibarı ile yedi milyar 476 milyon kişilik dünya nüfusu içinde üç milyar 773 milyon insanın aktif internet kullanıcısı olduğu, iki milyar 789 milyon aktif sosyal medya hesabı olduğu ve bu hesaplara da iki milyar 549 milyon kişi tarafından da mobil cihazlar yoluyla erişildiği ortaya konulmuştur. Mobil cihazlarda sosyal medya hesabı kullanımı bir önceki yıla göre yüzde 30 oranında (581 milyon kişi) artmıştır. Aynı araştırmada, Türkiye’de günde altı saat 46 dakika internete girildiği ve ortalama üç saat bir dakika sosyal medya sitelerinde zaman geçirildiği, 48 milyon hesapla dünyada en çok Facebook hesabına sahip yedinci ülkenin Türkiye olduğu ve Türkiye nüfusunun yüzde 79’unun mobil telefon kullandığı gibi birçok bulguya ulaşılmıştır.

Medya, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin özellikle de internetin ortaya çıkışıyla birlikte insan yaşamının merkezine oturmuştur. Bilginin dağıtımına zaman ve mekân olarak bağımsız boyutlarda katkıda bulunan (Önal, 2010) internet, 20. yüzyılın son çeyreğinde tartışmasız bir şekilde en önemli değişim aracı olmuştur; 21. yüzyılda ön görülemeyen yeni etkileri de olacaktır (Windeatt, Hardisty ve Eastment, 2011). Yeni iletişim teknolojileri ve internetin ortaya çıkmasına yol açtıkları önemli bir kavram da yeni medyadır. Medyanın insan yaşamındaki yerinin daha iyi anlaşılması, yeni medyanın

ve yeni medya teknolojilerinin anlaşılmasından geçmektedir¹. Rivoltella'ya (2006'dan aktaran Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007) göre, yeni medya geleneksel ya da kitlesel medyadan beş boyutta farklılaşmaktadır. Bu farklılık Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. *Eski ve yeni medya farklılıkları (Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007, s.7'den uyarlanmıştır)*

Eski medya	Yeni medya
İçeriğin çok ortamlılığı	İçeriğin ve araçların çok ortamlılığı
Bir mekâna bağlılık	Taşınabilirlik
Düşük düzeyde bağlantırlık	Yüksek düzeyde bağlantırlık
Tekli ortamda tüketim	Çoklu ortamda tüketim
Düşük düzeyde etkileşim	Yüksek düzeyde etkileşim

Tablo 2.1'de görüldüğü üzere, eski medya ile kıyaslandığında yeni medya, içeriğin yanı sıra araçların da çoklu ortamlılığını içermektedir. Eski medyada mekânsal sınırlılıklar söz konusu iken, yeni medyada taşınabilirlik ve hareketlilik çok daha yoğundur. Erişilebilirlik, eski medyada daha düşük bir düzeyde iken, yeni medya oldukça yüksek düzeyde bir erişilebilirlik sunmaktadır. Tüketim, eski medyada tekli ortamlarda gerçekleşirken, yeni medyada çoklu ortamlarda gerçekleşmektedir. Son olarak, eski medyada etkileşim son derece sınırlı iken, yeni medyada etkileşim ise oldukça yüksek düzeydedir ve senkronizasyon söz konusudur. Senkronizasyon, karşılıklılık ve eş zamanlılığın yanı sıra, medya araçlarının küçülmesini, taşınabilirliğini, hızını, erişimini ve tüm bu özelliklerin tek bir araçta birleşmesini de içermektedir (Andersen, 2002).

Yukarıda yapılan açıklamalardan hareketle, günümüz medyasının öne çıkan özelliklerinin; otomatikleşme, taşınabilirlik, çeşitlilik, dijitallik, anlık dağıtım, modülerlik, çok katmanlılık, hibritlik ve etkileşim (Andersen, 2002; Anderson ve Balsomo, 2008; Chen, Wu ve Wang, 2011; Jenkins vd., 2006; Livingstone, 2004; Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007) olduğu söylenebilir. Öte yandan, günümüz medyası yalnızca teknik özellikleri ile değil, sosyo-kültürel özelliklerinin de dikkate alınması durumunda anlaşılabilir (Buckingham, 2005; Chen, Wu ve Wang, 2011). Medya, bir yandan yeni kültürün oluşmasında etki ederken, diğer yandan da oluşturduğu kültürün bir parçası haline gelmektedir (Jenkins vd., 2006). Medyanın sosyo-kültürel yönü üç başlık altında değerlendirilebilir: Medya belirli amaçlarla oluşturulmuş, yapılandırılmış,

¹ Bu bölümde yeni medya ile ilgili bilgiler Erişti ve Erdem'de (2017) raporlanmıştır.

kurgulanmış mesajlar içerir. İdeolojik ve sosyal değerler medyada entegre edilmiştir ve medya politik, ekonomik vb. amaçlara hizmet eder (Chen, Wu ve Wang, 2011). Her bir medya araç ve ortamının kendine özgü bir dilinin, öne çıkan özelliklerinin olması da yeni medyanın sosyo-kültürel özellikleri arasındadır (Lin vd., 2013). Sosyo-kültürel açıdan bakıldığında, günümüz medyasının insanlar için alternatif oluşturduğu da söylenebilir.

Dijital devrim ya da bilgi toplumu sürecinde yaşananlar, insanların karşılına çıkan yeni teknolojileri sorgulamadan kabullendiklerini göstermektedir (Pérez Tornerio ve Varis, 2010). Bu durum önemli bir soruna da kaynaklık etmektedir. Kitlesele iletişimde kâr amaçlı medya grupları büyük şirketler altında toplanmıştır. Bu büyük medya grupları bilgiyi filtreleme, insanların onaylamasını sağlama, halkın izlediklerini, dinlediklerini, düşündüklerini, inandıklarını, hissettiklerini, giyimlerini, konuştuklarını ve kendilerini algılamalarını kontrol etme yoluyla, güçlerini ve egemenliklerini korumaya ve genişletmeye çalışmaktadırlar (Torres ve Mercado, 2006).

Çok sayıda farklılık içermesine rağmen, alanyazında eski medya ve yeni medya şeklinde bir ayrımın doğru olmadığını ifade eden görüşler de bulunmaktadır. Buckingham'a (2009) göre; yeni medya ya da dijital medya olarak adlandırılan yeni bilgi ve iletişim teknolojileri hâlihazırda kitaplar ya da televizyon gibi bir medya türüdür ve birçok medya aracı hatta gazete ve kitap bile dijital teknolojileri kullanmaktadır. Medya aynı anda birçok teknolojik platform üzerinde farklı iletişim modlarını bir arada kullanmaktadır. Bu nedenle yeni medyayı eski medyadan ayırmak mümkün görünmemektedir. Diğer yandan, yeni medya, medya okuryazarlığının özünü değiştirmemiştir (Jolls ve Wilson, 2014). Bu nedenle, medya okuryazarlığı yeni medyayı da kapsayarak genişlemiştir ve önemini devam ettirmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri, dijital teknolojiler ve medya uygulamaları, bireylerin çalışma, öğrenme ve kişisel hayatlarında yeni kültürel eylem formlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Lin vd., 2013). Özellikle bağlanabilirlik ve bağlanabilirliğin sürekli olması, medyanın bireylerin gündelik ve sosyal yaşamının vazgeçilmezleri arasına girmesine yol açmıştır.

Medyanın bilgilendirme ve iletişim sağlama işlevi vardır. Bununla birlikte, ticari amaç, güç elde etme ve kitleleri yönlendirme gibi başka amaçları da söz konusudur. Bu nedenle, medyaya eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşılması önemlidir (Karaman ve Karataş, 2009). Bireylerin yaşamın her alanında maruz kaldıkları medya bombardımanına karşı devletlerin yapacakları düzenlemelerin buna ne oranda etki edeceği belirsizliğini

korurken, tüm dünya medyanın küreselleştiği şartlara kendini uydurmaya çalışmaktadır (Arslan, 2014, s.71). Dünya ölçeğinde, insanlara medya ve medya içeriklerini doğru anlamayı öğretmenin bir gereklilik olduğu giderek daha fazla fark edilmektedir (Christ ve Potter, 1998). Medya, özellikle de sosyal medya bireyleri her geçen gün daha fazla etkilemekte, şiddet ve olumsuzlukları normalleştirmekte ve özellikle çocukları pasifize etmektedir. Yapılan araştırmalar; medya karşısında savunmasız durumda olan çocukların medya konusunda bilinçlendirilmeleri amacıyla eğitilmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır (Arslan, 2014, s.72). Bu durum yeni yüzyılın gerektirdiği becerilerin çocukları, gençleri ve yetişkinleri daha etkin bireyler olarak topluma entegre edebilmek için yeni okuryazarlık türlerinin bireylere kazandırılmasını bir zorunluluk haline getirmiştir. Medya kanallarıyla gönderilen içeriklerde yer alan ticari kaygıların, tüketime yönelten ifadelerin, değerlere ilişkin gizli anlamların kolaylıkla fark edilmediği medya ortamında daha fazla okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır ve yirmi birinci yüzyıl becerileri arasından bu anlamda en önemlilerinden birisi medya okuryazarlığıdır (Egbert ve Neville, 2015). Bu yeterlik çevrimdışı dünyada diğer insanlarla etkileşim kurmaktan oldukça farklı donanımlar ön görmektedir (Park, Kim ve Na, 2015).

Medya okuryazarlığı, bireyleri güçlendirmek için her türlü medya ortamını ya da aracını kapsayan şemsiye bir kavram olarak görülebilir. Medya okuryazarlığı alanyazınında kimi araştırmacılar yalnızca bir tek ortamı (televizyon, bilgisayar) ele alırken kimileri yalnızca bir tür medyayı ele almışlardır (basılı medya gibi). Kimileri ise daha geniş kapsamlı olarak bilgi aktarımını içeren bütün medya araçlarını bu kavrama dâhil etmiştir. Basılı yayınlar, televizyon, görsel medya, bilgisayar, multimedya, dijital medya, bilgi sağlayan bütün teknolojiler vb. alan yazınında çalışılan medya ortamları olmuştur. Son yıllarda medya okuryazarlığının bütün medya formlarını içermesi gerektiği fikri daha çok yaygınlık kazanmıştır (Potter, 2010). Bununla beraber, medya okuryazarlığının odağı geleneksel yazılı ve işitsel-görsel medyadan internet ve diğer yeni medyayı kapsayacak şekilde genişlemiştir (Livingstone, 2003, s.1). Medya okuryazarlığı, geleneksel ve yeni medyayı konu alan ve kullanım becerisi ile sınırlı olmayıp eleştirel bakışı ön plana alan bir yaklaşım içermektedir (Pekman, 2006).

Birçok farklı disiplinin içine giren medya okuryazarlığı (Treske, 2011), bireylerin medyayı bilinçli olarak okumasını sağlamanın yanı sıra bireylerin kendini özgürce ifade etmesi, sosyal katılımlarını sağlaması bakımlarından önem taşımaktadır (Arslan, 2014, s.73). Medya okuryazarlığı kimi araştırmacılar tarafından becerilerin geliştirilmesi ve

artırılması olarak kimi araştırmacılar tarafından bilgi kazanma olarak ve diğerleri tarafından da bir etkinlik ya da politik, sosyal ve kültürel bir uygulama olarak görülmektedir. Bazıları da medya okuryazarlığını hem bilgi edinme hem de becerileri geliştirme olarak görürler (Potter, 2010).

Medya okuryazarlığının tanımlanmasında farklı yaklaşımlar söz konusu olmuştur. Kimi araştırmacılar, kitle iletişim sürecinin kaynak bileşeni üzerine, kimi araştırmacılar medya mesajlarının içeriğine ve kimileri de medya izleyicileri ve onların mesajları nasıl yorumladıkları ile ilgilenmişlerdir. Tüm parçaları analiz eden bilim insanları da olmuştur. Diğer yandan tarihçiler medya okuryazarlığını tarihsel bir bakış açısı ile ele alırken, kültürel araştırmacılar medyanın oluşturduğu avantajlı ve dezavantajlı gruplar ve bu grupların oluştuğu yapıları incelemişlerdir. Toplumsal cinsiyet bakış açısına sahip bilim insanları ise medyayı özgül toplumsal cinsiyet kimlikleri ve kültürel anlamın üretiminin bir parçası olarak görmüşlerdir (Massey, 2005'ten aktaran İnal, 2009, s.40). Potter'a (2009) göre, medya okuryazarlığı tanımları çeşitlilik göstermektedir. Çünkü her bir yazar medya okuryazarlığının farklı bir yönünü ele almıştır. İnal'a (2009, s.40) göre medya okuryazarlığı tanımlarında medyanın kendisini anlama ve analiz etmeye yönelik bir değerlendirme bulunmamaktadır. Ancak medya okuryazarlığını anlamak medyayı anlamayı gerektirir. Medya okuryazarlığı, medyanın anlanabilmesi ve çeşitli sosyal amaçlarla medyanın kullanımı bağlamında yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır. Alanyazınında yer alan çeşitli medya okuryazarlığı tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı (Aufderheide, 1993, Livingstone, 2003, s.6, Potter, 2009, s.559) medya okuryazarlığını şöyle tanımlamıştır: “medya okuryazarlığı çeşitli biçimlerdeki mesajlara erişme, onları analiz etme, değerlendirme ve iletme becerisidir”. Bu tanım temel becerileri içermesi ve bütün medya araçlarını kapsaması sebebi ile alanyazında en çok kabul gören ve diğer tanımların üzerine inşa edildiği tanım olmuştur. Hobbs (2001, s.7) da medya okuryazarlığını bu beceriler ile tanımlamıştır. Livingstone (2003) da bu tanıma benimsemiştir ancak tanımdaki “iletme” yerine “içerik yaratma”yı önermektedir. Scheibe ve Rogow'a (2012) göre ise medya okuryazarlığı tipik olarak farklı biçimlerdeki iletişime erişme, bu biçimleri analiz etme, değerlendirme ve üretme becerisi olarak tanımlanmakta, enformasyon okuryazarlığı ile aynı anlamda kullanılmakta ve teknoloji okuryazarlığının birçok bileşenini içermektedir.

Adams ve Hamm (2001'den aktaran Potter, 2010 s.33) medya okuryazarlığını şöyle tanımlamıştır:

Medya okuryazarlığı her gün televizyondan, reklamlardan, filmlerden ve dijital medyadan edindiğimiz görsel ve sözel sembollerden kişisel anlam oluşturma becerisi olarak düşünülebilir. Medya okuryazarlığı öğrencileri yalnızca bilgilerin kodunu çözmeye yöneltmekten daha fazlasıdır. Öğrenciler içinde yaşadıkları medya kültüründe anlayabilen ve üretebilen eleştirel düşünenler olmalıdırlar.

Baran'a (2014, s.18) göre medya okuryazarlığı: “medya ortamındaki herhangi biçimdeki iletişimi etkili ve verimli bir biçimde anlama ve kullanma becerisidir”.

Silverblatt ve Eliceiri'nin (1997'den aktaran Potter, 2010, s.33) tanımı ise şöyledir: “Medya okuryazarlığı izleyicilerin kitle iletişim kanalları yoluyla edindikleri bilgilerin kodunu çözmesini mümkün kılan ve medya içeriği hakkında bağımsız yargılar geliştirmelerini sağlayan bir eleştirel düşünme becerisidir”.

Silver'a (2009) göre ise medya okuryazarlığı çeşitli bağlamlarda medyaya erişme, medyanın içeriğini eleştirel olarak anlama ve değerlendirme ve ileti yaratma becerisidir. Bu tanım 1) medyaya ve medya içeriğine erişme, 2) medya mesajlarının kodunu çözme becerisini ve medyanın nasıl işlediğine dair farkındalığı içeren eleştirel bir yaklaşım ve 3) yaratıcılık, iletişim ve üretim becerileri olmak üzere üç temel ögeye dayanmaktadır.

Center for Media Literacy'e (2016) (Medya Okuryazarlığı Merkezi [CML]) göre medya okuryazarlığı “Çağdaş kitlesel medya kültürünü oluşturan güçlü resimlere, kelimelere ve seslere erişmenin, onları anlamının, analiz etmenin, değerlendirmenin ve onlarla katılım göstermenin yanı sıra bütün medya formlarında etkili bir şekilde iletişim kurma becerisidir.”

The National Telemedia Council (Ulusal Telemedya Konseyi) medya okuryazarlığını şöyle tanımlamıştır: “tüketilen medyayı seçme, anlama -içerik, form/biçim, etki, endüstri ve üretim bağlamında- sorgulama, değerlendirme, onu yaratma ve/ya da üretme ve ona dikkatli bir şekilde tepkide bulunma becerisidir” (Silverblatt vd., 2014, s.4).

İnceoğlu'na (2011, s.4) göre “medya okuryazarlığı, yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümüleme, değerlendirme ve iletme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır.

Potter, (2008, s. 19)'a göre medya okuryazarlığı “bireylerin karşılaştıkları medya mesajlarının anlamını yorumlamak için kendilerini medya ile karşı kaşıya bırakırken aktif olarak kullandıkları bir perspektif setidir”. Bu perspektifler bilgi yapılarından oluşturulur.

Bilgi yapılarını oluşturmak için ise araçlara ve ham materyallere ihtiyaç vardır. Bu araçlar ise becerilerdir. Ham materyal de medyadan ve gerçek dünyadan gelen enformasyonlardır. Aktif kullanım ise bireylerin mesajların farkında olduklarına ve bilinçli olarak onlarla etkileşim içinde olduklarına işaret eder. Potter (2010), mevcut tanımların ortak noktalarından yola çıkarak medya okuryazarlığı çalışmalarında fikir birliğinin oluştuğu dört temel tema olduğunu ileri sürmüştür. Bu temalar şunlardır:

1. Kitlesele medya bireyler üzerinde geniş çaplı olumsuz etkiler bırakma potansiyeline sahiptir.
2. Medya okuryazarlığının amacı insanların potansiyel olumsuz etkilerden korunmalarına yardımcı olmaktır.
3. Medya okuryazarlığı geliştirilmelidir.
4. Medya okuryazarlığı çok boyutludur (Potter, 2010, s. 681).

Bu çalışma kapsamında Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı'nda yapılan ve bir çok araştırmacı tarafından kabul gören tanım benimsenmiştir. Medya okuryazarlığına ilişkin yapılan diğer tanımların yanı sıra bu tanıma göre etkin bir medya okuryazarı olmak için dört temel becerinin önem kazandığı görülmektedir: Erişme, analiz, değerlendirme ve iletme (Aufderheide, 1993; De Abreu, 2007; Hobbs, 2001; Livingstone, 2003; Silver, 2009; Silverblatt vd., 2014; Şahin, 2014). Ek olarak, medya okuryazarlığının beceri tabanlı tanımının bütün medya araçlarına hitap etmesi ve medya aralarından bağımsız bir okuryazarlık tanımının oldukça işlevsel olması (Livingstone, 2003, s. 15) bu tanımın benimsenmesinde rol oynamıştır. Medya okuryazarlığı bağlamında ele alınan dört temel becerinin açıklanması medya okuryazarlığının anlaşılmasına da katkı sunacaktır.²

Erişme; Medya ve teknoloji araçlarını etkin bir şekilde bulmayı ve kullanmayı (Hobbs, 2010); bu medya araçları yoluyla da ilgili ve kullanışlı bilgileri edinmeyi ve bilgilerin anlamlarını etkili bir şekilde kavramayı içeren (Jolls, 2008) erişme becerisi için televizyon, radyo ve bilgisayar gibi medya araçlarına ve belirli bir teknoloji bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır (Bilici, 2014). Bireyin medya kültürüne katılabilmesi ilk olarak uygun medya aracını bulma ve seçme becerisine dayalı olduğundan, erişme becerisi yeterliklerinin gelişimi medya okuryazarlığı için son derece gereklidir (Schmidt, 2013). Ancak medya mesajlarına ya da araçlarına fiziksel erişime sahip olma onları kullanmayı garanti etmez. Sosyal, kültürel ve teknolojik boyutları olan erişimde medya aracını kullanmaya izinli olma, yazılımları kullanmayı bilme, uygun görülen eylemlere yönelik akran-grup normları gibi etkenler önemli olmakla birlikte (Livingstone, 2003), dinamik

² Medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin bilgiler Erişti ve Erdem'de (2017) raporlanmıştır.

ve sosyal bir süreç barındırdığı için erişme tek seferlik satın alma/temin ile kısıtlı değildir (Livingstone, 2004); kullanımın sürdürülebilir olması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, erişme a) medya araçlarına ve medya içeriklerine fiziksel erişme ve b) bu medya araçlarını uygun bir şekilde -hem zihinsel hem de uygulamalı- kullanma becerisi olarak iki aşamada düşünülebilir (Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007). Hobbs ve Moore (2013), erişim yeterliklerini; dinleme becerileri, okuduğunu kavrama, uygun teknoloji araçlarını kullanma, soru sorma, çoklu kaynakları kullanarak bilgi toplama, bir problemi çözmek için bilgiyi uygulama olarak sıralamıştır.

Analiz; Medya okuryazarlığının temel amacının medya ile olan ilişkide eleştirel otonomluğu sağlamak olması (Aufderheide, 1993) ve sembolik metinleri analiz etme becerisinin medya okuryazarlığının temelinde yer alması nedeniyle (Livingstone, 2003), analiz becerisi medya okuryazarlığın en dikkat çeken boyutudur. Medyaya erişim sağlandıktan sonra karşılaşılan içeriğin analiz edilebilmesi için bir takım analiz yeterlikleri gerekmektedir. Bu yeterlikler bireyin medya mesajının yer aldığı bağlamı anlamak için sanatsal, yazınsal, sosyal, politik ve ekonomik kavramları kullanarak mesajın yapısını, içeriğini, tasarımını, formunu ve sıralamasını eleştirel bir perspektifle incelemesini içerir (Bilici, 2014; Jolls, 2008).

Analiz becerisi bir mesajın anlamlı birimlere bölünmesini ifade eder (Kellner, 2001). Bireyler medya mesajları ile karşılaştığında bu mesajları basitçe ve yüzeysel olarak kabul edebilir ya da bu mesajı parçalarına ayırarak ve bu parçaları inceleyerek mesajın ayrıntılarına inebilir (Potter, 2008). Mesajın parçalarına inilerek yapılan analizde içeriğin yazarı, amacı, hedef kitlesi, biçimi, türü ve mesajda yer alan bakış açısı, karakterler, konu ve temalar, ruh durumu, ortam ve bağlam sorgulamaya tabi tutulur (Bachmair ve Bazalgette, 2007; Hobbs ve Moore, 2013; Potter, 2008; Thoman ve Jolls, 2005). Yeterli düzeyde analiz becerisine sahip bir medya okuryazarından, medya içeriklerinin planlı bir çalışma sonucunda ortaya çıktığının farkında olması ve gerçek dünya ve medya tarafından üretilen dünya arasındaki sınırı daha net bir perspektifle görebilmesi (Potter, 2008), yazınsal stratejileri, olasılıkları ve bağlamı çözümleyebilmesi (Lewis ve Jhally, 1998), medya sembollerinin nasıl kullanıldığını bilmesi (Baran, 2014), duygusal etkiler yaratabilmek için medyanın özel teknikler kullandığını bilmesi (Bachmair ve Bazalgette, 2007), mesajlardaki açık anlam ile birlikte örtük anlamı da okuması (Volvic, 2003) ve medyada sunulanı anlayabilecek ve tartışabilecek düzeyde

medya alt yapısına sahip olması ve medya gerçekliğinin farkında olması (Taşkıran, 2007) beklenir.

CML analiz aşamasında sorulması oldukça önemli beş sorudan söz etmektedir:

Bu mesajı ve içeriğinin kim oluşturdu? Dikkatimi çekmek için hangi teknikler kullanılmıştır? Diğer insanlar bu mesajı benden farklı olarak nasıl anlayabilirler? Bu mesaj içeriğinde hangi yaşam biçimleri, değerler ve bakış açıları temsil edilmektedir ya da hangileri görmezden gelinmektedir? Bu mesaj ne amaçla gönderilmiş olabilir? (Thoman ve Jolls, 2005, s. 15).

Bu sorular daha da artırılabilir. Medya okuryazarı bir bireyden, yukarıdaki gibi sorular sorarak, mesajın nasıl oluşturulduğunu, arka planını, amacını ve hedeflenen etkileri fark etmesi ve medya ile etkileşimini bu bağlamda sağlam zemine oturtması beklenilmektedir.

Değerlendirme; Değerlendirme aşaması, erişim ve analiz boyutunun tamamlayıcısı niteliğindedir. Değerlendirme; medya mesajının değeri hakkında bir yargıya varmadır. Yargıya varma, mesaj içeriğinin belli bir standart ya da değer ölçüleri ile karşılaştırılmasıyla yapılır (Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007). Değerler; etik, ahlaki ve/ya da demokratik ilkeler olabilir (Jolls, 2008). Bunlara ek olarak, değerlendirme sürecinde mesajların olası etkilerini ya da sonuçlarını göz önünde bulundurmak da önemlidir (Hobbs, 2010). Bireyler, medya mesajlarında ifade edilmiş görüşleri benimseyip, kendi görüşleri haline getirmeden önce, içeriği kendi ölçütleri ile karşılaştırmalı (Potter, 2008), erişip analiz ettiği medya içeriğini değerlendirmeye tabi tutmalıdır. Bu yolla birey mesajları kendi deneyimleri ile ilişkilendirerek, mesajların gerçekliği ve niteliğine ilişkin yargıya varır (Thoman ve Jolls, 2005).

Medya kanalları yoluyla gönderilen mesajların ticari, siyasi ya da diğer amaçlarla oluşturulmuş içerikler olduğu gerçeği düşünüldüğünde, bireylerin mesajların içeriğini yansızlık ve doğruluk gibi yönlerden sorguladığı bir değerlendirme süreci oldukça büyük önem taşır. Her bir bireyin kendi içeriğini oluşturabildiği ve bunu diğer bireyler ile paylaşabildiği; bir diğer ifade ile üreticiler ve tüketiciler arasında keskin ayrımların olmadığı yeni medya düzeninde, içeriğin niteliğini sorgulamak basılı metinlerden çok daha farklı olacaktır. Livingstone (2003), bireylerin eleştirel bir değerlendirme yapabilmeleri için sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve tarihi bağlamlara ilişkin geniş bilgi yapılarına ihtiyaç duyacağını ve internetin doğru bilgilere ulaşılan bir kaynak olarak değil ilk başta çok net olarak görülen bilgilerin değerlendirildiği, üzerinde yansıtımaların yapıldığı ve sorgulamaların gerçekleştirildiği bir kaynak olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

İletme; İletme becerisi, medya mesajları üretmeyi ve medya araçları yoluyla bu içeriği diğer bireylerle paylaşmayı içermektedir (Schmidt, 2013). İletme becerisi bireyi medya tüketicisi olmaktan, medya üreticisi ve dağıtıcısı olmaya evirmesi yönüyle önem taşımaktadır. Profesyonellerce üretilen medya mesajlarına alternatif olarak, bireylerin teknolojiyi kullanarak kendi medya mesajlarını üretmesi ve yayınlaması (içerik üretimi), içeriğin nasıl seçildiği, nasıl kurgulandığı ve hangi teknik ve teknolojilerin kullanıldığı konusunda deneyim sağlar ve bireyler medyanın mutfağını daha iyi anlarlar (Bilici, 2014).

Medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalarda bu dört boyuta ek olarak katılma ve/ya da eyleme geçme becerisinin de üzerinde durulduğu görülmektedir. Kimi çalışmalarda katılma (Jolls, 2008; Thoman ve Jolls, 2005), kimi çalışmalarda ise eyleme geçme (Hobbs, 2010) olarak ifade edilen bu beceri; ailede, iş yerinde ya da toplumdaki sorunları çözmek için medya araçlarını kullanmayı ve medya araçları yoluyla toplumda aktif birer vatandaş olmayı içerir. Bu beceri iletme boyutu ile çok yakından ilişkilidir. Medya içeriği üretim süreci aynı zamanda sesi duyulmayan kesimlerin sesinin daha çok duyulması için de bir araç niteliği kazanmıştır. Ana akım medyada yalnızca belirli görüş ve bilgiler yer bulurken özellikle anlık etkileşimi mümkün kılan teknolojiler ile sesini duyuramayanlar için kendilerini ifade etme şansı ortaya çıkmıştır. İçerik üretimi ve iletme yoluyla bireyler sosyal yaşama da aktif olarak katılabilmekte, çeşitli kampanyaları desteklemekte ve haklarını savunabilen etkin vatandaşlara dönüşmektedirler. İletme becerisi, bu çalışmada hem içerik üretimini hem de üretilen içeriğin diğer insanlarla paylaşılmasını, bu yolla da sosyal yaşama katılmayı içeren üst bir kavram olarak tanımlanmıştır.

2.2. Medya Okuryazarlığı İlkeleri

Medya okuryazarlığı yaşam boyu geliştirilmesi gereken bir beceridir ve bu da bireyin çabası ve uzmanların desteği ile mümkündür. Medya ve mesaj biçimleri sürekli olarak değiştiği için bilgi edinimi de sürekli devam etmelidir (Potter, 2010). Medya okuryazarlığının dayandığı ilkeleri belirlemek, sağlıklı bir medya okuryazarlığı eğitimi için önkoşul olarak görülebilir. Alanyazınında yer alan çeşitli medya okuryazarlığı ilkeleri aşağıda sıralanmıştır.

İnal (2009, s. 42-45); çoğu medya okuryazarlığı eğitimcisi ve savunma gruplarının yedi medya okuryazarlığı kavramı üzerinde hem fikir olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre;

- (1) Tüm medya kurgudan ibarettir, gerçeklik sosyal olarak kurulur, (2) medya gerçekliği kurar, (3) izleyici medyadaki anlamı müzakere eder (izleyici analizi), (4) medyanın ticari içermeleri vardır, (5) medya ideolojik ve değere ilişkin mesajlar içerir, (6) medyanın sosyal ve politik içermeleri vardır, (7) biçim ve içerik medyada yakından bağlantılıdır.

Gillmor (2008, s.4-8), bireylerin medya ile olan etkileşimini medya tüketimi ve üretimi olarak ikiye ayırmakta ve bu iki süreçte göz önüne bulundurulması gereken ilkeleri ayrı ayrı sıralamıştır. Buna göre medya tüketimi ilkeleri şunlardır:

1. Medyada karşılaşılan her şeye şüphe ile bakılmalıdır.
2. Şüphelilik çok önemli olsa da her şeye aynı düzeyde şüphe ile yaklaşılmamalıdır.
3. Birey kendi görüşüne uygun olmayan medya kaynaklarıyla sınırlı kalmamalı, farklı medya kaynaklarına yönelmelidir.
4. Birey medya ile olan etkileşiminde daha fazla soru sormalıdır.
5. Birey medya tekniklerini anlamalı ve öğrenmelidir.

Medya üretimi ilkeleri ise şunlardır:

1. Medya içeriği üretirken dikkatlice çalışılmalı ve üretim için yalnızca yüzeydeki değil asıl önemli bilgiye ulaşana kadar araştırılmalıdır.
2. İçerik üretirken doğrulama yollarını kullanarak hiçbir zaman yanlış ya da yönlendirici bilgi aktarılmamalıdır.
3. İçerik üretirken içerikte yer alan kişiler, kurumlar ya da görüşlerle ilgili olarak nesnellik korunmalıdır.
4. Özellikle ön yargıları bir kenara bırakarak, bağımsız olarak düşünülmelidir.
5. İçerik üretirken şeffaflık sağlanmalıdır ve diğer medya mesajlarından da talep edilmelidir.

Kanada’da Medya Okuryazarlığı Birliği (Association for Media Literacy), medya okuryazarlığının sekiz temel kavramı adı ile kimi medya okuryazarlığı ilkeleri belirlemiştir. Bu ilkeler şunlardır (Wilson ve Duncan, 2008, s.129-130):

1. Bütün medya kurgulanmıştır.
2. Medya gerçekliği oluşturur.
3. İzler kitle medyada kendi anlamlarını oluştururlar.
4. Medyanın ticari kaygıları vardır.
5. Medya ideolojik ve değer yüklü mesajlar içerir.
6. Medya sosyal ve politik etkiye sahiptir.
7. Biçim ve içerik medyada birbiriyle çok yakından ilişkilidir.
8. Her bir medya ortamının kendine özgü estetik bir biçimi vardır.

Thoman (2003), medya okuryazarlığı konusunda beş ilkeye dikkat çekmiştir:

1. Tüm medya mesajları kurgulanmıştır.
2. Kurgulanan medya mesajları kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullanır.
3. Farklı kişiler aynı medya mesajını başka türlü yaşarlar.
4. Medya esasen ekonomik kazanç amaçlayan bir iştir.
5. Medyaya değerler ve bakış açıları yerleştirilmiştir.

Thoman (2003) tarafından yer verilen ilkeler sırasıyla medya içeriğinin yazar, format, hedef kitle, içerik ve amaç öğelerine dayanmaktadır ve önerilen medya analizi yönteminde bu öğelere ilişkin sorular sorularak medya metinleri incelenir.

Medya Okuryazarlığı Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for Media Literacy Education [NAMLE]) tarafından, medya okuryazarlığı eğitiminin temel ilkeleri şöyle belirlenmiştir (NAMLE, 2007):

1. Medya okuryazarlığı eğitimi aldığımız ve oluşturduğumuz mesajlar hakkında eleştirel düşünmeyi ve aktif sorgulamayı gerektirir.
2. Medya okuryazarlığı eğitimi okuryazarlık kavramını bütün medya formlarını içerecek şekilde genişletmiştir.
3. Medya okuryazarlığı eğitimi bütün yaşlardaki öğrenenler için beceriler oluşturur ve geliştirir.
4. Medya okuryazarlığı eğitimi demokratik bir toplum için gerekli olan bilgilenmiş, yansıtıcı ve ilgili katılımcılar yaratır.
5. Medya okuryazarlığı eğitimi medyanın kültürün bir parçası olduğunu ve sosyalleşme araçları olarak işlev gördüğünü kabul eder.
6. Medya okuryazarlığı eğitimi insanların medya mesajlarından kendi anlamlarını oluşturmak için bireysel becerileri, inançları ve yaşantıları kullandıklarını kabul eder.

İnceoğlu (2011, s.21) İngiltere, Avustralya, Kanada ve ABD’de medya okuryazarlığı eğitimcilerinin üzerinde uzlaşmaya vardıkları ilkelerin şunlar olduğunu ileri sürmüştür:

1. Medya mesajları itinayla seçilmiş, düzenlenmiş, gözden geçirilmiş ve kurgulanmış yapılardır. Her ne kadar gerçek gibi görünse de bize sergilediği dünya gerçek olan değil, gerçeğin medya tarafından temsil edilmiş biçimidir.
2. Medyanın bize dünyayı sunuş biçimiyle medya tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasında sıkı bir ilişki vardır.
3. Medya iletileri bünyesinde değer ve ideolojileri barındırır.
4. Medya mesajları, ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilir.
5. Medya iletileri, insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağlar.

Silverblatt vd. (2014, s. 4-6.), medya okuryazarlığının yedi temel ilkesi olduğunu ileri sürerler. Bu ilkeler şunlardır:

1. Kitle iletişim kanalları yoluyla a) hangi medya programının seçileceği ve b) alınan bilginin nasıl yorumlanacağına ilişkin bireylerin bağımsız seçimler yapabilmelerini mümkün kılan eleştirel düşünme becerileri,
2. Kitle iletişim sürecini anlama,
3. Medyanın bireyler ve toplum üzerindeki etkisinin farkındalığı,
4. Medya mesajlarını analiz edecek ve tartışacak stratejilerin geliştirilmesi,
5. Medya içeriğinin çağdaş kültüre ve kendilerine ilişkin bireylere iç gözü sağlayan bir ‘metin’ olduğunun farkına varma,
6. Medya içeriğinden üst düzeyde keyif alma, onu anlama ve takdir etme yetisinin gelişimi,
7. Medya iletişimcileri açısından etkili ve sorumlu medya mesajları üretebilme becerisi.

Baran (2014, s.23) ise bu yedi ögeye “Medya çalışanlarının etik ve ahlaki sorumluluklarına ilişkin anlayış geliştirme” ifadesinin sekizinci öge olarak eklenmesini önermiştir.

2.3. Medya Okuryazarlığı Nitelikleri

Bir bireyin medya okuryazarı olabilmesi yalnızca medyanın teknik yönlerini bilmekle gerçekleşmez; birey aynı zamanda medyanın yapısal özelliklerini de (mülkiyet, ideolojik konum, kültürel bakış vb.) bilmelidir. Medya okuryazarı pasif izleyici değil aktif katılımcıdır. Medya okuryazarlığı, eleştirel düşünmeyi, analitik becerileri ve kendini farklı biçimlerde ifade etme becerilerini içermektedir (İnal, 2009, s. 50). Medya okuryazarlığı, medya iletilerine erişmeyi, onları analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve yeni iletileri oluşturmayı ve iletmeyi içerir (Aufderheide, 1993). Ulusal İletişim Birliği’ne (National Communication Association [NCA]) göre medya okuryazarı bir birey

kelimelerin, resimlerin ve seslerin çağdaş toplumda anlamın oluşturulmasını ve paylaşılmasını nasıl etkilediğini derinlikli ve usta bir şekilde anlar. Medya okuryazarı birey medya kullanımına ve medya mesajlarına değer, kıymet ve anlam verme konusunda donanımlıdır (Potter, 2010, s. 679).

Medya okuryazarı bir birey televizyon, radyo, bilgisayar vb. medya araçları yoluyla her gün kendisine ulaşan sözlü ve görsel sembollerden kişisel anlam üretme becerisine sahip olmalıdır. Bu beceri pasif ve savunmasız olmayı değil seçmeyi, sorgulamayı ve olan bitenlerin farkında olmayı içerir (Baker, 2010). Medya okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken özellikler aşağıda sıralanmıştır.

Potter (2009), bir bireyin medya okuryazarı olarak kabul edilebilmesi için aşağıdaki dokuz ilkeyi bilmesi ve uygulaması gerektiğini ileri sürmektedir (s. 565):

1. Hem beceriler hem de bilgi önemlidir (Gerekli temel beceriler analiz, değerlendirme, gruplama, tümevarım, tümdengelim, soyutlama, sentez ve ikna edici ifadedir. Temel bilgi

alanları ise medya endüstrisi, medya içeriği, medya etkileri, gerçek-dünya bilgisi ve kişinin kendisi hakkında bilgisidir.).

2. Medya okuryazarlığı kendimizi medya etkileri ile karşı karşıya bıraktığımız ve karşılaştığımız mesajların anlamlarını yorumladığımız bir perspektifler takımıdır.

3. Medya okuryazarlığı geliştirilmelidir.

4. Medya okuryazarlığı çok boyutludur.

5. Medya okuryazarlığı yalnızca bir ortam (medya aracı) ile sınırlı değildir.

6. Medya okuryazarı birey medya okuryazarlığının amacının medyaya maruz kalma ve anlam oluşturmaya yönelik daha fazla kontrol sağlama olduğu fikrini kabullenir.

7. Medya okuryazarlığı değerlerle ilgilenmelidir.

8. Medya okuryazarı birey medyayla bilinçli bir etkileşime girer.

9. Medya okuryazarı bireyler medya okuryazarlığının bir kategori değil bir süreklilik olduğu anlayışına sahiptir.

Baran (2014, s. 24-25.), medya okuryazarı bireylerin sahip olması gereken becerileri şöyle sıralamıştır:

1. İçeriği anlamaya çaba gösterme, dikkat etme ve içerik dışındaki öğeleri filtreleme becerisi ve istekliliği,
2. Medya mesajlarının gücünü anlama ve buna saygı duyma,
3. İçeriğe tepki verirken duygusal tepkileri mantıklı tepkilerden ayırt etme ve buna göre eylemde bulunma becerisi,
4. Medya içeriğine yönelik yüksek düzeyde beklenti oluşturma,
5. Medya içerik türlerinin yapısı hakkında bilgi ve bu türler birbirleri ile bir arada kullanıldığında fark edebilme becerisi,
6. Kaynağı ne kadar güvenilir olursa olsun medya mesajları hakkında eleştirel düşünme becerisi,
7. Çeşitli medyaların kendilerine özgü diline ilişkin bilgi ve ne kadar karmaşık olursa olsun bu dilin etkilerini anlama becerisi.

DeGaetano (2010), medya okuryazarı bireylerin televizyon, DVD, bilgisayar ve video oyunlar gibi medya araçlarını etkili bir şekilde kullanabilen bireyler olduğunu vurgulamıştır. Medya okuryazarı bireyler, ekran teknolojisini kontrollü bir şekilde kullanır; bu araçlar ile gereğinden fazla zaman geçirmez; medyanın farklı formlarını birbirinden ayırır ve mesajları iletmek için farklı tekniklerin nasıl kullanıldığını bilir; analiz, değerlendirme ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak, görsel içeriklerin ilettiği gizli ve açık mesajları yorumlar. Çocuklar ve gençlerin aşağıda belirtilen beş temel beceriyi edinmeleri, medya okuryazarlığı bağlamında büyük önem taşımaktadır (s. 1-2):

1. Ekran teknolojisinin bütün formlarının bilinçli, kasıtlı ve sınırlandırılmış kullanımı,
2. Görsel mesajları sorgulama ve bu mesajların niyetini ve bilişsel ve duygusal etkilerini anlama becerisi,

3. Medya mesajları hakkında gerçekleri, fikirleri ve düşünceleri iletme becerisi
4. Kamera açısı, ışıklandırma ve kesme gibi tekniklerin iletilen mesajı nasıl etkilediğini tam olarak anlamak için medya üretim tekniklerini bilme,
5. Ekran teknolojisinin bütün çeşitlerini amaçlı ve akıllı bir şekilde kullanma becerisi.

Medya okuryazarlığı ile ilgili çeşitli çalışmalarda (Altun, 2010; Aufderheide, 1993; Bachmair ve Bazalgette, 2007; Baran, 2014; Bilici, 2014; Celot, 2009; Christ, 2004; Hobbs ve Moore, 2013; Jenkins vd., 2006; Kellner, 2001; Koltay, 2011; Kurt ve Kürüm, 2010; Lewis ve Jhally, 1998; Literat, 2014; NCA, 1998; Potter, 2008; Silver, 2009; Silverblatt vd., 2014; Taşkıran, 2007; Thoman ve Jolls, 2005; Volvic, 2003; Wilson vd., 2011) medya okuryazarı bireylerin özelliklerine değinilmiştir. Söz konusu nitelikler aşağıda sıralanmıştır:

1. Bütün medya araçlarını rahatlıkla kullanabilir (gazete, internet, telefon, televizyon vb.).
2. Medya araçlarını kullanarak eriştiği medya mesajlarını kayıt altına alabilir.
3. Çeşitli medya kaynaklarındaki bilgilere ulaşmak için bilmediği medya araçlarını, teknik bilgileri öğrenmeye çalışır.
4. Amacı doğrultusunda medyada yer alan bilgi türleri (haber, veri, makale, anı vb.) arasında seçim yapar.
5. İnternette arama yaparken farklı arama motorlarını ve veri tabanlarını ayrıntılı olarak kullanır.
6. Medya içeriğine ulaşırken hangi farklı medya alternatiflerini (farklı medya araçları ya da aynı araç içerisindeki farklı kaynaklar) kullanacağına bağımsız olarak karar verir.
7. Medyada bir bilgiye ulaşmaya çalışırken içeriği sınırlandırma (filtreleme) yollarını kullanır.
8. Dijital ortamlardaki ara yüzleri (görünüşü) değıştirebilir ve kişiselleştirebilir.
9. Kendi oluşturduğu medya içeriğini dijital ortamlara yükleyebilir.
10. Hedeflediği kitleye kendi medya mesajlarını iletmek için en uygun medyayı seçer.
11. Medya mesajlarının (yazı, ses, görüntü, video) insanlar üzerinde etkili olduğunun farkındadır.
12. Medya araçlarını kullanırken birden fazla işlemi eş zamanlı olarak yürütebilir.
13. Medyada karşılaştığı herhangi bir mesajın yapısını, biçimini ve dizilişini inceler.
14. Medyada karşısına çıkan içeriği önceki bilgileri ve deneyimleri ile karşılaştırarak analiz eder.

15. Medya mesajının kim tarafından oluşturulduğuna (yazarına) dikkat eder.
16. Karşılaştığı medya mesajının amacını belirleyebilir.
17. Karşılaştığı medya mesajının hangi kitleyi/izleyiciyi hedeflediğine karar verir.
18. Medya mesajında hâkim olan görüş/bakış açısının ne olduğunu saptayabilir.
19. Medya mesajlarından edindiği bilgileri var olan bilgileriyle birleştirerek anlamlı bilgi yapılarına dönüştürür.
20. Medya mesajlarında açık anlam ile birlikte örtük anlamı da saptar.
21. Medya mesajında yer alan olay örgüsünü çözer.
22. Karşılaştığı medya mesajının temasını (anlatılmak istenen asıl konuyu) belirler.
23. Medya mesajında yer alan duygu durumunu fark eder.
24. Bir medya mesajını içinde geçtiği ortam (bağlam) açısından yorumlar.
25. Medya içeriklerini incelerken kıyaslama ve karşılaştırma, neden/ sonuç, gerçek/görüş, listeleme, sıralama gibi stratejiler kullanır.
26. İnternette araştırma yaparken karşısına çıkan binlerce sonuçtan en faydalı olanına karar verebilir.
27. Medya endüstrisinin işleyişi ve alt yapısı hakkında bilgiye sahiptir.
28. Gerçek dünya ve medya tarafından üretilen dünya arasında fark olduğunun bilincindedir.
29. Medya mesajlarında kullanılan propaganda tekniklerini fark eder.
30. Medya şirketlerinin farklı isimlere sahip olsalar da bu şirketlerin birçoğunun birkaç büyük medya grubuna dahil olduğunu bilir.
31. Bir medya mesajının özünü anlayarak onu özetleyebilir.
32. Medyadaki bilgilerin yalnızca bilişsel (zihinsel) boyutta değil duygusal, estetik ve ahlaki boyutta da kendisini etkilediğinin bilincindedir.
33. Medya içeriğinin üretimindeki ustalıkları ve hileleri fark eder (hangi sahnelerde kameranın yakınlaşıp uzaklaştığını fark etmek gibi).
34. Medya içeriklerinin oluşturulma süreci hakkında bilgi sahibidir (internet sitesinde bir haber, bir film ya da radyo programı nasıl hazırlanır gibi).
35. Medya mesajlarının günümüz kültürüne ilişkin kendisine bakış açısı sunduğunun farkındadır.
36. Farklı türdeki medya mesajlarının güvenilirliğine ilişkin ipuçlarını fark eder (çelişkileri bulma gibi).

37. Medya içeriğinin kendisini belirli bir yönde düşünmeye ya da davranmaya yöneltip yöneltmediğine yönelik kendisini sürekli olarak sorgular.
38. Medyada bir bilgiye ulaşmaya çalışırken amacı dışında karşısına çıkan uyaranlardan (reklam vb.) kendisini koruyabilir.
39. Medya içeriğine tepki verirken duygusal tepkilerini akılcı tepkilerinden ayırt edebilir.
40. Medyada içerik türlerine dair bilgi sahibidir (dram, komedi, bilim kurgu, aksiyon, haber sitesi, mizah sitesi vb.).
41. Medyadaki mesajların planlı bir çalışma sonucunda farklı amaçları olan insanlar tarafından oluşturulmuş olduğunu bilir.
42. Medya endüstrisinin tarihsel gelişimi hakkında fikir sahibidir.
43. Duygusal etkiler yaratabilmek için medyanın özel teknikler kullandığını fark eder.
44. Medyada karşılaştığı karakterlerin özelliklerinin bireyler üzerindeki etkisini gözlemler.
45. Medyada bazı birey, grup ya da görüşlerin temsil edildiğini; bazılarının da yok sayıldığını gözlemler.
46. Medyaya eleştirel olarak yaklaşması medyadan keyif almasına engel değildir.
47. Karşılaştığı medya mesajlarının gerçekliği, niteliği ve ilişkililiği hakkında yargıya varır.
48. Farklı tür ve yapılardaki medya içeriklerini yorumlarken keyif alır ve onları takdir eder.
49. Sosyal ağlarda karşısına çıkan bilgilerin ilk önce kaynağını sorgular.
50. Bir medya mesajının değeri hakkında yargıya varırken etik, estetik, dini ve demokratik ilkeleri göz önüne alır.
51. Medyanın hazır olarak sunduğu sınıflamaları ya da kalıpları doğrudan kabul etmez.
52. Bir konuda genelleme yapacağında yalnızca medyada yer alan mesajlara dayalı olarak tümevarım yapmaz; kendi deneyimlerini ve görüşlerini de kullanır.
53. Neden bir medya kaynağını sıklıkla kullandığını sorgulamak gibi medya ile olan etkileşimini periyodik olarak sorgular.
54. Sosyal ağlarda ve internet sitelerinde kişisel güvenliğini ön planda tutar.
55. Zararlı medya içeriğini belirler ve ondan kaçınır.
56. Bir medya kaynağına güveniyor olsa da orada yer alan mesajları yine de sorgular.

57. Sosyal ağlarda ve internet sitelerinde iletişim kurarken gerçek kimliğini yansıtmayı yansıtmadığının bilincindedir.
58. Medya mesajındaki karakterlerin ahlaki açıdan uygun davranıp davranmadığını saptar.
59. Reklamlarda yer alan bilgilerin objektif olup olmadığına karar verir.
60. Medyada karşılaştığı reklamlarda sunulan ürünlerin iddia edileni yapıp yapamayacağını düşünür.
61. Dil, görseller, ses ve yeni dijital araç ve teknolojileri kullanarak çeşitli formlarda yeni medya içeriği oluşturabilir.
62. Çeşitli karmaşıklık ve içerikteki mesajlara sözlü, yazılı ya da elektronik olarak tepkide bulunur.
63. Oluşturduğu medya mesajlarını başkalarına iletmek için çeşitli medya araçlarını kullanır.
64. Medya mesajı oluştururken beyin fırtınası, planlama, oluşturma ve gözden geçirme süreçlerini kullanır.
65. Sözlü ya da yazılı dil kullanarak medya içeriği oluştururken dil kullanım kurallarına dikkat eder.
66. Medya içeriği oluştururken etik ilkelere, izin ve yayın hakkı konularına dikkat eder.
67. Medyayı gerçek hayatın bir simülasyonu olarak görür.
68. Fikirlerini medya aracılığı ile başkalarıyla paylaşır.
69. Resim çekme, video çekme, ses kaydı yapma ve bunları düzenleme ve kurgulama becerisine sahiptir.
70. Sosyal medyada ve internet sitelerinde hitap ettiği kitlenin özelliklerini bilir.
71. Medyayı insanların kendilerini ifade edebilmeleri, seslerini duyurabilmeleri için bir fırsat olarak görür.
72. Bir sorunu çözmek için bilgi edinmek amacıyla medya araçlarını kullanır.
73. Medya araçlarını kullanırken sosyal olarak (toplumda) kabul gören davranışlarda bulunur.
74. Medya araçları yoluyla başkaları ile iletişim kurarken sorumlu davranır.
75. Medya araçları yoluyla sosyal gruplara katılır.
76. Medya aracılığı ile başka insanlara dönüt sağlar ve yardımcı olur.
77. Medya aracılığı ile başka insanlardan yeni şeyler öğrenir.

78. Medya aracılığı ile güncel olaylar ile toplum ve kendi arasında bağlantılar kurar.
79. Çeşitli problemlerin çözümü için bireysel ve iş birliği içinde çalışarak medya araçları yoluyla sosyal eyleme geçer.
80. Demokratik haklarını kullanırken ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirirken medyayı etkin bir şekilde kullanır.
81. Medyada gördüğü insanların yerine kendisini koyarak onların hissettiklerini anlamaya çalışır.
82. Medya ve sosyal medya aracılığı ile insanlarla iletişim kurar ve bu iletişimi devam ettirir.

2.4. Öğretmen Eğitimi ve Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı becerileri eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar söz konusu olmakla birlikte uygulamalar iki temel yol izlendiğini göstermektedir. Bunlar bağımsız ders yaklaşımı ve öğretim programlarına entegrasyon yaklaşımıdır (Tüzel, 2013). İki yaklaşımın da çeşitli üstünlükleri olmakla birlikte, iki yaklaşımdan eş zamanlı faydalanılan bütüncül bir medya okuryazarlığı eğitiminin daha etkili sonuçlar verebileceği öne sürülmektedir (Baker, 2010).

Wilson ve Duncan (2008, s.134) medya okuryazarlığı eğitiminde dört yaklaşımdan söz etmektedir. Bunlar; medya aracı tabanlı yaklaşım, tematik yaklaşım, medya çalışmaları ünitesi ve medya çalışmalarını diğer dersler ile entegre etme yaklaşımıdır. Medya aracı tabanlı yaklaşımda televizyon gibi belirli bir medya aracının özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri tarihsel ve sosyal bağlamda ele alınır. Tematik yaklaşımda cinsiyet temsili gibi belirli bir temanın farklı medya ortam ve araçlarında nasıl iletildiği, üretildiği ve muhatapları nasıl etkilediği incelenir. Üçüncü yaklaşımda ise anadil dersi gibi bir derste medya çalışmaları bağımsız bir ünite olarak sunulur ve öğretmenler seçmiş oldukları temayı iki üç hafta boyunca işlerler. Medya okuryazarlığının diğer derslere entegre edilmesi ise öğrencilere otantik öğrenme deneyimleri sağlayacak bütüncül ve çok perspektifli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım önemlidir çünkü medyanın toplumdaki yaygın ve baskın konumu medya okuryazarlığı eğitimini tek başına ve diğer derslerden bağımsız olarak gerçekleştirmeyi zorlaştırmaktadır.

Son yıllarda medya okuryazarlığı becerilerinin diğer derslerin öğretim programları ile birlikte kazandırılması yaklaşımı ağırlık kazanmıştır. Türkiye’de ortaokul

düzeyinde seçimlik bir medya okuryazarlığı dersi olmakla beraber, 2012 yılında yapılan Medya Okuryazarlığı Çalıştayı'nda (RTUK, 2012) bütün eğitim kademelerinde ilgili derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilerek verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Çakmak ve Altun, 2013). Bu öneriye paralel olarak 2016-2017 öğretim yılında MEB öğretim programlarında gerçekleştirilen değişiklikler ve yenileme çalışmalarına ilişkin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18 Temmuz 2017 tarihinde yapmış olduğu açıklamada medya okuryazarlığı gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerinin eğitim programlarındaki disiplin alanlarının kazanımlarına ve/veya açıklamalarına doğrudan yahut dolaylı bir şekilde ilişkilendirildiği ifade edilmiştir (TTKB, 2017). Hiç kuşkusuz, bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreçlerinin bu bilgi, beceri ve uzmanlıklar ile uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Dünyadaki uygulamalara bakıldığında K-12 düzeyinde medya okuryazarlığı eğitimi için müstakil bir ders vermekle yetinilmemekte, bu derse ek olarak medya okuryazarlığı becerileri bütün derslerde kazandırılmaya ve pekiştirilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de de benzer bir anlayışa geçildiği düşünülürse, öğretmenlerin de bu alanda donanımlı olması bir zorunluluktur.

Bu zorunluluğun aksine, Baker'a (2010) göre birçok öğretmen medya okuryazarlığını öğretmek için yeterli değildir. Bu konuda çok az öğretmene eğitim verilmiştir. 2008 yılında yapılan bir araştırmada öğrencilerin okula iyi birer medya kullanıcısı olarak gelmekte olduğu ancak öğretmenlerin yeni medya araç ve teknolojilerini kullanımında yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu yeni medya araçlarını ve teknolojilerini çoğunlukla kendileri öğrenmektedirler ve medya ile sürekli iç içe bulunmaktadır. Öğrenciler her ne kadar teknik olarak kullanmayı öğrenseler de medya mesajlarını analiz etme ve değerlendirme eğitimi almadıklarından bu bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Baker, 2010). Eleştirel düşünen ve iletişim becerileri gelişmiş, statükoya karşı çıkan, teknoloji kullanımında başarılı, kendi kültürünü ve diğer kültürleri anlayan bir öğretmen öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında etkili olacaktır (Schwarz, 2001, s. 116). Medya okuryazarlığı eğitiminin geliştirilmesi için medya okuryazarlığının eğitim programlarına dahil edilmesi yeterli değildir; öğretmen eğitiminde de medya okuryazarlığı yer bulmalıdır (Avrupa Parlamentosu, 2006). Yüksek oranda dijitalleşmiş, giderek global hale gelen ve iş yeri için hazır olmayı şart koşan bir dünyaya öğrenci yetiştirmeyi hedefleyen öğretmen eğitimi birçok alanda bilgi, beceri ve

eğilimler repertuvarına ihtiyaç duymaktadır ve birçok diğer etmenin arasında medya okuryazarlığı eğitimi son derece gereklidir (Domine, 2011, s.195)

Medya okuryazarlığı eğitimi almamış öğretmenlerden bu becerileri öğrencilerine kazandırmalarını beklemek gerçekçi değildir. Diğer derslerin öğretim programlarında medya okuryazarlığına temas eden konu ve etkinlikler yer aldığından tüm öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda asgari bir yeterliğe sahip olmaları ve etkinliklerde bu yeterlikleri yansıtmaları önem arz etmektedir (Şahin, 2014). Medya okuryazarlığını öğretmek ise medyanın temel yapıları, medyanın tarihsel geçmişi, medya etkileri ve teorileri, metinleri semiyotik analiz yoluyla okuma yöntemleri gibi çeşitli alanlarda özel eğitimler almayı gerektirir (İnceoğlu, 2011). Öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerilerini öğrencilere kazandırabilmesi için ilk olarak kendilerinin medya okuryazarlığı konusunda bilgi sahibi olmaları ve bu becerileri anlamaları ve uygulamaları gerekmektedir (Jolls ve Grande, 2005). Tüm dünyadaki akademisyenler ve uygulayıcılar öğretmenlerin yeni medyayı derslerine başarılı bir şekilde entegre edebilmeleri için özel bilgi ve becerilere ihtiyacı olduklarını kabul etmektedirler (Tiede ve Grafe, 2016). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmasının sağlayacağı katkılar ise şöyle sıralanabilir:

- Medya okuryazarı bir öğretmen medya okuryazarlığı pedagojisini kendi öğretim süreçlerine dahil eder (Hobbs, 2010).
- Medya okuryazarı bir öğretmen farklı kültürlerden gelen öğrencilerin nasıl öğreneceğini anlar (Apak, 2008).
- Medya okuryazarlığı öğretmenlerin hem öğrencilerini hem de onların eğitsel ve sosyal bağlamlarını daha iyi anlamalarını sağlar (Goetze, Brown ve Schwarz, 2005).
- Öğretmenler medya okuryazarlığı için öğrencilere model olur (Adıgüzel, 2005; Apak, 2008; Schwarz, 2001).
- Öğretmenlerin medya okuryazarı olması hem eğitim programında hem de öğrenmede dönüşümü sağlayarak, medya okuryazarlığı K-12 okul deneyiminin bir parçası olur (Goetze, Brown ve Schwarz, 2005).
- Medya okuryazarı bir öğretmen öğrencileri öğrenme sürecine dahil edecek yeni yollar bulabilir (Schwarz, 2001).

- Medya okuryazarlığı becerilerine sahip bir öğretmen medya okuryazarlığının yanı sıra eleştirel düşünme becerisini de öğrencilerine kazandırabilir (Adıgüzel, 2005; Baker, 2010; Flores-Koulish, 2006; Schwarz, 2001).
- Medya okuryazarı bir öğretmen öğrencilere bilgi ve becerilerini heyecan verici ve teşvik edici şekillerde gösterme imkânı veren yüksek kaliteli dijital içeriklere ulaşabilir (Fleming, 2013).
- Medya okuryazarı bir öğretmen, medya okuryazarlığı aracılığı ile okul ile gerçek hayat arasında ve eğitimciler ve diğer insanlar arasında ilişki kurulmasına yardımcı olabilir (Adıgüzel, 2005; Schwarz, 2001).
- Medya okuryazarı bir öğretmen çok modlu ortamlarda nasıl öğretim yapacağını ve öğrencilerin formal ve informal öğrenmelerini nasıl koordine edeceğini bilir (Resta ve Carroll, 2010).
- Medya okuryazarı bir öğretmen farklı öğrenme stillerini sahip öğrencilere ulaşarak ve farklı kaynak ve materyaller bularak sınıfta öğretim sürecinde çeşitlilik sağlar (Schwarz, 2004).
- Medya okuryazarlığı öğretmenlerin genel öğretme uzmanlıklarını geliştirir (Redmond, 2016).
- Öğrencilerin teknolojik yeterlikleri kazanabilmeleri öğretmenlerin kendilerinin de medya okuryazarı olmalarına bağlıdır (Domine, 2011).
- Medya okuryazarlığı öğretmenlere diğer insanlara ulaşma ve okul gelişimi için çalışma fırsatı sunar (Schwarz, 2001).
- Medya okuryazarlığı öğretmenlere öğrenciler için katılımcı öğrenme ortamları hazırlama imkânı verir.

Bu katkılara rağmen, uygulamalar öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yeterli düzeyde medya okuryazarlığı eğitimi verilmediğini göstermektedir. Öğretmenler kendileri herhangi bir eğitim almadan medya okuryazarlığı eğitimini sınıflarına taşımaya çalışmaktadırlar çünkü eğitim fakülteleri genellikle medya okuryazarlığı derslerini zorunlu olarak sunmamaktadır (Scull ve Kupersmidt, 2012) ve öğretmen adaylarının önemli bir bölümü ilk ve orta öğrenimde medya okuryazarlığı eğitimi almamıştır (Robertson ve Hughes, 2011). Öğretmenlerin öğrencilere bütün medya platformlarındaki içeriklerin etkin kullanıcıları ve tüketicileri olmaları için gerekli becerileri kazandırmaları ve onlara katılımcı öğrenme deneyimleri sunmaları gerekmektedir ancak çok az sayıda

öğretmen bu becerilere sahip olduğundan, bu yöndeki mesleki gelişim artık bir seçenek değil zorunluluktur (Fleming, 2013, s.372).

Medya okuryazarlığı her ne kadar ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim ile ilişkilendirilse de yükseköğrenime giren öğrencilerin medya okuryazarlığı becerileri oldukça sınırlıdır ve üniversitede bu yönde eğitim verilmemektedir (Schmidt, 2013). Öğrencilerin teknoloji kullanımında başarılı olarak görülmelerine rağmen, erişim becerisinin dışında öğrencilerin bilgi ve becerileri sınırlıdır ve yükseköğretimde medya okuryazarlığına ilişkin bütüncül bir standart oluşturulmamıştır (Cramer, 2015). Öğretmen eğitimi programlarında eğitim teknolojisine yer verilse de eleştirel sorgulamaya dayalı medya okuryazarlığının yaygın olduğu söylenemez (Schwarz, 2001, s.112-113). Eğitim ve iş yerlerindeki teknolojilerde paradigma değişiminin yaşandığı bir dünyada iş yerleri, öğretmenler ve öğretim tasarımcıları dijital medya okuryazarlıklarını hızlı bir şekilde öğrenmelidirler (Donohue ve Kelly, 2016).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu medya okuryazarlığının önemli bir 21. yüzyıl becerisi olduğunun bilincindedir ancak bu becerilerin ne anlama geldiği ve nasıl öğretileceği konusu onlar için muğlaktır (Donohue ve Kelly, 2016). Bazı öğretmenler bilgisayar sunum programlarını kullanmayı dijital medyayı etkin olarak kullanmak olarak değerlendirirken, bazıları medya okuryazarlığını derse entegre edecek zaman bulamamaktan şikâyet etmektedirler. Bu durum okullara teknoloji araçlarının sağlanmasının medya okuryazarlığı eğitimi için yeterli olmadığını göstermektedir (Manzoor, 2016). ABD’de yapılan bir çalışmada, lise sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu sosyal bilgiler dersi için medya okuryazarlığını gerekli bir konu olarak gördükleri belirlenmiştir ancak sosyal bilgiler dersine medya okuryazarlığının eklenmesi için eğitim programı çalışmaları ve öğretmen eğitimi ABD’de çok az eyalet tarafından gerçekleştirilmiştir (Stein ve Prewett, 2009). Öğretmen yetiştirmede medya okuryazarlığı eğitiminin olmaması öğrencileri medyanın durumunu anlama fırsatından mahrum bırakmanın yanı sıra tutarsız, dağınık ve anlaşılmayan bir medya okuryazarlığı anlayışına neden olur (Jolls ve Wilson, 2014). Halbuki, yeni yüzyılda okuryazar olmak öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de medyanın etkilerini anlamalarını, medyayı analiz etmek için stratejiler geliştirmelerini, medyanın etkisinden bağımsız olmalarını ve bilgi çağının sunmuş olduğu yeni öğrenme ve öğretme araçlarından faydalanmaya açık olmalarını gerektirmektedir (Wan ve Gut, 2008’den aktaran Recepoğlu, 2015).

Mevcut uygulamaların aksine, öğretmen yetiştirme programları öğretmenleri teknolojiyi eğitim programlarına aktarmaya yardımcı olacak, değerden bağımsız araçlar olarak görmeyip tersine teknolojiyi dünya hakkında iletişim kurulan bir ortam olarak kavramsallaştırmaya hazırlamalıdır (Domine, 2011, s. 197). Öğretmen yetiştirme programlarında, medyanın analizinin ve tartışmasının yapılması son derece önemli olduğunu ve ayrıca eleştirel ve analitik düşünmeyi geliştirmek için medya okuryazarlığı öğelerinin ve stratejilerinin sunulmasının iyi bir yol olduğunu düşünen Prickett'e (2005) göre nasıl ki bir öğretmen adayına ders planı hazırlama eğitimi veriliyorsa, bu derslerde medyanın nasıl ve neden entegre edilebileceğine yönelik de eğitim verilmelidir. Medya okuryazarlığı eğitimini sınıfa taşımak bu konuda bilgi ve beceri sahibi öğretmenleri gerektirir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde medya okuryazarlığı becerilerini işe koşmaları için onlara zengin medya okuryazarlığı eğitimi olanakları sunulmalıdır. Çünkü özellikle yeni medya uygulamaları ve araçları bir yandan başarılı öğrenme süreçlerini desteklemek ve etkili öğretimi mümkün kılmak için bir araç olarak kullanılabilirken diğer yandan öğrenciler medya eğitimi konusunda öğrenme ihtiyacı içerisinde olduklarından kendileri bir ders konusu olmuşlardır (Tiede ve Grafe, 2016).

Bir başka tartışma konusu, öğretmenlere medya okuryazarlığı eğitiminin hangi aşamada verilmesi gerektiği ile ilgilidir. Medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen yetiştirme sürecinde giderek daha fazla önem kazanmasına (Frau-Meigs, 2006) ve medya okuryazarlığı için gerekli olan bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu gerçeği herkes tarafından kabul edilmiş olmasına rağmen, medya okuryazarlığının öğretmen eğitimi programlarına nasıl entegre edileceği konusu üzerinde tartışmalar sürmektedir (Flores-Koulish, 2004; Martens, 2010; Redmond, 2016).

Öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığının hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde verilmesi gerektiği çalışmalarda vurgulanan bir konudur (Considine, 2002). Altun (2009) ve Karaduman (2013) mevcut öğretmenlere nitelikli bir hizmet içi eğitim sunulması gerektiğini ve öğretmenlerin nitelikli yayınlarla desteklenmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Hizmet içi eğitim süreci uzaktan eğitim yoluyla da gerçekleştirilebilir (Çakmak ve Altun, 2013). Hizmet içi eğitimlere ek olarak öğretmenlere medya okuryazarlığı konusunda yardım sağlayacak destek kurumları oluşturulması, bu konuda sunulan bir diğer öneridir (Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007; Wilson ve Duncan, 2008). Bu merkezler yoluyla öğretmenler iş birliği yapabilirler, medya okuryazarlığı

materyalleri ve ders planları hazırlayarak paylaşabilirler ve kolektif bir gelişim sağlanabilir.

Öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı eğitiminin hizmet öncesinde verilmesi gerektiği, konu hakkında en sık yapılan öneridir (Adıgüzel; 2005; Altun, 2009; Apak, 2008; Considine, 2002; Deveci ve Çengelci, 2008; Domine, 2011; Elma vd., 2009; Fleming, 2013; Goetze, Brown ve Schwarz, 2005; Hobbs, 1994, 2010; İnal, 2009; İnceoğlu, 2011; Jolls ve Grande, 2005; Karaduman, 2013; Karaman ve Karataş, 2009; Kıncal, 2007; Receptoğlu, 2015; Redmond, 2016; Schwarz, 2001; Som ve Kurt, 2012; Topuz, 2011; Tyner, 1992).

Öğretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlığı uygulamalarının modellenmesinin, öğretmenlerin medya okuryazarlığını öğretim sürecine dahil etme olasılığını artıracak (Redmond, 2016, s.36), medya okuryazarlığının öğretmen adaylarını çeşitli öğretim yöntem ve materyalleri ile tanıştıracak, yeni düşünme yollarına ve farklı görüşlere saygı duymaya sevk edeceği; bu nedenle, medya okuryazarlığının hizmet öncesi öğretmen eğitiminde önemli bir potansiyeli olduğu (Goetze, Brown ve Schwarz, 2005, s. 173), bu görüşü savunanların gerekçeleri arasındadır. Hizmet öncesi medya okuryazarlığı eğitimi konusunda geliştirilen farklı öneriler de mevcuttur. Öğretmen yetiştirmede medya okuryazarlığı eğitimi teknik öğretim ile sınırlı kalmamalıdır (Domine, 2011). Öğretmen yetiştirme programları öğretmenlerin teknolojiyi eğitim programının aktarımında kullanılacak değer içermeyen araçlar olarak değil dünyaya ilişkin iletişim kurmak için bir ortam olarak bağlamsallaştırmalarına yardımcı olmalıdır (Torres ve Mercado, 2006). Eleştirel medya okuryazarlığı pedagojisinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına dahil edilmesi, öğretmen adaylarının öğrencilerini bilgi iletişim teknolojileri ve popüler kültür hakkında eleştirel sorgulama yapma konusunda yönlendirme yapmak için hazırlanmalarını sağlayacağından son derece önemlidir (Funk, Kellner ve Share, 2016, s. 2). Öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığının önemli zorluklarından birisi, öğretmen yetiştiren okulların teknolojiye erişimlerinin çok farklı düzeylerde olmasıdır (Domine, 2011, s.197). Bu nedenle öğretmen adayları için geliştirilecek öğretim programlarının medya aracı ve teknik uygulama temelli olmaması gerekmektedir. Bunun yerine, analiz, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerinin ön planda olduğu, temel teknolojik aletler ile uygulamaların yapılabileceği öğretim programlarının geliştirilmesi bütün öğretmen adaylarına etkili medya okuryazarlığı eğitiminin sunulması için önemlidir.

2.4.1. Farklı ülkelerde öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı

Öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı konusunda önemli çalışmalar olmakla birlikte henüz istenen düzeye ulaşılmadığı söylenebilir. Meehan vd., (2015), öğretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlığının yeterince yer bulamamasını dört temel nedene bağlamaktadır. Bu nedenler geleneksel derslerin bilgisini öncülleyen akreditasyon programlarına hazırlanılması, öğrencilerin öğrenme çıktılarını ifade eden standartlarda medya okuryazarlığından açık olarak bahsedilmemesi, yeni okuryazarlıklara ilişkin kavramların çokluğunun karmaşa yaratması ve üniversitelerde disiplinler arası iletişimin zayıf olmasıdır.

Medya okuryazarlığı eğitimi deneyiminde öncü konumda olan ABD, Kanada ve Almanya gibi ülkelerdeki öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığının durumunun incelenmesi Türkiye için yol gösterici olabilir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı konusunda çeşitli dersler ya da farklı etkinlikler yer almakla birlikte, ülkeler genelinde bir bütünlük olmadığı; üniversitelere göre medya okuryazarlığı eğitiminin nicelik ve nitelik yönünden oldukça değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Yates (1997) tarafından ABD’de 300’den fazla öğretmenle yapılan bir çalışmada katılımcı öğretmenlerin medya okuryazarlığının önemini farkında oldukları, yarısının bu konuda bir eğitim almadıkları ve büyük çoğunluğunun ise üniversitede böyle bir dersin öğretmen adaylarına verilmesi gerektiği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Goetze, Brown ve Schwarz’ın (2005) çalışmasında, ABD’de lisans düzeyindeki öğretmen eğitim programlarında medya okuryazarlığı eğitiminin sınırlı olduğu vurgulanmış ve fakültelerde medya ve teknoloji ile ilgili dersler yer alıyor olmasına rağmen, bu derslerin teknik alanda yeterlik sağlamayı amaçladıkları, medyaya eleştirel bakışı kazandıracak dersler olmadıkları ifade edilmiştir.

2007 yılında ABD’de eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı eğitimi konusunda yapılan başka bir çalışmada ise ulaşılabilen üniversitelerin yalnızca yüzde 65’inde bu eğitimin sunulduğu, bunların da çok az bir kısmının eğitim fakültesinde sunulduğu bulunmuştur (Scull ve Kupersmidt, 2012). Diğer yandan son yıllarda, Amerika’da bütün eyaletlerde medya okuryazarlığı becerileri eğitim programı standartlarına dahil edilmiştir. Ayrıca, National Council of Teachers of English, The National Council of Teachers of Science, The International Reading Association ve The National Council for the Social Studies gibi meslek kurulları ilköğretimde ve akademik disiplinlerde medya okuryazarlığı eğitimi vurgulayan mesleki ilkeler belirlemişlerdir

(Florida Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017). ABD’de, 2016 yılında, Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe sokulan 2016 Ulusal Eğitim Teknolojisi Planı, bütün öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı eğitimi sunulması gerektiği vurgusunu yapmıştır ancak bu henüz zorunlu hale gelmemiştir (Scull ve Kupersmidt, 2012).

Kanada’da, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yeterli düzeyde bir medya okuryazarlığı yapılmadığı; eğitim fakültelerinde göstermelik bir medya okuryazarlığı içeriği sunulduğu rapor edilmektedir (Media Awareness Network, 2006). Kanada’da, Ontario eyaletinin medya okuryazarlığı konusunda öncü konumda olduğu görülmektedir. Ontario’da eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı dersleri verilmektedir. Ontario’da çeşitli öğretmen federasyonları ve medya okuryazarlığı ile ilişkili kurumlar bu konuda önemli çalışmalar yapmaktadır. Ontario’da Medya Okuryazarlığı Birliği çeşitli üniversitelerde medyada ek yeterlikler dersleri vermektedirler. Bu dersler öğretmenlere ihtiyaç duydukları mesleki gelişimi sağlamayı hedeflemektedir. Üç bölümden oluşan bu programı tamamlayan öğretmenlere, uzman sertifikası verilmektedir. Ayrıca mesleki gelişim amaçlı çeşitli etkinlikler yapan söz konusu birliğin internet sitesinde öğretmenler için yardımcı materyal ve kaynaklar bulunmaktadır. Diğer yandan, öğretmen federasyonları öğretmenlere medya okuryazarlığı konusunda mesleki gelişim amaçlı konferanslar düzenlemektedir ve katılımları için öğretmenlere sponsor olmaktadır (Wilson ve Duncan, 2008). Kanada’da, öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı konusunda önemli çalışmalar yapılmakla birlikte özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bu eğitimin sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Jolls ve Wilson, 2014).

Tiede ve Grafe (2016); Almanya ile ABD arasında öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı uygulamalarını karşılaştırdığı çalışmada, ABD’de medya pedagojisi içerikli zorunlu ders sayısı fazla olduğunu ve öğretmen eğitimi kurumlarının %52’sinin medya pedagojisi odaklı yüksek lisans programları sunduğunu belirtmiştir. ABD, diğer bazı ülkelere göre öğretmen eğitimine medya okuryazarlığını daha fazla entegre etmiş olsa da bu eğitimin hala beklenen düzeyde olmadığı (Jolls ve Wilson, 2014), bütün ülkeye yayılmış zorunlu bir yapısının olmadığı ve çok değişkenlik gösterdiği ifade edilmektedir.

Almanya’da, medya okuryazarlığı için farklı eyaletlerde politika ilkeleri ve tavsiyeler oluşturulmuştur. Öğretmen eğitimi kurumlarının %17’si medya okuryazarlığı odaklı yüksek lisans programları sunmaktadır. Eğitim bilimleri alanında yüksek lisans öğrenimi devam ederken de ilgili dersler alınabilmektedir (Tiede ve Grafe, 2016).

Almanya’da öğretmen yetiştirmede medya okuryazarlığı eğitimi zorunlu ya da seçmeli dersler içermektedir. Son yıllarda öğretmen eğitimine medya okuryazarlığını dahil etmek için önemli çalışmalar yapılmıştır. Almanya’daki bütün öğretmen yetiştirme programlarında medya ile ilişkili dersler sunulmaktadır ve medya alanında bölümlerin yer aldığı ya da medya ile ilişkili sertifika alınabilen alanların olduğu üniversiteler vardır ancak yine de bütün öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini kazanarak mezun olduklarını söylemek zordur. En azından, öğretmen eğitimi standartlarında eğitim bilimleri alanında medya okuryazarlığı temel bir yoğunlaşma alanı olarak söz edilmektedir (Tuodziecki ve Grafe, 2012, s.54).

2.4.2. Türkiye’de öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı

Türkiye’de medya okuryazarlığı konusunda yapılan birçok araştırmada, öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğu vurgulanmış olmakla birlikte, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu tür bir eğitimin verildiğini söylemek son derece güçtür.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde, medya okuryazarlığı konusunda yeterlik göstergeleri olmasına, Millî Eğitim Bakanlığı’nın yenilenen öğretim programlarında medya okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmesine rağmen, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu konuda nitelikli bir eğitim ve geliştirme hizmeti sunulmaması oldukça düşündürücüdür. Daha da ötesi, Türkiye’de, ortaokul düzeyinde seçmeli medya okuryazarlığı dersi yer almakla birlikte, medya okuryazarlığı dersine giren öğretmenleri yetiştiren bir öğretmenlik alanı da yoktur. Bu dersi verecek olan öğretmenlere yalnızca çok kısıtlı bir düzeyde hizmet içi eğitim verilmiştir. Bu eğitimlerden ilki, medya okuryazarlığı dersinin pilot uygulaması sürecinde gerçekleşmiştir. 7-10 Eylül 2006 tarihinde Ankara’da gerçekleştirilen “Eğiticilerin Eğitimi” programında, dersin pilot uygulamasının yapılacağı Adana, Ankara, Erzurum, İstanbul ve İzmir illerinden bu dersi verecek 20 sosyal bilgiler öğretmeni hizmet içi eğitime alınmıştır (Önal, 2007). Yapılan ikinci hizmet içi eğitim programı, 2015 yılında Antalya’da “Medya Okuryazarlığı Dersi Yüz Yüze Hizmet İçi Eğitim Programı” adıyla gerçekleştirilmiştir. Bu programda “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali”nin yazarları tarafından, 81 ilden gelen 81 öğretmene medya okuryazarlığı eğitimi verilmiştir. Beş gün süren bu program, medya okuryazarlığı dersinin felsefesi ve amacı, çevrimiçi

çocuk güvenliği, eğlence aracı olarak medya, bilgi kaynağı olarak medya, katılım ortamı olarak medya, medya okuryazarlığı dersinde uygulanabilecek yöntem ve teknikler, medya okuryazarlığı dersinin diğer derslerle ilişkisi, örnek eğitim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması konularını içermiştir (MEB, 2015).

2014 yılında medya okuryazarlığı dersini okutacak okullarda görev yapan öğretmenler için uzaktan öğretim yoluyla hizmet içi eğitim kursu düzenlemesi, bu konuda yapılan bir başka uygulamadır. 1-12 Eylül 2014 tarihleri arasında ilgili öğretmenlerden, hazırlanan internet sitesine girerek sesli slaytları izlemeleri ve değerlendirme sorularını cevaplamaları beklenmiştir. Başarılı şekilde medya okuryazarlığı dersi tanıtım kursunu tamamlayan öğretmenler, e-sertifika almaya hak kazanmışlardır (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2014).

Son olarak, TÜBİTAK4005 Geleceğin Okuryazarlarını Yetiştiren Öğretmen Eğitimi başlıklı proje kapsamında, Konya ilinde medya okuryazarlığı dersine giren öğretmenler başta olmak üzere toplamda 96 öğretmene 16-21 Ocak 2017 tarihleri arasında medya okuryazarlığı eğitimi verilmiştir (RTUK Medya Okuryazarlığı, 2017).

Türkiye’de, medya okuryazarlığı ile ilgili dersler önemli ölçüde üniversitelerin iletişim fakültelerinde açılmaktadır. Çok az sayıda eğitim fakültesinde medya okuryazarlığı kapsamında değerlendirilebilecek dersler bulunmaktadır. Bu derslerde de çoğunlukla medyanın yapısı ve tarihi gibi konulardan oluşmaktadır. Türkiye’de, öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı becerileri eğitimi alanında önemli bir eksiklik de öğretmenlere bu konuda destek sağlamayı hedefleyen kurumların olmamasıdır. ABD’de, Center for Media Literacy, National Telemedia Council, National Association for Media Literacy Education; Kanada’da, Media Smarts, Canadian Teachers’ Federation ve Association for Media Literacy; İngiltere’de, The Office of Communications, English and Media Center, Media Education Association, British Film Institute gibi bir çok dernek ve kurum medya okuryazarlığının gelişimi, öğretmenlerin medya okuryazarlığı becerileri kazanması, medya okuryazarlığı materyallerinin ve ders planlarının hazırlanması gibi konularda faaliyetler yürütmektedir. Türkiye’de ise yalnızca RTUK bu konuda sınırlı düzeyde çalışmalar yürütmektedir. Ortaokul kademesindeki seçmeli medya okuryazarlığı dersi de RTUK’ün öncülüğünde gündeme gelmiş ve uygulamaya girmiştir. RTUK, www.medyaokuryazarligi.gov.tr adresli bir internet sitesi de oluşturmuştur. Bu sitede medya okuryazarlığına ilişkin bilgiler ve çeşitli kaynaklar yer almaktadır. Ancak, RTUK dışında bu konuda faaliyet yürüten başka bir kuruluş yoktur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları için bir medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının oluşturulması amaçlanmıştır. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemini temel alan betimsel bir araştırmadır. Karma yöntem araştırmaları “bir araştırmacının ya da araştırmacı grubunun daha geniş ve derin anlayış sağlama ve doğrulama amaçları ile nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının öğelerini birleştirdikleri araştırma türüdür” (Johnson, Onwuegbuzie and Turner, 2007). Betimsel araştırmalar ise verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2012).

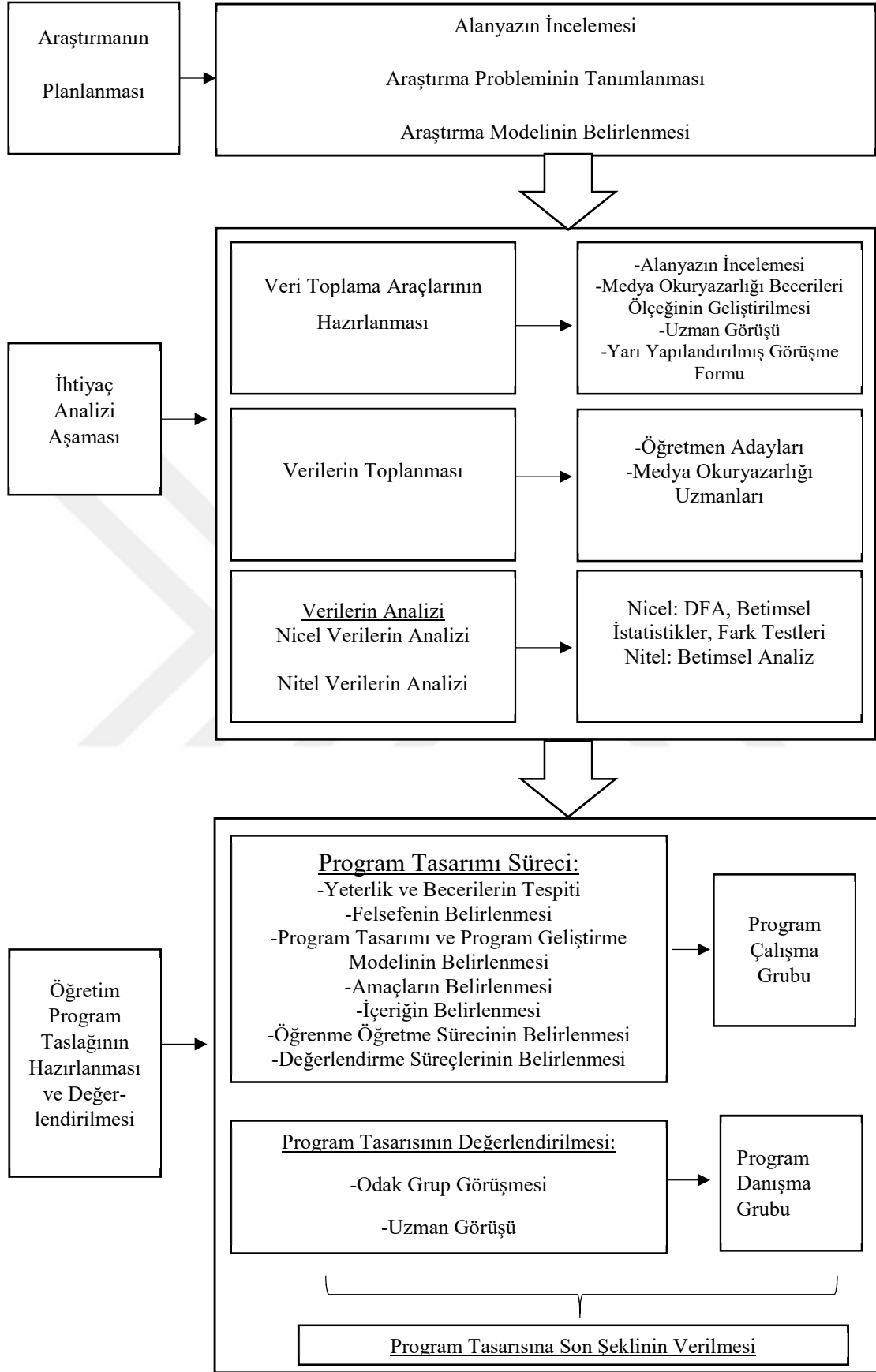
Bu araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin nedeni bir öğretim programının tasarlanmasının nitel ve nicel verilere ihtiyaç duyan kapsamlı bir süreç olması ve karma yöntemin sağladığı üstünlüklerden faydalanmaktır. Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullandığı için her iki yöntemin güçlü yanlarını bir araya getirirken zayıf yanlarını da en aza indirirler. Araştırmacılar, araştırma sürecinde kullanacakları yöntem ve teknikleri araştırma sorularına en iyi hizmet edecek şekilde seçerler ve karma yöntem, araştırma sorularını cevaplarırken çoklu yaklaşımlar kullanmaya izin verir. Yöntem seçiminde eklektik bir yaklaşım önerdiği için kapsayıcı, çoğulcu ve tamamlayıcı bir yöntemdir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerine ilişkin araştırma sorusuna nicel yöntemler ile cevap bulunabilirken, öğretim programının tasarımı sürecinde ise derinlemesine bilgilere ulaşmaya imkân tanıyan nitel yöntemler tercih edilmiştir.

Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntem desenlerini paradigmanın baskınlığına ve nicel ve nitel aşamaların kullanılma sırasına dayalı olarak iki aşamalı sınıflandırmışlardır. İlk aşama, araştırmada hâkim olan paradigmanın baskınlığına göre eşit durum ve baskın durum olarak ikiye ayrılmaktadır. Eşit durum deseninde, nitel ve nicel yöntemler eşit ya da birbirine yakın ağırlığa sahip iken, baskın durum deseninde nitel ya da nicel yöntemlerden birisi daha baskın olarak kullanılmaktadır. İkinci aşama ise eş zamanlı ve ardışık zamanlı olarak ikiye ayrılmaktadır. Eş zamanlı desende, nitel ya

da nicel yöntemler aynı anda işe koşulurken, ardışık desende nicel ya da nitel yöntemler önce nitel sonra nicel ya da önce nicel sonra nitel olmak üzere sıra ile kullanılmaktadır.

Creswell (2014, ss. 215-240), araştırmada nicel ve nitel veri toplamaya ne kadar ağırlık verildiğine, nicel ve nitel verilerin toplanmasının sırasına ve verinin nasıl analiz edildiğine dayalı olarak üç farklı karma yöntemden söz etmektedir. Bunlar yakınsayan paralel desen (convergent parallel design), açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design) ve keşfedici sıralı desendir (exploratory sequential design). Yakınsayan paralel desende, nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanır ancak ayrı ayrı analiz edilir; açıklayıcı desende ilk önce nicel daha sonra nitel veriler toplanır. Keşfedici desende ise ilk önce nitel, daha sonra ise nicel veriler toplanır.

Bu araştırmada *ardışık açıklayıcı karma desen* benimsenmiştir. Bu kabule uygun olarak, araştırmada Creswell (2014) tarafından önerilen sistematik dahilinde, birinci aşamada nicel veriler toplanmış, bulgular analiz edilmiş, bulguların analizine dayalı olarak ikinci aşama planlanmış ve nitel veriler toplanmıştır. Karma yöntem desenine karar verirken, araştırmanın yöntemi zamanlama ve yöntem baskınlığı açısından bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu araştırma zamanlama açısından *ardışık*, kullanılan yöntemin baskınlığı açısından *eşit durum* özelliği taşımaktadır. Öğretmen adayları için bir medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının geliştirilmesini hedefleyen bu araştırma; ilk olarak öğretmen adaylarının medya okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi ve ikinci olarak da düzey belirleme konusunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, öğretim programı tasarısının oluşturulması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında geliştirilen ölçeğin öğretmen adaylarına uygulanması yoluyla nicel veriler toplanmış; nicel verilere dayalı olarak ihtiyaç analizi çalışması yapılmış, öğretim programı taslağının hazırlanması için de alanyazın incelemesi, görüşme, vb. yollarla nitel veriler toplanmıştır. Anılan nedenlerle, bu araştırma zamanlama açısından ardışık desendedir. Toplanan nicel ve nitel verilerin baskınlığının birbirlerine üstünlüğü olmaması nedeniyle de bu çalışma eşit durum özelliği taşımaktadır. Araştırma deseni ve araştırmanın akışı Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1 Araştırma deseni ve akışı

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere, bu araştırma kapsamında öncelikle ayrıntılı bir alanyazın incelemesi gerçekleştirilerek, araştırma problemi tüm boyutlarıyla analiz edilmiş ve tanımlanmıştır. Ardından, medya okuryazarı bir öğretmen adayının sahip olması gereken beceriler ve yeterlikler alanyazın incelemesi yoluyla belirlenmiştir. Bu beceriler uzman görüşüne sunulmuş, Likert türü bir ölçeğe dönüştürülmüş, öğretmen adayları üzerinde yapılan uygulamanın ardından da Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği [MOBÖ] geliştirilmiştir. Ölçeğin örneklem grubundaki öğretmen adaylarına uygulanması yoluyla da ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmiş, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre bu düzeyler incelenmiştir. Medya okuryazarlığı konusunda yapılan araştırmalarda cinsiyet ve öğrenim görülen lisans programına göre medya okuryazarlığı düzeylerinin farklılaşma gösterdiği belirlendiğinden bu değişkenler çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca akademik başarının da medya okuryazarlığında etkisi olduğu düşünüldüğünden bu değişken de dahil edilmiştir. İzleyen aşama öğretim programı taslağının oluşturulması ve değerlendirilmesidir. Öğretim programı taslağı, program geliştirme ilkelerine dayalı olarak, program çalışma grubu tarafından geliştirilmiş, program danışma grubu tarafından da bir değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme verileri program geliştirme alan uzmanlarıyla yapılan odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Program taslağı eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, Türk dili, teknoloji ve medya okuryazarlığı alan uzmanlarının görüşlerine ayrıca sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen geribildirimlerle dayalı olarak da öğretim programı taslağına son hali verilmiştir.

3.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın veri toplama süreçlerinde, farklı aşamalarda farklı katılımcılar ve uzman grupları yer aldığından, araştırma kapsamında üç ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin uygulandığı grup, öğretmen adaylarından oluşan Çalışma Grubu 1’dir. Ölçek uygulamasına ek olarak, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri konusunda, görüşme yoluyla ayrıntılı veri elde etmek amacıyla oluşturulan grup, Çalışma Grubu 2’dir. Öğretim programı taslağının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında yararlanılan farklı alan uzmanlarının yer aldığı grup ise Çalışma Grubu 3’tür. Adı geçen çalışma gruplarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler, aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

3.2.1. Çalışma grubu 1

Bu grup, ölçek uygulama yoluyla ihtiyaç analizinin yapıldığı gruptur. Ege bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde, 2016-2017 akademik yılının güz döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin 1., 2., 3., ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 2285 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan katılımcılar çok aşamalı küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Küme örnekleme, araştırmanın çalışma evreninde doğal olarak oluşmuş ya da yapay olarak oluşturulmuş, belirli özellikler yönünden kendi içinde benzerlik gösteren farklı grupların bulunması durumunda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 133). Çok aşamalı küme örnekleme yönteminde ise örneklem iki ya da daha fazla aşamada seçilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Cresswell, 2012). Bu bağlamda, ilk aşamada ölçek uygulanacak bölümler kararlaştırılmıştır. Fakültede yedi farklı bölüm olduğu için ve bölüm anlamlı bir değişken olduğu için bütün bölümler araştırma grubuna dahil edilmiştir. Küme örneklemede, evrendeki çeşitliliği yansıtmak için grupların rastgele seçilmesi gerektiği nedeniyle (Newby, 2014), bölümlerde her sınıf düzeyinde yer alan şubeler rastlantısal olarak seçilmiştir. Özetle, araştırmaya eğitim fakültesine yer alan yedi öğretmenlik programının tamamının bütün sınıf düzeylerinden birer şube dahil edilmiştir. Yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşmak için .05 güven aralığı ve %95 güven düzeyi için 322; .02 güven aralığı ve %90 güven düzeyi için 917 (Newby, 2014; s.262) öğretmen adayına ulaşmak gerektiğinden, çok aşamalı küme örnekleme yöntemine göre seçilen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 1026 katılımcıya ölçek formu dağıtılmış ve 865 katılımcının verileri analize dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve sınıf bilgileri Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. *Çalışma grubu 1'de yer alan öğretmen adaylarının bilgileri*

Bölüm	Sınıf	Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kadın	
Bilgisayar ve Öğretim Tek. Öğrt.	1	16	15	31
	2	15	12	27
	3	13	12	25
	4	16	14	30

Tablo 3.1. (Devam) Çalışma grubu 1’de yer alan öğretmen adaylarının bilgileri

Bölüm	Sınıf	Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kadın	
Sınıf Öğrt.	1	4	20	24
	2	9	20	29
	3	3	22	25
	4	6	17	23
Fen Bilgisi Öğrt.	1	10	28	38
	2	9	28	37
	3	4	26	30
	4	8	23	31
Sosyal Bilgiler Öğrt.	1	12	17	29
	2	9	16	25
	3	13	12	25
	4	12	14	26
İlköğretim Matematik Öğrt.	1	4	28	32
	2	9	35	44
	3	5	30	35
	4	10	22	32
Okul Öncesi Öğrt.	1	4	31	35
	2	1	32	33
	3	2	28	30
	4	2	30	32
Türkçe Öğrt.	1	18	19	37
	2	12	22	34
	3	6	30	36
	4	8	22	30
Toplam	1	68	158	226
	2	64	165	229
	3	46	160	206
	4	62	142	204
		240	625	865

3.2.2. Çalışma grubu 2

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri konusunda ayrıntılı ve derinlemesine veri elde etmek amacıyla, beş öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen öğretmen adayları, farklı bölüm ve sınıf düzeylerinde öğrenim görmektedirler. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Patton, 2002; s.46; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.135) ve araştırma için en faydalı olacak durumların seçilmesi için araştırmacının değerlendirmelerine imkân verir (Bloor ve Wood, 2006, s. 154). Amaçlı örnekleme yöntemi farklı örnekleme stratejileri içermektedir (Miles ve Huberman, 1994, s.28). Bu çalışmada kullanılan örnekleme stratejisi, maksimum çeşitlilik örneklemedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, ilgili konuda farklılıkları ortaya koymak için çeşitli durumları amaçlı olarak seçmeyi içerir ve bu amaçla örnekleme oluşturmak için farklı özellikler ya da ölçütler belirlenir (Patton, 2002, s.234-s. 243). Bu

araştırmada, görüşme yoluyla veri toplama amacıyla eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden ve farklı sınıf düzeylerinden katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmanın kapsamı, görüşme ortam ve süresi öğrencilere açıklanmış ve katılmaya gönüllük gösteren beş öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, veri doygunluğuna ulaşılan kadar (Charmaz, 2006; Lincoln ve Guba, 1985) devam ettirilmiştir. Araştırmaya katılan beş öğretmen adayının bilgileri Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Çalışma grubu 2’de yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgileri*

Katılımcı	Bölüm	Sınıf	Cinsiyet	Akademik Ortalama
Öğretmen Adayı 1	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	İkinci Sınıf	Erkek	Genel not ortalaması 2.50.
Öğretmen Adayı 2	Okul Öncesi Öğretmenliği	Üçüncü Sınıf	Kadın	Genel not ortalaması 3.20.
Öğretmen Adayı 3	Sınıf Öğretmenliği	İkinci Sınıf	Erkek	Genel not ortalaması 2.90.
Öğretmen Adayı 4	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Birinci Sınıf	Erkek	Genel not ortalaması 2.88.
Öğretmen Adayı 5	Türkçe Öğretmenliği	İkinci Sınıf	Kadın	Genel not ortalaması 3.0.

3.2.3. Çalışma grubu 3

Bu grup, öğretim programı tasarısının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde, farklı aşamalarda kendilerinden yararlanan uzmanlardan oluşmaktadır. Program geliştirme ve taslak programı değerlendirme olmak üzere iki alt grup olarak yapılandırılan Çalışma grubu 3’te program geliştirme alan uzmanları, eğitim teknolojisi ve medya okuryazarlığı alan uzmanları, iletişim bilimleri, ölçme ve değerlendirme, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, Türk dili alan uzmanları yer almaktadır. Program tasarısının geliştirilmesi sürecindeki uzmanlardan, sürecin gereksinim duyulan her aşamasında yararlanılmıştır. Program tasarısının değerlendirilmesi süreci ise odak grup görüşmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme kapsamında katılımcıların seçimi için amaçlı örnekleme yöntemi stratejilerinden uzman grubu örnekleme seçilmiştir. Uzman grubu örnekleme bir araştırma projesinin dikkatli bir şekilde belirlenmiş bir grubun davranış ya da etkinliklerin tanımlanması ya da yorum ve gözlem gibi verilerine ihtiyacı olduğu durumlarda ve çeşitli kriterlere göre seçilmiş, araştırma yapılan konuda deneyim ya da uzmanlığı olan kişilerden oluşan bir odak grup oluşturulmak için kullanılır (Newby, 2014, s. 255). Öğretim programı tasarısının değerlendirilmesi için program geliştirme uzmanları ile bir odak grup görüşmesi

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye program geliştirme ve öğretim alanında doktora derecesi bulunan, bu alanda akademik çalışmalar yapmış ve bir devlet üniversitesinde öğretim üyesi kadrosunda görev yapmakta olan beş uzman katılmıştır. Odak grup görüşmelerine ek olarak, geliştirilen program taslağı, iletişim, ölçme ve değerlendirme, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, Türk dili, bilgi ve iletişim teknolojisi ve medya okuryazarlığı alan uzmanlarının görüşlerine, değerlendirme amacıyla ayrıca sunulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri konusundaki gereksinimlerini belirlemek amacıyla sırasıyla, alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiş, uzman değerlendirme formu hazırlanmış, medya okuryazarlığı becerileri ölçeği geliştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Program geliştirme grubu tarafından hazırlanan medya okuryazarlığı öğretim programı tasarısının değerlendirilmesi aşamasında kullanılmak üzere odak grup görüşmesi formu hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları ve uygulama aşamaları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

3.3.1. Alanyazın incelemesi

İlgili konuya ilişkin bilgilerin bulunması, araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulması, diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırma yapma gibi amaçlarla (Büyüköztürk vd., 2012) yapılan alanyazın incelemesi, veri toplama sürecinin önemli bir aşamasını oluşturur (Balcı, 2009). Alanyazın incelemesinde önemli olan ulaşılan kaynakların eleştirel incelemesinin yapılması, sistematik ve tutarlı bir şekilde organize edilmesidir (Altunışık vd., 2010).

Araştırma probleminin tanımlanmasında, araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulmasında ve elde edilen bulguların tartışılmasında, alanyazında yer alan verilerden yararlanılmıştır. Medya okuryazarı bireylerin sahip olmaları gereken becerilerin belirlenmesi, medya okuryazarlığı beceri ölçeğinin geliştirilmesi, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanması ve öğretim programı tasarısının hazırlanma süreci ilgili alanyazından yararlanılan diğer başlıklardır.

3.3.2. Uzman değerlendirme formu

Alanyazın incelemesine dayalı olarak oluşturulan öğretmen adaylarının sahip olması gereken medya okuryazarlığı becerileri, ihtiyaç analizi amacıyla ölçek geliştirme çalışmasının bir aşaması olarak uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu amaçla hazırlanan uzman değerlendirme formu, bir program geliştirme uzmanı tarafından incelenerek, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son biçimi verilen form, 2016 yılının Mart-Nisan aylarında elektronik posta yoluyla alan uzmanlarına gönderilmiştir. Görüşüne başvurulmuş uzmanlar, Türkiye’de çeşitli üniversitelerin eğitim ve iletişim fakültelerinde görev yapan ve medya okuryazarlığı alanında çalışmalar yapmış olan öğretim üyeleridir. Uzman değerlendirme formu 14 uzmana gönderilmiş ve 6 uzmandan geribildirim alınmıştır. Uzman değerlendirme formu, medya okuryazarlığı becerilerini içeren 82 farklı yeterliğin davranışa dönüştürülmüş biçimlerini içermektedir. Çalışma hakkında verilen kısa bilgiden sonra uzmanların ilgili maddeleri okuyarak maddenin uygunluğunu 0’dan 10’a kadar bir puanla değerlendirmeleri beklenmiştir. Ayrıca, uzmanların görüş ve önerilerini eklemeleri için her beceri sonunda ayrıca bir bölüm oluşturulmuştur. Uzman değerlendirme formu Ek-1’de sunulmuştur.

3.3.3. Öğretmen adayları için yarı yapılandırılmış görüşme formu

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu görüşmeye yön verdiğinden bu formun hazırlanmasında çeşitli ilkeleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu araştırmada görüşme formu hazırlanırken Yıldırım ve Şimşek (2013, s.156) tarafından önerilen şu ilkeler dikkate alınmıştır: (1) kolay anlaşılabilir sorular yazma, (2) odaklı sorular hazırlama, (3) açık uçlu sorular sorma, (4) yönlendirmekten kaçınma, (5), çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, (6) alternatif sorular ve sondalar hazırlama, (7) farklı türden sorular yazma, (8) soruları mantıklı bir biçimde düzenleme ve (9) soruları geliştirme. İlgili form görüşmecinin görüşme sürecini yönetmesi için rehberlik etmiştir. Formda yapılan görüşmenin amacı açıklanmış, katılımcıdan kendisini tanıtmayı istenmiş ve medya ile etkileşim, medya okuryazarlığı kavramı ve medya okuryazarlığının alt boyutları olan erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerilerine ilişkin sorulara ve daha derinlemesine veri toplamak için sonda sorularına yer verilmiştir. Ayrıca, görüşmenin son kısmında katılımcılara çeşitli haberler verilerek bu haberleri gerçek ve mizah amaçlı kurgulanmış haber olarak ayırmaları

istenmiştir (http-1; http-2; http-3; http-4; http-5; http-6; http-7; http-8). Görüşme yapılmadan önce hazırlanan görüşme formu bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından incelenmiş ve çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Son halini alan form genel akışın değerlendirilmesi, aksayan yerlerin belirlenmesi ve ortalama görüşme süresinin tespiti için hedef katılımcılar dışındaki bir katılımcı ile pilot uygulama yapılmış, soruların işlerliği ve zamanlama gibi konular test edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 2’de sunulmuştur.

Görüşmeye uygun katılımcıların belirlenmesi için öğretmen adaylarına görüşme içeriği hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bir çalışma ofisinde görüşme için gerekli sessizlik sağlanacak şekilde yapılmıştır. Görüşme için seçilen ofis görüşülen kişilerin eğitim gördüğü eğitim fakültesine yakın olması ve görüşmecinin kontrol edebildiği bir mekân olması nedeniyle tercih edilmiştir. Görüşme yerinde iki adet masa, iki adet kitaplık, sandalyeler vb. ofis eşyaları mevcuttur. Görüşmeler başlamadan önce katılımcılara görüşme onay formu verilmiş ve onay için imzaları alındıktan sonra görüşmelere başlanmıştır. Öğretmen adayları için görüşme onay formu Ek-3’te sunulmuştur. Görüşme sürecinde görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikleri yapma, soruları konuşma tarzında sorma, teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma, görüşme sürecini kontrol etme ve yansız ve empatik olma (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.168) gibi ilkelere uyulmuştur. 22-27 Mart 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen görüşmeler iki adet farklı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.3.4. Uzman odak grup görüşmesi yarı yapılandırılmış görüşme formu

Bu görüşmede, ortaya konan medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Programın öğelerine ilişkin bir değerlendirme planlandığından, odak grup görüşmesi beş program geliştirme uzmanı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde uzmanlara öğretim programı tasarısı gönderilmiştir. Ayrıca, uzmanların değerlendirme sürecine yardımcı olmak ve değerlendirmeyi daha sistematik yapabilmek için kazanımların sınıflamasını renklendirilmiş şekilde sunan bir “kazanım sınıflaması değerlendirme aracı” ve program tasarısının değerlendirme ölçütlerini sunan ve Yazçayır’dan (2016) uyarlanan bir “değerlendirme kitapçığı” da uzmanlara sunulmuştur. İlgili değerlendirme araçları sırasıyla Ek-4 ve Ek-5’te sunulmuştur.

Odak grup görüşmesinin başlangıcında katılımcı uzmanlara görüşmenin amacı hakkında bilgi verilmiş ve uzmanlardan görüşme onay formunu okumaları ve imzalamaları istenmiştir. Odak grup görüşmesi onay formu Ek-6’te sunulmuştur. Odak grup görüşmesini daha sistemli bir şekilde yapabilmek ve doğru verileri alabilmek için “değerlendirme kitapçığı” ile uyumlu olarak hazırlanan “Odak Grup Görüşmesi Formu” Ek-7’te sunulmuştur. Bu formda program tasarısının bağlam, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme ögelerine ilişkin 14 görüşme sorusu ve ilgili sonda soruları yer almaktadır. Odak grup görüşmesinin verileri, değerlendirme kitapçığı ve odak grup görüşme soruları ile uyumlu olarak bağlam, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme ögeleri ve genel değerlendirme olmak üzere altı temada analiz edilmiştir. İki ayrı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.

3.3.5. Medya okuryazarlığı becerileri ölçeği³

3.3.5.1. Ölçek geliştirme süreci

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerini belirlemek için duyulan ihtiyaç nedeniyle Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği [MOBÖ] geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme süreci, ilgili alanyazında önerilen (DeVellis, 2003; Tavşancıl, 2006; Tekindal, 2009) dokuz aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Ölçülmesi amaçlanan özelliği ve bileşenlerini açık bir biçimde ortaya koymak amacıyla yapılan alanyazın incelemesi, (2) madde havuzu oluşturma, (3) ölçüm için uygun formatı belirleme, (4) ölçme aracının taslak yapısının geliştirilmesi, (5) oluşturulan maddelerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi, (6) ön uygulamasının yapılması, (7) ölçme aracının seçilen katılımcı grubuna uygulanması, (8) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması, (9) ölçeğe son halinin verilmesi. Bu aşamalar aşağıda sırasıyla ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında, ölçülmesi amaçlanan yapıyı açık ve ayrıntılı bir biçimde ortaya koyabilmek ve madde havuzu oluşturabilmek amacıyla medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalar incelenmiş ve medya okuryazarı bir bireyin

³ Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin geliştirilme süreci ve geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçları şu çalışmada yayınlanmıştır: Erişti, B. and Erdem, C. (2017). Development of a media Literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3).

sahip olması gereken beceriler belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda (Aufderheide, 1993; Bachmair ve Bazalgette, 2007; Baran, 2014; Bilici, 2014; Celot, 2009; Hobbs ve Moore, 2013; Jenkins vd., 2009; Kellner, 2001; Koltay, 2011; Lewis ve Jhally, 1998; Literat, 2014; Potter, 2008; Silver, 2009; Silverblatt vd., 2014; Taşkiran, 2007; Thoman ve Jolls, 2005; Volvic, 2003) 166 maddeden oluşan bir liste oluşturulmuştur. Oluşturulan listedeki ifadeler, öncelikle maddeler haline dönüştürülmüş, ardından ayrı ayrı incelenmiştir. İnceleme sonucunda, ifade ettiği özellik yönünden birbiriyle benzeştiği ve örtüştüğü değerlendirilen maddelerin birleştirilmesiyle liste 113 maddeye indirilmiştir. İzleyen aşamada 113 madde, alan yazında medya okuryazarlığının boyutları konusunda yapılan açıklamalarda belirtilen dört temel boyut (erişme, analiz, değerlendirme, iletme) (Aufderheide, 1993; De Abreu, 2007; Hobbs, 2001; Livingstone, 2003; Silver, 2009; Silverblatt vd., 2014; Şahin, 2014) altında sınıflandırılarak beceriler biçiminde gruplandırılmıştır. Yapılan gruplamanın ardından anlamsal yakınlık, aynı özelliği ölçme, binişiklik, vb. özellikler yönünden, maddeler son kez ve boyut temelli bir değerlendirmeye tabi tutulmuş ve 82 maddeye indirgenmiştir.

Maddelerin seçimi sürecini izleyen aşamada, ölçüm yöntemine karar verme aşamasına geçilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda, bu özelliğin ölçümü için en uygun yöntemin Likert türü bir derecelendirme olacağına karar verilmiştir. Likert yöntemi kolay oluşturulabilir olması, yüksek güvenirlik ve geçerlik sağlayabilmesi ve birçok duyuşsal özelliğin ölçülmesinde başarı ile kullanılabilmesi gibi özelliklere sahip olduğu (Tekindal, 2009) için tercih edilmiştir. Medya okuryazarlığı becerileri içerisinde, dört alt boyut altında sıralanan maddeler, Likert yöntemine uygun olarak ölçek maddeleri halinde yeniden yazılmıştır. Oluşturulan bu yapıya göre, katılımcılar, her bir maddede yer alan ifadeyle ilgili beceriyi kendi yeterliklerine uygunluğunu göz önüne alarak, “(1) Bana hiç uygun değil”, “(2) Bana pek uygun değil”, “(3) Fikrim yok”, “(4) Bana oldukça uygun” ve “(5) Bana tamamen uygun” seçeneklerinden birini seçerek belirtmektedirler.

Ölçek formunda yer alan 82 maddenin kapsam geçerliliği yönünden bekleneni ne ölçüde karşıladığının ve medya okuryazarlığı becerilerinin ölçülmesi amacıyla kullanılabilirliği konusunun değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların maddelere 0’dan 10’a kadar puan verebilecekleri ve dönütlerini yazmalarına imkân tanıyan bir uzman değerlendirme formu oluşturulmuş ve elektronik posta yolu ile gönderilmiştir. Altı uzmandan geribildirim alınmıştır. Uzmanlardan gelen

geribildirimlere dayalı olarak 22 madde taslak ölçek formundan çıkarılmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve 60 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır.

İzleyen aşamada, 60 maddelik taslak ölçek 5 Türk dili uzmanına gönderilmiştir. Dil uzmanları, Türkiye’de ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görevli ve en az beş yıl iş deneyimine sahip Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleridir. Dil uzmanlarından gelen geribildirimlere dayalı olarak yazım, noktalama, dil ve anlatım boyutlarında gerekli düzenlemeler yapılmış ve ön uygulama öncesi taslak ölçeğe son hali verilmiştir. Dil açısından yapılan düzeltmeler sonrasında, ön uygulama aşamasına geçilmiştir ve 60 maddeden oluşan taslak ölçek, bu kez, araştırma örneklemini dışında kalan 17 kişilik lisans birinci sınıf düzeyinde öğrenci grubuna uygulanmıştır. Bu uygulama iki aşamalıdır. İlk aşamada, ölçek öğrencilere uygulanmış, ardından da öğrencilerle ölçek ve ölçek maddelerinin ifade gücü üzerine bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin maddeleri nasıl algıladığı, anlamakta zorlandıkları hususlar, aynı konuyu ölçen maddelerin varlığı, ölçeğin görünüş geçerliği tartışmada ele alınan konu başlıklarıdır. Öğrencilerden elde edilen geribildirimler doğrultusunda, ölçek maddeleri üzerinde çeşitli değişiklikler yapılmış ve 13 maddenin de ölçekten çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir.

Uygulamaya hazır hale getirilen taslak ölçek formu, fotokopi yoluyla çoğaltılmış ve yapılan planlama doğrultusunda belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler katılımcılar başlığı altında sunulmuştur. Ölçek taslağı katılımcılara uygulandıktan sonra, elde edilen veriler doğrultusunda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve ölçeğe son biçimi verilmiştir.

3.3.5.2. Katılımcılar

Ölçek geliştirme sürecine katılımcı seçimi için amaçlı örnekleme yöntemi (Creswell, 2002) benimsenmiştir. Veriler, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen ve araştırmaya katılmaya gönüllülük gösteren 322 eğitim fakültesi öğrencisinden elde edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde dikkat edilen konular örneklem büyüklüğünün ölçekte yer alan maddelerin sayısının en az beş katı olması (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2006) ve faktör analizi için en az 300 kişilik bir örnekleme (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007) ulaşmak gerektiğidir. Katılımcıların cinsiyet, bölüm ve sınıf bilgileri Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Ölçek geliştirme sürecindeki katılımcıların demografik özellikleri

Bölüm	Erkek	Kadın	Toplam
BÖTE Öğrt.			
1. Sınıf	15	14	29 (%9)
Fen B. Öğrt.			
1. Sınıf	12	39	51 (%15.8)
2. Sınıf	7	28	35 (%10.9)
İlk. Mat. Öğrt.			
1. Sınıf	5	24	29 (%9)
2. Sınıf	5	30	35 (%10.9)
Okul Ö. Öğrt.			
1. Sınıf	6	31	37 (%11.5)
2. Sınıf	1	32	33 (%10.2)
Türkçe Öğrt.			
1. Sınıf	20	20	40 (%12.4)
2. Sınıf	9	24	33 (%10.2)
Toplam	80 (%24.8)	242 (%75.2)	322

3.3.5.3. Verilerin Toplanması

Taslak ölçek formunun, katılımcı grubuna uygulanması işlemi, araştırmacı tarafından 16-20 Mayıs 2016 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ilgili eğitim fakültesi dekanlığından gerekli izin alınmıştır. İlgili izin Ek-8’de sunulmuştur. Öğrencilere araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu bildirilmiş ve yalnızca gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere ölçek formu verilmiştir. Örneklem büyüklüğü olarak belirlenen en az 300 öğrenciye ulaşmak için rastlantısal olarak seçilen bölüm ve sınıflarda öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 612’dir. Uygulama tarihlerinde okulda bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 394 öğrenciye ölçek formu dağıtılmıştır. Yapılan uygulama sonrasında, elde edilen verilerin ön değerlendirilmesi sürecinde, ölçme aracını yönergede belirtilen ilkeler doğrultusunda doldurulmadığı belirlenen 72 ölçek formunun değerlendirme dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Bu yönüyle, istatistiksel işlemler, 322 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirilerek gerçekleştirilmiştir.

3.3.5.4. MOBÖ’nün geçerliği ve güvenirliği

Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi [DFA] yapılmıştır. DFA verilerin altında yatan gizil değişkenler arasındaki yapı ve ilişkilere yönelik var olan

belirli hipotezlerin test edildiği bir faktör analizi yöntemidir (Field, 2009). Modelin ve faktör yapısının geçerliği konusunda kuramsal olarak çok daha sağlıklı bilgiler vermesi nedeniyle açıklayıcı faktör analizinden çok daha güçlü olan DFA bir tür hipotez testidir ve (a) kuramsal bilgilere dayalı olarak belirlenen gözlem değişkeninin gizil faktörlerle ve (b) gizil faktörlerin de kendi aralarında birbirleri ile ilişkili olup olmadığını test eder (Şencan, 2005). Bir teoriye ya da önceki çalışmalara dayalı olarak ölçek geliştirilerek ölçülecek yapı ile ilgili bir model oluşturduğunda ve bu modelin elde edilen veri seti ile uyumu test edilmek istendiğinde DFA'ya başvurulur (Jöreskog ve Sörbom, 1993) ve araştırmacının analizi yapmadan önce ölçülen yapıda kaç faktör olduğunu ve bunların neler olduğunu, hangi değişkenlerin hangi faktörlerde yer aldığını ve faktörlerin birbirleri ile ilişkili olup olmadığı bilmesi gerekmektedir (Thompson, 2004). Bu çalışmada geliştirilen ölçek de alanyazında yer alan bilgilere dayalı olarak medya okuryazarlığının temel olarak dört boyuttan oluştuğu savına dayalı olarak geliştirilmiştir. Bunlar sırasıyla erişme, analiz, değerlendirme ve iletmedir (Aufderheide, 1993; De Abreu, 2007; Hobbs, 2001; Jolls, 2008; Livingstone, 2003; Schmidt, 2013; Silver, 2009; Silverblatt vd., 2014; Şahin, 2014; Zhang, 2014). Ölçekte yer alan maddeler de bu boyutlara uygun olarak yazılmıştır ve DFA yoluyla öne sürülen bu modelin doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin test edilmesi için ise Cronbach α değerleri hesaplanmıştır.

3.3.5.5. Madde ayırt ediciliği

Madde ayırt ediciliği, maddelerin ölçülmek istenen özelliği ne kadar ölçtüğünü sınamak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Ölçekte yer alan maddelerin, madde ayırt ediciliğini belirlemek için madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmış ve bu değerler Tablo 3.4'te sunulmuştur. Bir maddenin madde-toplam korelasyonunun en az .30 olması gerekmektedir (Field, 2009). Maddeler bu ölçüt yönünden incelenmiştir. İnceleme sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin hiçbirinin ilgili değerlerinin .30 altında olmadığı ve faktör analizi için uygun bir yapı olduğu görülmüştür.

Tablo 3.4. Madde-toplam korelasyon değerleri

Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
Madde1	.511**	Madde17	.484**	Madde33	.435**
Madde2	.441**	Madde18	.418**	Madde34	.430**
Madde3	.433**	Madde19	.555**	Madde35	.425**
Madde4	.455**	Madde20	.500**	Madde36	.491**
Madde5	.394**	Madde21	.454**	Madde37	.552**
Madde6	.458**	Madde22	.481**	Madde38	.477**
Madde7	.506**	Madde23	.472**	Madde39	.516**
Madde8	.428**	Madde24	.383**	Madde40	.533**
Madde9	.445**	Madde25	.481**	Madde41	.434**
Madde10	.404**	Madde26	.481**	Madde42	.514**
Madde11	.423**	Madde27	.423**	Madde43	.531**
Madde12	.529**	Madde28	.483**	Madde44	.488**
Madde13	.384**	Madde29	.407**	Madde45	.394**
Madde14	.462**	Madde30	.489**	Madde46	.515**
Madde15	.451**	Madde31	.449**	Madde47	.577**
Madde16	.488**	Madde32	.387**		

** $p < .01$, $n=322$

3.3.5.6. Yapı geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için DFA yapılmıştır. Faktör analizi sürecinde ilk olarak örneklem büyüklüğünün bu tür bir analiz için uygun olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Örneklem büyüklüğünün korelasyonun güvenilirliğini sağlayacak kadar büyük olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmaktadır. Kaiser değeri .90'larda mükemmel, .80'lerde çok iyi, .70'lerde ve .60'larda vasat ve .50'lerde ve altında ise kötü olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2006). Ulaşılan örneklem büyüklüğünün faktör analizini uygulamak için yeterli olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin testi ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Bu testlerin sonucuna göre, KMO değeri .876 olarak belirlenmiştir. Barlett Küresellik testi de faktör analizinin yapılmasının uygun olduğunu ortaya koymuştur. KMO ve Barlett Küresellik testi sonuçları Tablo 3.5'te gösterilmektedir. Faktör analizinde bütün değişkenler ve değişkenlerin bütün doğrusal kombinasyonları için evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Barlett Küresellik testi ile belirlenir (Tavşancıl, 2006). Tablo 3.5'te görüldüğü üzere Barlett Küresellik testi sonucu .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu da veri yapısının faktör çıkarmak için uygun olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırma örnekleminin faktör analizi için iyi derecede yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.5. KMO ve Barlett Küresellik Testi sonuçları

KMO Örneklem Yeterliği Ölçümü	.876
Barlett Küresellik Testi	4797,043
Sd	1081
Sig.	,000

Ölçek yapısının önerilen teorik yapıya uygunluğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. Kullanılan istatistiksel program iki maddenin ölçekten çıkarılması durumunda ki-kare değerinde büyük oranda bir düşüş gerçekleşeceği yönünde bir modifikasyon önerdiğinden, 9. ve 24. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. İlk olarak, ölçek maddelerinin t değerleri kontrol edilmiş ve hiçbir maddenin t değerinin 2.56'nın altında olmadığı ve bu nedenle t değerlerinin anlamlı ($p < .01$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maddelerin t değerleri Tablo 3.7'de görülebilir. Daha sonra, maddelerin uyum indeksleri incelenmiştir. Tablo 3.6'da uyum indeksleri için kabul edilebilir değerler (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) ve bu çalışmada gözlenen değerler verilmiştir.

Tablo 3.6. Uyum indeksleri kabul edilebilir değerleri ve gözlenen değerler

Uyum indeksleri	Kabul edilebilir değerler	Gözlenen değerler
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$ iyi uyum $2 < \chi^2/df \leq 3$ kabul edilebilir uyum	2.00
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$ iyi uyum $.90 \leq GFI < .95$ kabul edilebilir uyum	.95
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$ iyi uyum $.85 \leq AGFI < .90$ kabul edilebilir uyum	.94
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$ iyi uyum $.90 \leq NFI < .95$ kabul edilebilir uyum	.94
NNFI	$.97 \leq NFI \leq 1.00$ mükemmel uyum $.90 \leq NFI < .95$ iyi uyum	1.00
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$ iyi uyum $.95 \leq CFI < .97$ kabul edilebilir uyum	1.00
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$ iyi uyum $.05 < RMSEA \leq .08$ kabul edilebilir uyum	0.056
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$ iyi uyum $.05 < SRMR \leq .08$ kabul edilebilir uyum	0.059
PGFI	$0 \leq PGFI \leq 1$ 1'e yaklaştıkça daha yalın	0.86
GFI= Uyum İyiliği İndeksi AGFI= Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi NFI= Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi NNFI= Ölçeklendirilmemiş Uyum İndeksi CFI= Karşılaştırmalı Uyum İndeksi RMSEA= Tahminin Kök Hata Kareler Ortalaması RMR= Kök Artık Kareler Ortalaması SRMR= Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ort. PGFI= Tutarlı Uyum İndeksi		

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere, ölçeğin uyum indeksleri mükemmel ve iyi düzeyde çıkmıştır. İlk olarak ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranına bakılmıştır. Ölçeğin

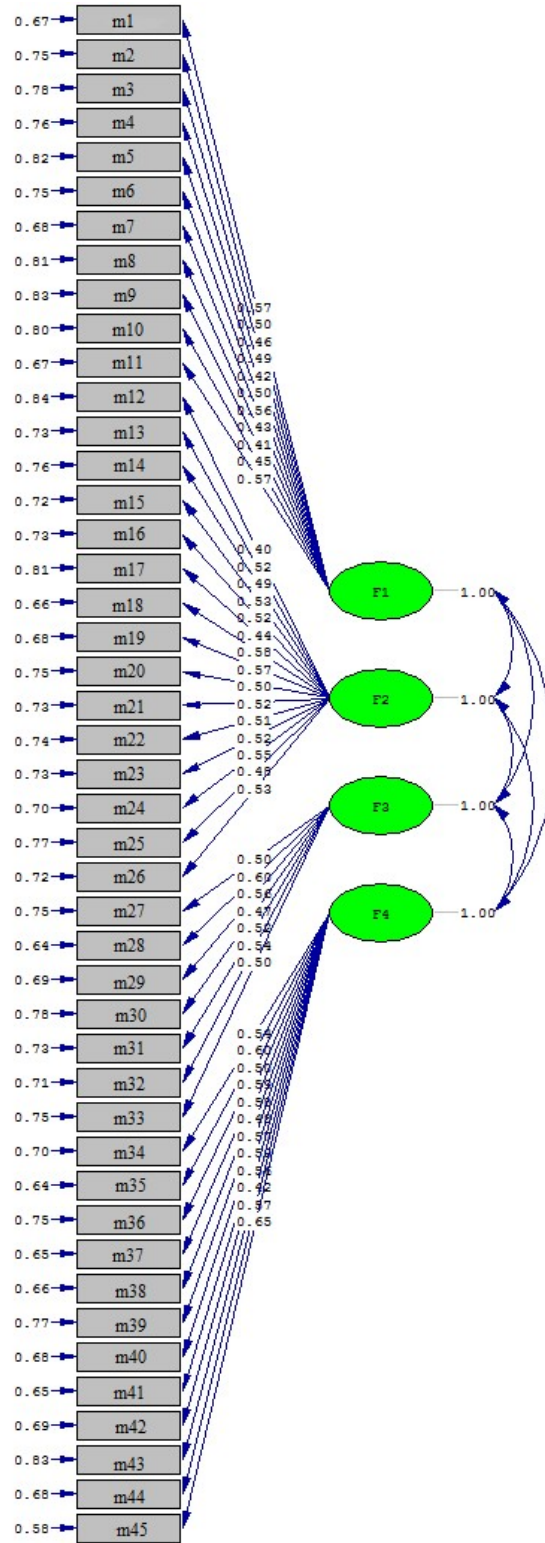
ki kare değeri 1882.68 ($p < .01$) ve serbestlik derecesi 939 olarak belirlenmiştir ($\chi^2/Sd = 2,004$). Ölçeğin ki-kare ve serbestlik derecesi 2 olduğundan modelin iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu değerlendirmeden sonra, diğer indeksler incelenmiş ve GFI=.95, AGFI=.94, NFI=.94, NNFI= 1.00, CFI=1.00, RMSEA= .056, RMR= .054, SRMR= .059, PGFI= 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, alan yazında kabul gören kesme değerleri ile karşılaştırıldığında, GFI değerinin iyi, AGFI değerinin iyi, NFI değerinin kabul edilebilir, NNFI değerinin iyi, CFI değerinin kabul edilebilir, RMSEA değerinin kabul edilebilir, RMR değerinin iyi, SRMR değerinin kabul edilebilir bir düzeyde uyum gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca, PGFI değeri 0'a yaklaştıkça, uyumsuzluk değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel uyumun ifadesi olarak kabul edildiğinden, .86 değeri maddelerin iyi düzeyde bir uyum gösterdiği biçiminde yorumlanmıştır. Hesaplanan tüm bu değerler, modelin toplam veri seti ile iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Maddelerin t değerleri, hata varyansları, faktör yükleri, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3.7'de verilmiştir. Ayrıca Şekil 3.2'de yer alan doğrulayıcı faktör analizi diyagramında ölçek maddelerinin faktörlere göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 3.7. *Doğrulayıcı faktör analizinde yer alan maddelerin istatistiksel değerleri*

Madde	t değeri	Hata varyansı	λ	$\bar{X}$	ss
Madde1	20.18	0.67	0.57	3.87	0.78
Madde2	22.54	0.75	0.50	3.72	1.03
Madde3	19.22	0.78	0.46	3.55	0.91
Madde4	18.39	0.76	0.49	3.90	0.82
Madde5	17.29	0.82	0.42	3.73	0.90
Madde6	17.87	0.75	0.50	3.73	0.79
Madde7	22.94	0.68	0.56	3.32	0.92
Madde8	20.46	0.81	0.43	2.88	1.05
Madde9	18.36	0.83	0.41	3.23	0.99
Madde10	18.69	0.80	0.45	3.82	0.91
Madde11	24.07	0.67	0.57	3.75	0.96
Madde12	19.34	0.84	0.40	3.56	1.04
Madde13	21.68	0.73	0.52	3.63	0.92
Madde14	22.26	0.76	0.49	3.33	0.99
Madde15	22.02	0.72	0.53	3.63	0.90
Madde16	22.70	0.73	0.52	3.33	0.94
Madde17	18.02	0.81	0.44	3.55	0.87
Madde18	24.10	0.66	0.58	3.19	0.89
Madde19	21.55	0.68	0.57	3.88	0.82

Tablo 3.7. (Devam) Doğrulayıcı faktör analizinde yer alan maddelerin istatistiksel değerleri

Madde	t değeri	Hata varyansı	λ	$\bar{X}$	ss
Madde20	21.98	0.75	0.50	3.50	0.95
Madde21	24.59	0.73	0.52	3.47	1.02
Madde22	19.83	0.74	0.51	3.85	0.83
Madde23	22.17	0.73	0.52	3.68	0.93
Madde24	22.05	0.70	0.55	3.98	0.87
Madde25	19.18	0.77	0.48	3.87	0.86
Madde26	23.36	0.72	0.53	3.57	0.95
Madde27	18.07	0.75	0.50	3.81	0.92
Madde28	20.52	0.64	0.60	3.75	0.90
Madde29	21.96	0.69	0.56	3.53	1.05
Madde30	16.96	0.78	0.47	4.14	0.89
Madde31	18.24	0.73	0.52	3.66	0.88
Madde32	19.20	0.71	0.54	3.81	0.89
Madde33	19.86	0.75	0.50	3.58	1.00
Madde34	25.07	0.70	0.54	3.84	1.00
Madde35	26.80	0.64	0.60	3.67	0.98
Madde36	20.68	0.75	0.50	3.62	0.88
Madde37	25.22	0.65	0.59	3.89	0.92
Madde38	26.86	0.66	0.58	3.61	1.00
Madde39	23.09	0.77	0.48	3.54	1.03
Madde40	28.66	0.68	0.57	3.47	1.11
Madde41	25.75	0.65	0.59	3.74	0.94
Madde42	23.81	0.69	0.56	3.72	.92
Madde43	20.44	0.83	0.42	2.93	1.04
Madde44	27.22	0.68	0.57	3.83	1.04
Madde45	30.61	0.58	0.65	3.49	1.04



Şekil 3.2. Medya okuryazarlığı becerileri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

3.3.5.7. Güvenirlik

MOBÖ'nün güvenirliliği iç tutarlılığı test edilerek belirlenmiştir. İç tutarlılık, ölçek maddelerinin birbirleri ile ilişkili olarak aynı yapıyı ölçüyor olması anlamına gelmektedir ve güvenirlilik en yaygın olarak Cronbach alfa değeri ile saptanmaktadır (Field, 2009; Şencan, 2005). Yapılan iç tutarlık testi sonucunda, ölçeğin iç tutarlık katsayısı değeri ($\alpha=.919$) olarak hesaplanmıştır. Ölçek geneli ve faktörleri için hesaplanan alfa değerleri Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Ölçeğin geneli ve faktörleri için güvenirlilik testi

	Alfa değeri
Erişme	.768
Analiz	.833
Değerlendirme	.720
İletme	.838
Genel	.919

Alpha katsayısının uygunluğunun değerlendirilmesinde göz önüne alınan ölçütlere göre .60 ile .70 arasındaki değerler yeterli güvenirlilik düzeyine, .70 ile .90 arasındaki değerler yüksek güvenirlilik düzeyine ve .90'dan yüksek değerler ise çok yüksek güvenirlilik düzeyine işaret etmektedir (Özdamar, 2011, s.605). Field'a (2009, s.675) göre ise alanyazında yapılan çalışmalarda .7 ve .8 Cronbach alpha değeri güvenilir bir ölçüm için yeterli olarak kabul edilmektedir. Bu ölçütlere göre, MOBÖ çok yüksek güvenirlilik düzeyine sahip, güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabilir. Geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenirlilik nitelikleri açıklanan medya okuryazarlığı becerileri ölçeği Ek-9'da sunulmuştur.

3.3.5.8. Çalışma grubu 1 ile yapılan uygulamanın geçerlik ve güvenirlilik analizleri

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeylerini belirlemek için araştırma kapsamında geliştirilmiş olan MOBÖ kullanılmıştır. Bu amaçla 865 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler evren ve örneklem başlığı altında sunulmuştur ve ölçeğin uygulanması için ilgili dekanlıktan alınan izin Ek-10'da sunulmuştur. Ölçek farklı bir örnekleme uygulandığı için yapı geçerliği yeniden test edilmiştir. Bunun için DFA yapılmış ve güvenirlilik hesaplamaları yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

3.3.5.8.1. Madde ayırt ediciliği

Madde ayırt ediciliği maddelerin yapıyı ne oranda ölçtüğünü test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Faktör analizinden önce madde ayırt ediciliği test edilmiştir. Bu amaçla, madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır ve değerler Tablo 3.9’da sunulmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri .30’un altında olmamalıdır (Field, 2009). Analizde hiçbir değer .30’un altında olmadığı ve maddelerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 3.9. Madde-toplam korelasyonları değerleri

Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
Madde1	.513**	Madde17	.451**	Madde33	.449**
Madde2	.436**	Madde18	.526**	Madde34	.455**
Madde3	.470**	Madde19	.497**	Madde35	.553**
Madde4	.475**	Madde20	.460**	Madde36	.523**
Madde5	.402**	Madde21	.435**	Madde37	.501**
Madde6	.489**	Madde22	.495**	Madde38	.520**
Madde7	.440**	Madde23	.466**	Madde39	.462**
Madde8	.419**	Madde24	.475**	Madde40	.542**
Madde9	.430**	Madde25	.429**	Madde41	.501**
Madde10	.455**	Madde26	.476**	Madde42	.535**
Madde11	.531**	Madde27	.479**	Madde43	.410**
Madde12	.391**	Madde28	.487**	Madde44	.505**
Madde13	.452**	Madde29	.459**	Madde45	.560**
Madde14	.453**	Madde30	.424**		
Madde15	.503**	Madde31	.485**		
Madde16	.435**	Madde32	.463**		

*p<.01, n=865

3.3.5.8.2. Yapı geçerliği

Örneklem yeterliği

DFA’dan önce, faktör analizi için örneklem yeterliğini test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlik testi (KMO) uygulanmıştır. KMO değeri .927 olarak belirlenmiştir. KMO değeri .90’larda mükemmel, .80’lerde çok iyi, .70’lerde ve .60’larda vasat ve .50’lerde ve altında ise kötü olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2006). Buna göre uygulamanın KMO değeri «çok iyi» bir değer olarak kabul edilmektedir. Bu değer ileri analizler için örneklem yeterli olduğunu göstermiştir.

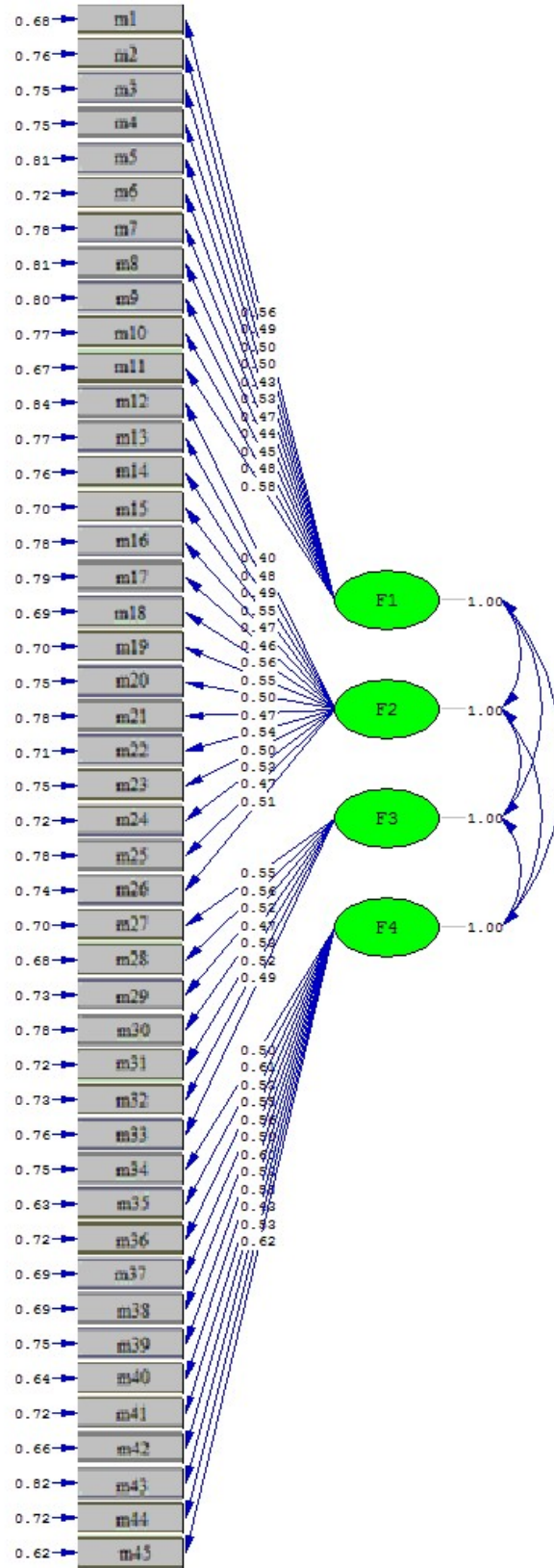
Doğrulayıcı faktör analizi

Yapılan DFA'nın sonuçları ve faktör yapısı uygunluğu için kesme değerleri Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. DFA sonuçları ve kesme değerleri

Uyum indeksleri	Kabul edilebilir değerler	Gözlenen değerler
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$ mükemmel uyum $2 < \chi^2/df \leq 3$ iyi uyum $3 < \chi^2/df \leq 5$ orta düzeyde uyum	3.35 orta düzeyde uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$ mükemmel uyum $.90 \leq GFI < .95$ iyi uyum	.96 mükemmel uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$ mükemmel uyum $.85 \leq AGFI < .90$ iyi uyum	.96 mükemmel uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$ mükemmel uyum $.90 \leq NFI < .95$ iyi uyum	.96 mükemmel uyum
NNFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$ mükemmel uyum $.90 \leq NFI < .95$ iyi uyum	.98 mükemmel uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$ mükemmel uyum $.90 \leq CFI < .95$ iyi uyum	.98 mükemmel uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$ mükemmel uyum $.05 < RMSEA \leq .08$ iyi uyum	0.052 mükemmel uyum
RMR/ SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$ mükemmel uyum $.05 < SRMR \leq .08$ iyi uyum	0.041 (RMR) mükemmel uy. 0.048 (SRMR) mükemmel u.
PGFI	0= uyum yok, 1= mükemmel uyum	0.87 iyi uyum
GFI= Uyum İyiliği İndeksi AGFI= Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi NFI= Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi NNFI= Ölçeklendirilmemiş Uyum İndeksi CFI= Karşılaştırmalı Uyum İndeksi RMSEA= Tahminin Kök Hata Kareler Ortalaması RMR= Kök Artık Kareler Ortalaması SRMR= Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ort. PGFI= Tutarlı Uyum İndeksi		

Tablo 3.10'da görüldüğü üzere, ölçeğin uyum indeksleri orta düzeyde uyum ve mükemmel uyum arasında çıkmıştır. Serbestlik derecesinin ki-kare değerine oranı orta düzeyde uyum göstermiştir ($\chi^2/df=3.35$). PGFI (.87= iyi uyum) dışındaki diğer bütün uyum indeksleri mükemmel düzeydedir. GFI (.96), AGFI (.96), NFI (.96), NNFI (.98), CFI (.98), RMSEA (.052), RMR (.041) ve SRMR (.048) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler modelin veri seti ile orta düzeyde ve mükemmel düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Maddelerin ölçek faktörlerine dağılımı DFA diyagramında görülmektedir (Şekil 3.3.).



Chi-Square=3146.61, df=939, P-value=0.00000, RMSEA=0.052

Şekil 3.3. Doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

3.3.5.8.3. Güvenirlik

Uygulamanın güvenilirliği için iç tutarlık testi yapılmıştır. İç tutarlık ölçekteki maddelerin diğerleri ile ilişkili olarak aynı yapıyı ölçmesiyle ilgilidir ve güvenilirlik çoğunlukla Cronbach alpha değeri ile hesaplanır (Field, 2009). Ölçeğin güvenilirlik değeri ($\alpha=.919$) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli ve alt faktörleri için alpha değerleri Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Ölçeğin genelinin ve faktörlerin Cronbach alpha değerleri

	Alfa değeri
Erişme	.783
Analiz	.834
Değerlendirme	.736
İletme	.840
Genel	.919

Alpha katsayısının uygunluğunun değerlendirilmesinde göz önüne alınan kıstaslara göre .60 ile .70 arasındaki değerler yeterli güvenilirlik düzeyine, .70 ile .90 arasındaki değerler yüksek güvenilirlik düzeyine ve .90’dan yüksek değerler ise çok yüksek güvenilirlik düzeyine işaret eder (Özdamar, 2011, s.605). Field’a (2009, s.675) göre ise alan yazında yapılan çalışmalarda .7 ve .8 Cronbach alpha değeri güvenilir bir ölçüm için yeterli değerler olarak kabul edilmektedir. Tablo 3.11’de sunulan değerler güvenilirliğin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.4. Araştırmacı Rolü ve Etik

Araştırmacının bireysel özelliklerinin ve katılımcılardan veri toplama süreçlerinin araştırma sonuçları üzerine çeşitli etkileri olduğu ve bu konuda çeşitli önlemler alınması gerektiği ve okuyuculara bilgi verilmesi gerektiği Creswell (2014) tarafından vurgulanmıştır. Bu çalışmada, araştırma verilerini toplayan araştırmacı, 2009 yılında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalından lisans derecesini almıştır. Çankırı Karatekin Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik üniversitelerinden İngilizce okutmanı olarak görev yapmıştır, 2010 yılından beri de Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda okutman olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı, 2011 yılında başlamış olduğu Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı kapsamında bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma

yöntemleri gibi uygulama içeren dersler almış ve diğer yandan farklı araştırmalar kapsamında nicel ve nitel veriler toplamış, analiz etmiş ve raporlamıştır. Bu yönüyle, araştırmanın nitel veri toplama süreçlerinde nicel ve nitel araştırma konularında yeterli olduğu söylenilebilir. Araştırmacının, verilerin toplandığı eğitim fakültesi ile herhangi bir organik bağı bulunmadığından ve katılımcıları tanımadığından ön yargı vb. durumların veri toplama ve analiz etme sürecini etkilemediği değerlendirilmektedir. Araştırmacı veri toplama sürecinde kendisini bir öğretim elemanı olarak değil, doktora öğrencisi olarak tanıtmıştır. Bu durumun temel nedeni katılımcıların süreç içerisinde herhangi bir baskı hissetmelerini önlemektir. Araştırma etik ilkelere uygun olarak yürütülmüştür. Ölçek geliştirme ve uygulama sürecinde ilgili eğitim fakültesinden gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara görüşme onam formları verilmiştir. Katılımcılar araştırmanın amacını, içeriğini ve kendi hak ve sorumluluklarını öğrendikten ve onay için imza attıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerinin belirlenmesi için kullanılan MOBÖ uygulamasından elde edilen verilerin analizi için ilk olarak DFA ve güvenirlik testi (Cronbach alpha) gerçekleştirilmiştir. DFA'nın sonuçları veri toplama araçları bölümünde verilmiştir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistiklerden (yüzde, frekans, ortalama, standart sapma) faydalanılmıştır. Fark testleri uygulanmadan önce verilerin dağılımı analiz edilmiş ve veriler normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Medya okuryazarlığı beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için fark testlerinden Mann Whitney U testi, düzeylerin başarı ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek için ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. İlgili veriler bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırmanın nitel verileri, öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden ve uzmanlar ile yapılan odak grup görüşmesinden elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Araştırmanın kavramsal yapısı önceden açık bir biçimde belirlendiğinde betimsel analiz tercih edilir ve bu analiz türünde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen dört aşamalı sıra izlenmiştir. İlk aşamada betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından,

tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin betimsel analizinde, temalar önceden belirlenmiştir. Görüşme soruları medya okuryazarlığının temel becerileri olan erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerileri kapsamında oluşturulmuş, ayrıca medya ile olan etkileşim, medya okuryazarlığına ilişkin ön bilgi, öğretmen adaylarının öz değerlendirmeleri, eğitim fakültesinde seçmeli medya okuryazarlığı dersi konusundaki görüşler, gerçek ve kurgulanmış haberlerin birbirinden ayrılması konularında sorulara da yer verilmiştir. Medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin temaların alt boyutları Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. *Medya okuryazarlığı becerileri temaları ve alt boyutları*

Medya Okuryazarlığı Becerileri Temaları	Alt boyutlar
Erişme	1. Teknik yeterlik 2. Bilgi arama platformu 3. Bilgi arama yöntemi
Analiz	1. Analiz yöntemi 2. Yazar 3. Amaç 4. Tasarım özellikleri 5. Hedef kitle 6. Duygu durumu 7. Manipülasyon & Ajitasyon 8. Tepkiler 9. Doğruluk kontrolü 10. İçerik oluşturma farkındalığı 11. İçerik türü 12. Medya yapısı
Değerlendirme	1. Veri güvenliği 2. Zararlı medya içeriklerinden korunma 3. Reklam içeriklerinin kontrolü 4. Değerlendirme ilkeleri 5. Medya kaynaklarında çeşitlilik
İletme	1. Medya araçları ile kendini ifade etme 2. Etik ilkeler 3. İnternetteki üyelikler 4. Dijital kampanyalar 5. Medya güvenliği

Veri analizi sürecinde, veriler daha önceden oluşturulan tematik çerçeve doğrultusunda okunmuş, düzenlenmiş ve analiz edilmiştir. Ardından bulgular tanımlanmış, yorumlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin inandırıcılığını artırmak için çeşitleme olarak değerlendirilebilecek gerçek ve kurgulanmış haberlerin birbirinden ayırt edilmesi uygulaması yapılmış ve öğretmen adaylarının ifade ettikleri görüşler ile analiz performansları arasındaki ilişki ortaya

koyulmuştur. Ayrıca, yapılan analiz iki öğretmen adayına sunulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Öğretim programı tasarısının değerlendirilmesini amaçlayan odak grup görüşmesi verilerinin analizinde de betimsel analiz tercih edilmiştir. Bu görüşmenin verileri program tasarısı değerlendirme ölçütleri (Yazçayır, 2016) ve odak grup görüşmesi soruları ile uyumlu olarak öğretim programı tasarısının bağlam, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme öğeleri ve genel değerlendirme temaları altında tanımlanmış, yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlanmıştır. Bu aşamada edinilen verilerin inandırıcılığını sağlamak için katılımcı teyidine başvurulmuştur. Yapılan betimsel analiz ve öğretim programı tasarısında yapılacak değişiklikler listesi elektronik posta yoluyla iki katılımcı uzmana gönderilmiş ve yapılan analizin uygunluğu, anlaşılabilirliği ve doğruluğu konusunda görüşleri alınmıştır. Ayrıca inandırıcılığı artırmak için uzman incelemesine başvurulmuştur. Araştırma deseni, analiz ve sonuçları ham verilerle birlikte bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından incelenmiş, araştırmanın geçerliği konusunda geri bildirim alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına ihtiyaç durumuna ilişkin bulgular, medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısının yapısına ilişkin bulgular ve uzmanların medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısının yapısına ve öğelerine yönelik değerlendirmelerine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Sahip Olmaları Gereken Medya Okuryazarlığı Becerileri Konusundaki Bulgular

4.1.1. Alanyazın incelemesine göre öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı becerileri

Öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı becerileri konusunda kapsamlı bir alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. Medya okuryazarlığı ile ilgili çeşitli çalışmalarda (Altun, 2010; Aufderheide, 1993; Bachmair ve Bazalgette, 2007; Baran, 2014; Bilici, 2014; Celot, 2009; Christ, 2004; Hobbs ve Moore, 2013; Jenkins vd., 2006; Kellner, 2001; Koltay, 2011; Kurt ve Kürüm, 2010; Lewis and Jhally, 1998; Literat, 2014; NCA, 1998; Potter, 2008; Silver, 2009; Silverblatt vd., 2014; Taşkıran, 2007; Thoman ve Jolls, 2005; Volvic, 2003; Wilson vd., 2011) medya okuryazarı bir bireyin özelliklerine değinilmiştir.

Bu kaynakların incelenmesi sonucunda, medya okuryazarlığı becerileriyle ilgili toplam 166 göstergeye ulaşılmıştır. Ancak bu göstergelerin bir bölümü birbirleri ile örtüşmüştür. Belirgin bir biçimde örtüşen maddeler birleştirilerek bu sayı 113'e indirilmiştir. Daha sonra bu maddeler temel medya okuryazarlığı becerileri olan erişme, analiz, değerlendirme ve iletme boyutlarına göre sınıflanmıştır. Gruplama sonrasında, anlam, aynı özelliklerle ilişkili olma, binişiklik vb. ölçütler göz önünde bulundurularak yeniden analiz edilmiş ve madde sayısı 82'ye indirilmiştir. Söz konusu maddeler medya okuryazarlığı becerilerine göre gruplandırılarak aşağıda listelenmiştir:

4.1.1.1. Erişme

1. Farklı medya araçlarını kullanabilme (gazete, internet, telefon, televizyon vb.)
2. Medya araçlarını kullanarak eriştiği medya mesajlarını kayıt altına alabilme

3. Çeşitli medya kaynaklarındaki bilgilere ulaşmak için bilmediği medya araçlarını, teknik bilgileri öğrenmeye çalışma
4. Amacı doğrultusunda medyada yer alan bilgi türleri (haber, veri, makale, anı vb.) arasında seçim yapma
5. İnternette arama yaparken farklı arama motorlarını ve veri tabanlarını ayrıntılı olarak kullanma
6. Medya içeriğine ulaşırken hangi farklı medya alternatiflerini (farklı medya araçları ya da aynı araç içerisindeki farklı kaynaklar) kullanacağına bağımsız olarak karar verme
7. Medyada bir bilgiye ulaşmaya çalışırken içeriği sınırlandırma (filtreleme) yollarını kullanma
8. Dijital ortamlardaki ara yüzleri (görünüşü) değiştirebilme ve kişiselleştirebilme
9. Kendi oluşturduğu medya içeriğini dijital ortamlara yükleyebilme
10. Hedeflediği kitleye kendi medya mesajlarını iletmek için en uygun medyayı seçme
11. Medya mesajlarının (yazı, ses, görüntü, video) insanlar üzerinde etkili olduğunun farkında olma
12. Medya araçlarını kullanırken birden fazla işlemi eş zamanlı olarak yürütebilme

4.1.1.2. Analiz

13. Medyada karşılaştığı herhangi bir mesajın yapısını, biçimini ve dizilişini inceleme
14. Medyada karşısına çıkan içeriği önceki bilgileri ve deneyimleri ile karşılaştırarak analiz etme
15. Medya mesajının kim tarafından oluşturulduğuna (yazarına) dikkat etme
16. Karşılaştığı medya mesajının amacını belirleme
17. Karşılaştığı medya mesajının hangi kitleyi/izleyiciyi hedeflediğine karar verme
18. Medya mesajında hâkim olan görüş/bakış açısının ne olduğunu saptama
19. Medya mesajlarından edindiği bilgileri var olan bilgileriyle birleştirerek anlamlı bilgi yapılarına dönüştürme
20. Medya mesajlarında açık anlam ile birlikte örtük anlamı da saptama
21. Medya mesajında yer alan olay örgüsünü çözme
22. Karşılaştığı medya mesajının temasını (anlatılmak istenen asıl konuyu) belirleme
23. Medya mesajında yer alan duygu durumunu fark etme

24. Bir medya mesajını içinde geçtiği ortam (bağlam) açısından yorumlama
25. Medya içeriklerini incelerken kıyaslama ve karşılaştırma, neden/ sonuç, gerçek/görüş, listeleme, sıralama gibi stratejiler kullanma
26. İnternette araştırma yaparken karşısına çıkan binlerce sonuçtan en faydalı olanına karar verme
27. Medya endüstrisinin işleyişi ve alt yapısı hakkında bilgiye sahibi olma
28. Gerçek dünya ve medya tarafından üretilen dünya arasında fark olduğunun bilincinde olma
29. Medya mesajlarında kullanılan propaganda tekniklerini fark etme
30. Medya şirketlerinin farklı isimlere sahip olsalar da bu şirketlerin birçoğunun birkaç büyük medya grubuna dahil olduğunu bilme
31. Bir medya mesajının özünü anlayarak onu özetleme
32. Medyadaki bilgilerin yalnızca bilişsel (zihinsel) boyutta değil duygusal, estetik ve ahlaki boyutta da kendisini etkilediğinin bilincinde olma
33. Medya içeriğinin üretimindeki ustalıkları ve hileleri fark etme (hangi sahnelerde kameranın yaklaşıp uzaklaştığını fark etmek gibi)
34. Medya içeriklerinin oluşturulma süreci hakkında bilgi sahibi olma (internet sitesinde bir haber, bir film ya da radyo programı nasıl hazırlanır gibi)
35. Medya mesajlarının günümüz kültürüne ilişkin kendisine bakış açısı sunduğunun farkında olma
36. Farklı türdeki medya mesajlarının güvenilirliğine ilişkin ipuçlarını fark etme (çelişkileri bulma gibi)
37. Medya içeriğinin kendisini belirli bir yönde düşünmeye ya da davranmaya yöneltip yöneltmediğine yönelik kendisini sürekli olarak sorgulama
38. Medyada bir bilgiye ulaşmaya çalışırken amacı dışında karşısına çıkan uyaranlardan (reklam vb.) kendisini koruma
39. Medya içeriğine tepki verirken duygusal tepkilerini akılcı tepkilerinden ayırt etme
40. Medyada içerik türlerine dair bilgi sahibi olma (dram, komedi, bilim kurgu, aksiyon, haber sitesi, mizah sitesi vb.)
41. Medyadaki mesajların planlı bir çalışma sonucunda farklı amaçları olan insanlar tarafından oluşturulmuş olduğunu bilme
42. Medya endüstrisinin tarihsel gelişimi hakkında fikir sahibi olma
43. Duygusal etkiler yaratabilmek için medyanın özel teknikler kullandığını fark etme

44. Medyada karşılaştığı karakterlerin özelliklerinin bireyler üzerindeki etkisini gözlemleme
45. Medyada bazı birey, grup ya da görüşlerin temsil edildiğini; bazılarının da yok sayıldığını gözlemleme

4.1.1.3. Değerlendirme

46. Medyaya eleştirel olarak yaklaşırken de medyadan keyif alma
47. Karşılaştığı medya mesajlarının gerçekliği, niteliği ve ilişkililiği hakkında yargıya varma
48. Farklı tür ve yapılarıdaki medya içeriklerini yorumlarken keyif alma ve onları takdir etme
49. Sosyal ağlarda karşısına çıkan bilgilerin ilk önce kaynağını sorgulama
50. Bir medya mesajının değeri hakkında yargıya varırken etik, estetik, dini ve demokratik ilkeleri göz önüne alma
51. Medyanın hazır olarak sunduğu sınıflamaları ya da kalıpları doğrudan kabul etmeme
52. Bir konuda genelleme yapacağında yalnızca medyada yer alan mesajlara dayalı olarak tümevarım yapmama; kendi deneyimlerini ve görüşlerini de kullanma
53. Neden bir medya kaynağını sıklıkla kullandığını sorgulamak gibi medya ile olan etkileşimini periyodik olarak sorgulama
54. Sosyal ağlarda ve internet sitelerinde kişisel güvenliğini ön planda tutma
55. Zararlı medya içeriğini belirleme ve ondan kaçınma
56. Bir medya kaynağına güveniyor olsa da orada yer alan mesajları yine de sorgulama
57. Sosyal ağlarda ve internet sitelerinde iletişim kurarken gerçek kimliğini yansıtıp yansıtmadığının bilincinde olma
58. Medya mesajındaki karakterlerin ahlaki açıdan uygun davranıp davranmadığını saptama
59. Reklamlarda yer alan bilgilerin objektif olup olmadığına karar verme
60. Medyada karşılaştığı reklamlarda sunulan ürünlerin iddia edileni yapıp yapamayacağını düşünme

4.1.1.4. İletme

61. Dil, görseller, ses ve yeni dijital araç ve teknolojileri kullanarak çeşitli formlarda yeni medya içeriği oluşturabilme
62. Çeşitli karmaşıklık ve içerikteki mesajlara sözlü, yazılı ya da elektronik olarak tepkide bulunma
63. Oluşturduğu medya mesajlarını başkalarına iletme için çeşitli medya araçlarını kullanma
64. Medya mesajı oluştururken beyin fırtınası, planlama, oluşturma ve gözden geçirme süreçlerini kullanma
65. Sözlü ya da yazılı dil kullanarak medya içeriği oluştururken dil kullanım kurallarına dikkat etme
66. Medya içeriği oluştururken etik ilkelere, izin ve yayın hakkı konularına dikkat etme
67. Medyayı gerçek hayatın bir simülasyonu olarak görme
68. Fikirlerini medya aracılığı ile başkalarıyla paylaşma
69. Resim çekme, video çekme, ses kaydı yapma ve bunları düzenleme ve kurgulama becerisine sahip olma
70. Sosyal medyada ve internet sitelerinde hitap ettiği kitlenin özelliklerini bilme
71. Medyayı insanların kendilerini ifade edebilmeleri, seslerini duyurabilmeleri için bir fırsat olarak görme
72. Bir sorunu çözmek için bilgi edinmek amacıyla medya araçlarını kullanma
73. Medya araçlarını kullanırken sosyal olarak (toplumda) kabul gören davranışlarda bulunma
74. Medya araçları yoluyla başkaları ile iletişim kurarken sorumlu davranma
75. Medya araçları yoluyla sosyal gruplara katılma
76. Medya aracılığı ile başka insanlara dönüt sağlama ve yardımcı olma
77. Medya aracılığı ile başka insanlardan yeni şeyler öğrenme
78. Medya aracılığı ile güncel olaylar ile toplum ve kendi arasında bağlantılar kurma
79. Çeşitli problemlerin çözümü için bireysel ve iş birliği içinde çalışarak medya araçları yoluyla sosyal eyleme geçme
80. Demokratik haklarını kullanırken ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirirken medyayı etkin bir şekilde kullanma

81. Medyada gördüğü insanların yerine kendisini koyarak onların hissettiklerini anlamaya çalışma
82. Medya ve sosyal medya aracılığı ile insanlarla iletişim kurma ve bu iletişimi devam ettirme.

4.1.2. Uzman görüşlerine göre öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı becerileri

Alanyazın incelemesi kapsamında belirlenen medya okuryazarlığı becerilerinin uygunluğu aynı zamanda ölçek geliştirme çalışmasının da bir parçası olarak uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan, uzman değerlendirme formu (Ek-1) aracılığı ile ilgili becerileri puanlamaları istenilmiştir. Sosyal bilimlerde KMO değeri, korelasyon katsayısı, güvenirlik katsayısı ve ölçek maddelerinin uygunluğunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesinde kullanılan Kohen Kappa formülü gibi analizlerde ilişki, güvenirlik ya da uzmanlar arasında mutabakatın belirlenmesinde .7 kritik bir değer olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk; 2010; Field, 2009; Şencan, 2005). Bu nedenle, altı farklı uzmanın geribildirimleri sonucunda 10 tam puan üzerinden 7 puan altında ortalamaya sahip olduğu belirlenen maddeler listeden çıkarılmış ve madde sayısı 60'a indirilmiştir. Kalan maddelerin 14'ü 7-8 arasında, 20'si 8-9 arasında ve 26'sı 9-10 arasında ortalamaya sahiptir. Bu maddeler ve puanları şöyledir:

1. Farklı medya araçlarını kullanabilme (gazete, internet, telefon, televizyon vb.) (9)
2. Amacı doğrultusunda medyada yer alan bilgi türleri (haber, veri, makale, anı vb.) arasında seçim yapma (7.6)
3. İnternette arama yaparken farklı arama motorlarını ve veri tabanlarını ayrıntılı olarak kullanma (8.2)
4. Medya içeriğine ulaşırken hangi farklı medya alternatiflerini (farklı medya araçları ya da aynı araç içerisindeki farklı kaynaklar) kullanacağına bağımsız olarak karar verme (8)
5. Medyada bir bilgiye ulaşmaya çalışırken içeriği sınırlandırma (filtreleme) yollarını kullanma (8.2)
6. Kendi oluşturduğu medya içeriğini dijital ortamlara yükleyebilme (8)
7. Hedeflediği kitleye kendi medya mesajlarını iletmek için en uygun medyayı seçme (8)
8. Medya mesajının kim tarafından oluşturulduğuna (yazarına) dikkat etme (9.2)

9. Karşılaştığı medya mesajının amacını belirleme (9)
10. Karşılaştığı medya mesajının hangi kitleyi/izleyiciyi hedeflediğine karar verme (9.2)
11. Medya mesajında hâkim olan görüş/bakış açısının ne olduğunu saptama (9)
12. Medya mesajlarından edindiği bilgileri var olan bilgileriyle birleştirerek anlamlı bilgi yapılarına dönüştürme (7.8)
13. Medya mesajlarında açık anlam ile birlikte örtük anlamı da saptama (9.2)
14. Medya mesajında yer alan olay örgüsünü çözme (7.4)
15. Karşılaştığı medya mesajının temasını (anlatılmak istenen asıl konuyu) belirleme (7.6)
16. İnternette araştırma yaparken karşısına çıkan binlerce sonuçtan en faydalı olanına karar verme (7.6)
17. Medya endüstrisinin işleyişi ve alt yapısı hakkında bilgiye sahip olma (7.8)
18. Gerçek dünya ve medya tarafından üretilen dünya arasında fark olduğunun bilincinde olma (8.8)
19. Medya mesajlarında kullanılan propaganda tekniklerini fark etme (9.5)
20. Medya şirketlerinin farklı isimlere sahip olsalar da bu şirketlerin birçoğunun birkaç büyük medya grubuna dahil olduğunu bilme (9)
21. Bir medya mesajının özünü anlayarak onu özetleme (8.6)
22. Medyadaki bilgilerin yalnızca bilişsel (zihinsel) boyutta değil duygusal, estetik ve ahlaki boyutta da kendisini etkilediğinin bilincinde olma (8.8)
23. Medya içeriğinin üretimindeki ustalıkları ve hileleri fark etme (hangi sahnelerde kameranin yaklaşıp uzaklaştığını fark etmek gibi) (9)
24. Medya içeriklerinin oluşturulma süreci hakkında bilgi sahibi olma (internet sitesinde bir haber, bir film ya da radyo programı nasıl hazırlanır gibi) (7.8)
25. Medya mesajlarının günümüz kültürüne ilişkin kendisine bakış açısı sunduğunun farkında olma (8.8)
26. Medya içeriğinin kendisini belirli bir yönde düşünmeye ya da davranmaya yöneltip yöneltmediğine yönelik kendisini sürekli olarak sorgulama (9)
27. Medyada bir bilgiye ulaşmaya çalışırken amacı dışında karşısına çıkan uyarılardan (reklam vb.) kendisini koruma (9)
28. Medyada içerik türlerine dair bilgi sahibi olma (dram, komedi, bilim kurgu, aksiyon, haber sitesi, mizah sitesi vb.) (8.6)

29. Medya endüstrisinin tarihsel gelişimi hakkında fikir sahibi olma (7.8)
30. Duygusal etkiler yaratabilmek için medyanın özel teknikler kullandığını fark etme (9)
31. Medyada karşılaştığı karakterlerin özelliklerinin bireyler üzerindeki etkisini gözlemleme (9.2)
32. Medyada bazı birey, grup ya da görüşlerin temsil edildiğini; bazılarının da yok sayıldığını gözlemleme (9)
33. Medyaya eleştirel olarak yaklaşırken de medyadan keyif alma (8.6)
34. Sosyal ağlarda karşısına çıkan bilgilerin ilk önce kaynağını sorgulama (9.4)
35. Bir medya mesajının değeri hakkında yargıya varırken etik, estetik, dini ve demokratik ilkeleri göz önüne alma (9.4)
36. Medyanın hazır olarak sunduğu sınıflamaları ya da kalıpları doğrudan kabul etmeme (7.4)
37. Bir konuda genelleme yapacağında yalnızca medyada yer alan mesajlara dayalı olarak tümevarım yapmama; kendi deneyimlerini ve görüşlerini de kullanma (7.4)
38. Sosyal ağlarda ve internet sitelerinde kişisel güvenliğini ön planda tutma (9.4)
39. Zararlı medya içeriğini belirleme ve ondan kaçınma (8.8)
40. Bir medya kaynağına güveniyor olsa da orada yer alan mesajları yine de sorgulama (9.4)
41. Sosyal ağlarda ve internet sitelerinde iletişim kurarken gerçek kimliğini yansıtır yansıtmadığının bilincinde olma (8.6)
42. Medya mesajındaki karakterlerin ahlaki açıdan uygun davranıp davranmadığını saptama (8.8)
43. Dil, görseller, ses ve yeni dijital araç ve teknolojileri kullanarak çeşitli formlarda yeni medya içeriği oluşturabilme (8.8)
44. Çeşitli karmaşıklık ve içerikteki mesajlara sözlü, yazılı ya da elektronik olarak tepkide bulunma (9)
45. Oluşturduğu medya mesajlarını başkalarına iletmek için çeşitli medya araçlarını kullanma (7.4)
46. Sözlü ya da yazılı dil kullanarak medya içeriği oluştururken dil kullanım kurallarına dikkat etme (9.4)
47. Medya içeriği oluştururken etik ilkelere, izin ve yayın hakkı konularına dikkat etme (9.8)

48. Fikirlerini medya aracılığı ile başkalarıyla paylaşma (9.4)
49. Resim çekme, video çekme, ses kaydı yapma ve bunları düzenleme ve kurgulama becerisine sahip olma (9.6)
50. Sosyal medyada ve internet sitelerinde hitap ettiği kitlenin özelliklerini bilme (8.2)
51. Medyayı insanların kendilerini ifade edebilmeleri, seslerini duyurabilmeleri için bir fırsat olarak görme (8.2)
52. Medya araçlarını kullanırken sosyal olarak (toplumda) kabul gören davranışlarda bulunma (8)
53. Medya araçları yoluyla başkaları ile iletişim kurarken sorumlu davranma (7.8)
54. Medya araçları yoluyla sosyal gruplara katılma (7.2)
55. Medya aracılığı ile başka insanlara dönüt sağlama ve yardımcı olma (7.4)
56. Medya aracılığı ile başka insanlardan yeni şeyler öğrenme (9.2)
57. Medya aracılığı ile güncel olaylar ile toplum ve kendi arasında bağlantılar kurma (9.2)
58. Demokratik haklarını kullanırken ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirirken medyayı etkin bir şekilde kullanma (8)
59. Medyada gördüğü insanların yerine kendisini koyarak onların hissettiklerini anlamaya çalışma (8.6)
60. Medya ve sosyal medya aracılığı ile insanlarla iletişim kurma ve bu iletişimi devam ettirme (9.2).

4.2. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Becerileri Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerini belirlemek için betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarının MOBÖ'nün genelinden ve erişme, analiz, değerlendirme ve iletme faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.1'te sunulmuştur.

Tablo 4.1. Ölçek bütünü ve faktör ortalamaları

	N	Ortalama	S. Sapma	Maks. Puan
Erişme	865	39.6844 (3.60)	.51352	55
Analiz	865	53.7017 (3.58)	.48521	75
Değerlendirme	865	25.9688 (3.70)	.56172	35
İletme	865	42.9757 (3.58)	.58302	60
Genel	865	162.3306 (3.60)	.43338	225

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının MOBÖ’den elde ettikleri puan ortalamaları 162.33 (3.60)’dır. Bu ölçekten alınabilecek maksimum puan 225’tir. Konu alt faktörler bazında ele alındığında, öğretmen adaylarının en düşük ortalama puanı sahip oldukları faktörler analiz ve iletmedir (3.60). En yüksek puan ortalaması ise değerlendirme (3.70) faktörüne aittir.

4.2.2. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve akademik başarı değişkeni

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerinin akademik başarı değişkenine göre nasıl farklılaştığını belirlemek için fark testlerine başvurulmuştur. Verilerin normal dağılım durumu incelenmiş ve verilerin basıklığı -1.309 ve çarpıklığı .490 olarak hesaplanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinin belirlenmesi nedeniyle parametrik olmayan fark testlerinden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ile ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Bu bulgudan hareketle, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı söylenebilir. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Akademik başarı düzeylerine göre ölçek puan ortalamaları

Başarı	Ortalama puanlar	p
Şartlı geçer (1.5-2.0)	155,60	.007
Geçer (2.0-2.5)	160,63	
Orta (2.5-3.0)	163,94	
İyi (3.0-3.5)	164,74	
Pekiye (3.5-4.00)	160	
Belirtmedi	159,66	

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere elde edilen bulgulara göre en yüksek puan ortalaması iyi düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilere aittir. Bu grubu orta, geçer, pekiyi ve şartlı geçer düzeyinde akademik başarıya sahip öğrenciler takip etmektedir. Pekiye düzeyinde akademik başarıya sahip öğrenciler dışındaki diğer öğrencilerin akademik başarı ortalamaları arttıkça medya okuryazarlığı becerileri puan ortalamaları da artmıştır.

4.2.3. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve cinsiyet değişkeni

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla veriler normal dağılım göstermediği için (basıklık= -1.011, çarpıklık= -0.996) Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ölçekten elde ettikleri puan ortalamaları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Cinsiyete göre puan ortalamaları

Cinsiyet	Ortalama	p
Erkek	162.69	.711
Kadın	162.19	

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($p > .05$). İki grubun puan ortalamaları birbirlerine çok yakındır. Bu bulgudan hareketle, cinsiyetin öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeyleri konusunda anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.4. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ve öğrenim görülen lisans programı değişkeni

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeylerinin öğrenim gördükleri lisans programlarına göre farklılaşma durumunu test etmek amacıyla parametrik olmayan fark testlerinden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (basıklık= -1.224, çarpıklık= -0.109). Elde edilen sonuçlar, ölçek puan ortalamalarının öğretmen adaylarının

öğrenim gördükleri lisans programlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşma gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p<.05$). Bu konudaki bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Lisans programlarına göre ölçek puan ortalamaları*

Lisans Programı	Ölçek Puan Ortalaması	p
BÖTE	165.80	.002
Sınıf Öğrt	157.72	
Fen Bilgisi Öğrt.	163.77	
Sosyal Bilg. Öğrt.	163.34	
İlk Mat. Öğrt.	157.73	
Okul Öncesi Öğrt.	165.05	
Türkçe Öğrt.	162.86	

Katılımcı öğrencilerin ölçek puan ortalamaları, en yüksek puan ortalamalarına sahip öğrencilerin BÖTE ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrenciler olduğunu ortaya koymaktadır. En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler ise Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik öğretmenliği programlarında öğrenim görenlerdir. Puan ortalamaları arasında gözlemlenen farklılıklardan hareketle farklılaşmanın anlamlı olduğu bölümleri belirlemek için gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre BÖTE ile ilköğretim matematik öğretmenliği puan ortalamaları arasında ve okul öncesi öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=.00$).

4.2.5. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri konusundaki yetkinliklerine ilişkin kişisel değerlendirmeleri

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri konusundaki kişisel değerlendirmelerini belirlemek amacıyla, öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, aşağıdaki dokuz temaya uygun olarak düzenlenmiş ve sırasıyla yorumlanmıştır.

4.2.5.1. Medya ile etkileşim

Öğretmen adaylarının medya araçlarını kullanma sıklıkları konusunda elde edilen veriler gazete, radyo ve televizyon gibi kitlesel medya araçlarını sıklıkla kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Gazeteler, öğretmen adayları arasında en az kullanılan medya araçlarından birisidir. Öğretmen Adayı-4 ve 5 hiç gazete okumadığını,

Öğretmen Adayı-2 nadiren gazete alıp okuduğunu, haberleri daha çok iki-üç günde bir internetten takip ettiğini ve Öğretmen Adayı-3 gündelik gazete okumadığını yalnızca önemli bir gündem olduğunda gazete aldığını belirtmişlerdir. Öğretmen Adayı-1 hiç gazete almadığını ifade etmiş ve ne kadar sıklıkla gazete okuyorsunuz sorusuna “Karşıma çıktıkça, elime geçtikçe okuyorum ama ayda bir oluyor iki oluyor.” şeklinde cevap vermiştir.

Televizyon, öğretmen adaylarının nadiren kullandıkları medya araçlarından birisidir. Öğretmen Adayı-1, günde en fazla yarım saat televizyon izlediğini, Öğretmen Adayı-4 iki günde bir izlediğini belirtmiştir. Televizyon izlememelerinin nedeni, kaldıkları yerlerde televizyon olmaması değil izlememeyi tercih etmeleridir. Örneğin Öğretmen Adayı-1 evinde televizyon olmasına rağmen akıllı telefon ile zaman geçirmeyi tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-3 bilinçli olarak televizyon izlemediğini aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

Ben dört yıldır ailemden uzaktayım. Üniversite okuyorum. Bu dışardaki dördüncü yılım. Yurtlarda ve evlerde kaldığım için pek fazla televizyonla alakam olmuyor benim. Bu da benim için büyük bir avantaj açıkçası. Hani ben tv bağımlısı gibi bir tabir var ya günümüzde onu olmamaya çalışırım. (Öğretmen Adayı-3)

Radyo hiçbir öğretmen adayı tarafından düzenli olarak dinlenilmeyen bir medya aracıdır. Öğretmen Adayı-1 yalnızca yazları tarlada çalışırken müzik amaçlı radyo dinlediğini, Öğretmen Adayı-2 ve 4 hiç radyo dinlemediğini, Öğretmen Adayı-5 yalnızca yolculuklarda dinlediğini belirtmiştir. Öğretmen Adayı-3 ise eskiden dinlediğini, şimdi ise nadiren müzik amaçlı olarak yeni medya ortamında dinlediğini ifade etmiştir.

Hayır. Eskiden çok dinliyordum. Gençken ya da lisedeyken diyeyim daha doğrusu. O zamanlar daha popülerdi. Küçük walkmanlar radyolar olurdu. Gece yatağıma yatmadan takardım sürekli dinlediğim programlar olurdu... Hiç. Uzun zamandır. Radyonom.com u indirdim bir ara. O da biliyorsunuz internet üzerinden olduğu için sadece müzik yayın akışı yapıyordu. Artık hani araya bir insan girip müdahale etmiyordu. Sadece müzik. Bir ara onu dinledim. Ondan sonra (dinlemedim). (Öğretmen Adayı-3)

Kitle iletişim araçlarının bu denli az kullanılmasına rağmen, internet öğretmen adaylarının hayatının merkezinde yer almaktadır. Öğretmen adayları gün boyu internet kullanmaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı, internet erişimi için akıllı telefonlarını tercih etmektedir. Bilgisayar, dersler kapsamında ya da akıllı telefonlarda yapılamayan işlemler için kullanılmaktadır. Öğretmen Adayı-1 günde en az üç-dört saat, Öğretmen Adayı-2 günün yarısı kadar, Öğretmen Adayı-3 ve 4 gün boyu, Öğretmen Adayı-5 ise günün en az dört saati internet kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları interneti

en çok sosyal medya amacıyla kullanılmaktadırlar. Bunu haber takibi, film izleme ve ödev yapma izlemektedir. İnternette en sık kullanılan uygulamalar sosyal medya platformlarının uygulamalarıdır. Öğretmen adayları gün boyu sürekli olarak internete bağlı kalmaktadırlar ve bağımlılık düzeyinde sosyal medya kullanıcılarıdır.

Fazla bile kullanıyorum ama gereksiz kullanıyorum... Tamamıyla hayatımı mahvedecek bir şekilde... Instagram ve Facebook'u siliyorum, düzenli olarak siliyorum, sonra geri yüklüyorum. Siliyorum, dersim var sınavım var bunlara odaklanmam lazım ama içimden bir dürtü bir an hadi bunu geri yükle diyor. (Öğretmen Adayı-5)

4.2.5.2. Medya okuryazarlığı becerileri konusunda ön bilgi

Bu konuda öğretmen adaylarından medya okuryazarlığı kavramı hakkındaki bildiklerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından ikisi, bu kavramı daha önce duymadığını, bir öğretmen adayı bu kavramı yalnızca araştırmacı tarafından yapılan ölçek çalışması sırasında duyduğunu, diğer iki öğretmen adayı ise bu kavramı daha önceden duyduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise, bu konuda bir konferansa katılmış olduğunu belirtmesine rağmen, medya okuryazarlığının ne anlama geldiğini açıklayamamıştır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının ne anlama geldiği konusundaki tanımları aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adaylarının tanımları medya okuryazarlığı konusunda ön bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Sosyal medya, haberler, gündemi takip etmek. (Öğretmen Adayı-1)

Medya okuryazarlığı... medya üzerinde yani hocamız aslında bize konferans vermişti bize bununla ilgili ama... Ya şu an tam açıklayamayacağım ama. Medya ile ilgili. (Öğretmen Adayı-2)

Medya okuryazarlığı günümüzde insanların medyayı ne kadar etkin kullandığı açısından araştıran ya da kullanan ya da onun karşılığına gelen bir tabir olarak. (Öğretmen Adayı-3)

Yani iletişim araçları gibi demin söylediğimiz Instagram, Whatsapp, bu gibi şeyler gazete, tv bu gibi iletişim için kullanılan araçlardır. (Öğretmen Adayı-4)

Kişinin medya araçları, bu günümüz internet alanındaki bilgilere karşı olan ilgisi bilgisi, yani bir şey karşına geldiğinde onu doğru ya da yanlış olduğunu anlayıp anlayamamak. (Öğretmen Adayı-5)

4.2.5.3. Erişme becerisi

Bu bölümde öğretmen adaylarının medyaya ve medya araçlarına erişim durumları analiz edilmek istenmiştir. Erişim, teknik ve fiziki anlamda erişimi, uygun ve doğru kullanımı gerektiren bilinçlilik halini içermektedir.

4.2.5.3.1. Teknik yeterlik

Öğretmen adaylarının en sık kullandığı iki medya aracı akıllı telefon ve bilgisayardır. Öğretmen Adayı-5 haricindeki tüm öğretmen adayları bu iki medya aracını etkin olarak kullanabildiklerini, teknik sorunlar yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak Öğretmen Adayı-5 özellikle bilgisayara teknik anlamda hâkim olmadığını vurgulamış, ara yüz değiştirme, eklenti kurma gibi işlemleri yapamadığını ifade etmiş ve “Teknik anlamda bilgisayara dair hiçbir bilğim yok ama telefonu yüzde 75 etkin kullanabilirim.” demiştir.

Öğretmen adayları, internetten içerik indirme, depolama, gerektiğinde bulma ve verilerin kaybolmaması için önlem alma vb. işlemleri yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, verilerin saklanması için yalnızca taşınabilir bellek gibi ikincil kaynaklara verileri yedekleyebilmektedirler. Hiçbir öğretmen adayı verilerin saklanması ve silinmemesi için bulut yöntemini kullanmamaktadır. Bulut yönteminin öğretmen adayları tarafından bilinmediği görülmüştür. Öğretmen Adayı-5 bu konuda yaşadığı sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

O konuda flashımda düzenli dosyalarım var öğretmenliklerle ilgili sadece kendi alanımda bilgi topluyorum geri kalan alanları boşaltıyorum ama bazen silinme durumları oluyor ve geriye döndüremiyorum... Hem bilmediğim için, ya bu konuya dair bir depolama artı bir depolama bulut yöntemi falan var diyorlar benim ilgi alanımı çekmediği için bilmiyorum.

4.2.5.3.2. Bilgi arama platformu

Öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğu, bilgiye erişmede, arama motoru olarak yalnızca Google’ı kullanmaktadırlar. Yalnızca Öğretmen Adayı-5, Google yerine Yandex arama motorunu tercih ettiğini şöyle açıklamıştır: “Yandex’in yeni sekmede açma uygulaması var Google’da o yok. Direkt yok edip yenisini açıyor. Tıkladığın şeyi açıyor ama Yandex’te arkada duruyor senin arama sonucun yeni bir sayfa açıyor o hoşuma gidiyor. Onun için kullanıyorum”.

Google dışında herhangi bir arama motoru bilip bilmediği sorusuna, Öğretmen Adayı-3 Mozilla, Öğretmen Adayı-4 Opera Mini cevabını vermiştir. Öğretmen Adayı-3, 4 ve 5’in cevapları, arama motoru ile tarayıcı arasındaki farkı bilmediklerini göstermektedir. Öğretmen Adayı-1 Google dışında arama motoru bilmediğini, Öğretmen Adayı-2 Google dışında Yandex’i bildiğini ancak tercih etmediğini ifade etmiştir.

4.2.5.3.3. Bilgi arama yöntemi

Öğretmen adayları internette bilgi ararken genellikle anahtar kelimeleri Google'a yazma ve çıkan ilk birkaç seçenektan birini, genellikle ilkini, seçme yolunu izlemektedirler. Öğretmen Adayı-1 nasıl arama yaptığı şöyle açıklamıştır: "Google'a yazıp direkt arıyorum hani çıkan siteler arasından amacıma uygun olanı seçiyorum...Genelde, ilk birkaç şeye bakıyorum eğer yoksa ikinci üçüncü sayfalara doğru arkalara doğru bakıyorum".

Öğretmen Adayı-2 Google dışında, Twitter paylaşımlarını da dikkate aldığını belirtmiştir ancak Google aramasında karşısına çıkan sonuçlardan ilkini seçtiğini şu şekilde ifade etmiştir: "İlk çıkanı seçerim. Genelde en çok bilgi veren ve tercih edilen olur çünkü."

Öğretmen Adayı-3 için eğer bir haber arıyorsa güncelliği birinci ölçüt olarak kabul ettiğini, ancak diğer türlü bir bilgi arıyorsa ilk çıkan seçeneği seçtiğini ifade etmiştir. Onun da genellikle Wikipedia olduğunu ifade etmiştir. Orada aradığı bilgiyi bulamamışsa diğer seçeneğe karar verirken sitenin ismini önemseydiğini "Sitenin ismi benim için önemli aslında. Sitenin ismi bana cazip geliyorsa ve ben orada aradığım bilgiyi bulabileceğime inanıyorsa, o algıyı bende yaratıyorsa kullanıyorum, direkt oraya tıklayıp giriyorum" biçiminde dile getirmiştir

Öğretmen adayları aramalarda ilk çıkan sonucun daha güvenilir ve herkes tarafından tercih edilen siteler olduğunu düşünmeleri nedeniyle ilk çıkan sonucu seçme eğilimindedirler. Öğretmen Adayı-5 de bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır: "Öncelikle bir takıntı halinde ilk çıkan daha iyi bir bilgidir ya da daha popülerdir gibi bir algı var beynimde ona tıklarım".

Öğretmen adayları arama motorlarında çıkan sonuç sıralamasının yalnızca en sık ve yaygın kullanılan sitelere göre yapıldığını düşünmektedirler. Bu sonuçların ticari kaygılar ile değiştirilmiş olabileceği ifade edildiğinde ise Öğretmen Adayı-4 şu cevabı vermiştir: "Bence olamaz. Yani Google yapımcısı da güvenilir yapmıştır yani bu tür şeylere izin vermez gibi düşünüyorum".

Öğretmen adayları, her türlü aramayı Google ana sayfası üzerinden yapmaktadırlar. Örneğin Öğretmen Adayı-4 Google Akademik sayfasını hiç duymadığını belirtmiştir. Arama yaparken yalnızca birkaç temel anahtar kelime kullanmaktadırlar. İçeriği sınırlandırma yol ve yöntemlerini bilmemektedirler. Arama yaparken tırnak işareti

ya da artı işareti kullanmadıklarını ve bunların nasıl ve ne amaçla kullanıldığını bilmediklerini ifade etmişlerdir.

4.2.5.4. Analiz becerisi

Bu bölümde öğretmen adaylarının karşılaştıkları medya içeriklerini nasıl analiz ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

4.2.5.4.1. Analiz yöntemi

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde, karşılaştıkları medya içeriğini iki tür karşılaştırma yaparak analiz ettikleri görülmektedir. Bunlardan birincisi önceden edindiği bilgiler ile karşılaştırmak, ikincisi ise diğer kaynaklar ile karşılaştırmaktır. Ancak diğer kaynaklara gitmek her zaman mümkün olmamakla beraber her içerik için zaman yönünden yapılması da mümkün değildir. Bu durumda var olan içeriği kendi dinamiklerine göre analiz etme becerisi önem kazanmaktadır. Öğretmen adayları ise bu konuda sorunlar yaşamaktadırlar.

Kendi içerisinde değil de kendi bilgileriye dayalı olarak daha çok şey yapıyorum. Kendi içindeki bilgilere göre doğruluğuna yanlışlığına pek karar veremiyorum evet. (Öğretmen Adayı-1)

Yani resme dikkat ederim... Photoshop mu?.. Tarihine göre, arkadaki ne bileyim bir ayrıntı var mıdır diye... (metni analiz edip edemeyeceği sorulduğunda:)Yazı kısmından anlayabileceğimi hiç düşünmüyorum. (Öğretmen Adayı-4)

Öğretmen adayları medya içeriklerini bileşenlerine göre analiz etme konusunda da sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca diğer kaynaklara giderek analiz etme yöntemini ise yalnızca ilgilerini çeken ve şüphe duydukları haberlerde kullanmaktadırlar. Öğretmen Adayı-4 bu durumu şöyle açıklamıştır:

Her durumda değil. Az kişiden duyduğumda veya çevremden duyduğumdan bir şey ise. Mesela darbe oldu. Sadece bir kaynaktan duyduğum zaman yeter bunu. Çünkü çevremdekiler de söylüyor. Bunu çevremden duymadıysam, kulak aşinalığı yoksa diğer kaynaklara bakarım sonra kararımı veririm.

Analiz becerisindeki belirtilen eksikliğe ek olarak, içeriğin yer aldığı medya kaynağı da öğretmen adayları için önem taşımaktadır. Öğretmen Adayı-5 bunu şöyle örneklendirmiştir: “Ya sosyal mecraya göre değişir. Bir gazete benim için daha güvenilir ama Instagram’dan veya Twitter’dan bir arkadaşım bir şey paylaşmışsa öylesine okur ve geçerim. Yani analiz etmek çok fazla tercih etmiyorum”.

Bu durum ile ilgili iki boyut tartışılabilir. İlk olarak, gazete gibi medya araçlarının doğrudan güvenilir kabul edilmesi içeriğin analiz edilmesini önleyecek, yazar doğrudur anlayışını ortaya çıkaracaktır. İkinci olarak, sosyal medya içeriklerinin analiz sürecine tabi edilmeden okunması da her ne kadar önemsenmiyormuş gibi olsa da bireyin bilinç altına bazı bilgilerin yerleşmesine neden olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının medya içeriklerinin kendi bileşenlerine dayalı olarak analiz etme becerilerini kazanması gerekmektedir çünkü farklı kaynaklara gitmek her zaman mümkün değildir.

4.2.5.4.2. Yazar

Öğretmen adayları medya içeriğinin yazarına ya da yayınlandığı yere dikkat eder misin diye sorulduğunda evet cevabını vermişlerdir ancak öğretmen adaylarının herhangi bir yazarı ya da yayın kuruluşunu araştırmadığı görülmüştür. Öğretmen Adayı-4 bunlar hakkındaki bilgiyi çevresinden duyduklarına göre şekillendirdiğini belirtmiştir. Sadece Öğretmen Adayı-3'ün bu yönde bir araştırma sürecine girdiği ancak başarısız olduğu görülmüştür. Aday bunu şu şekilde açıklamıştır.

Bir ara çok kafayı yordum onlara. Baya baya işte eski kapanan televizyonlar, haber siteleri, internet siteleri kapananlar falan. Bakıyordum kurucusu kimdir. Nedir ne değildir. Artık birden fazla kanal oluştuğu için artık takip etmek zorlaşıyor. Bir yerden sonra diyorsun ki haa artık takip edemeyeceğim.

4.2.5.4.3. Amaç

Öğretmen adayları medya içeriklerinin yanlış olup olmadıklarını, hangi görüşü savunduklarını analiz ettiklerini belirtmektedirler. Bu konuda nasıl karar verdikleri konusunda Öğretmen Adayı-2'nin açıklamaları şöyledir: “İlla ki bu zamana kadar bir şeyler bilgi edinmişimdir bu konuda hem kendi bilgilerim ile karşılaştırmam hem de birilerine sormayı tercih ederim”.

Öğretmen Adayı-2, kendi görüşüne uygun olmayan içeriklerin tarafı olduğunu mu düşünüyorsun sorusuna evet cevabını vermiştir. Öğretmen Adayı-3 ise içeriğin asıl amacını anlamak için ya da doğruluğunu kontrol etmek için detaylı bir arama yaptığını, bu araştırmayı her haber için yapmadığını, çok önemli gördüğü durumlarda yaptığını şu şekilde belirtmiştir:

Hayır her haberde değil. İlgimi çeken ya da gerçekten şüphe duyduğum anda diyorum ki acaba gerçekten böyle mi? diye bir araştırma yapıyorum. Yakın geçmişimize bakalım. Mesela 15 Temmuz'da, birçok yalan haber ortaya konuldu. Gerek medyada gerek sosyal

medyada haberlerde. Başka ülkelerde şehit edilen askerlerin fotoğraflarını İstanbul'da vatandaş askerin kafasını böyle kesti diye haber yaptılar. Araştırdım o haber 2009 yılına aitmiş. Gerçekten araştırdım gerçekten öyleymiş. Dikkatimi çeken bana dokunan şeyleri şüphe ettiği şeyleri araştırıyorum.

Öğretmen Adayı-4, bir haber okurken, video izlerken ya da sosyal medya içeriklerine bakarken bu içeriğin amacı nedir diye hiç sorgular mısın sorusuna hayır cevabını vermiştir. Öğretmen Adayı-5 medya içeriğini okuyunca amacını zaten fark ettiğini düşünmektedir. Bunu nasıl yaptığını ise şöyle açıklamaktadır:

Çünkü kişi bir yazıyı yazarken belli bir yönünü kendisi belli ediyor. Atıyorum bir şairi çok seviyordur. Sürekli kendi şeylerinde diğer geçmişteki attığı twitlerde ya da Instagram fotoğraflarında her şeyde o şairle ilgili bir söz onunla ilgili bir paylaşımda bulunmuş oluyor ve en son attığı da muhtemeldir ki eskilerle aynı ya da diğerleri ile bağlantılı oluyor. O yüzden fark ediyorsun bir şekilde. Ama bütün hepsini kapsayacak bir fark etme değil.

4.2.5.4.4. Tasarım özellikleri

Öğretmen adayları, medya içeriğinin tasarım özellikleri konusunda ayrıntılı bir analiz yapmamaktadırlar. Öğretmen Adayı-2, içeriğin tasarım özelliklerini dikkate aldığını söylemiştir. Ancak gazetede neden büyük punto yazı kullanıldığı gibi daha özel bir örnek verildiğinde ise çok ayrıntıya dikkat etmediğini ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-3 yazının büyüklüğü, kapak resmi, yazı tonu, rengi vb. tasarım özelliklerinin insanları cezbetmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen Adayı-4 ise içeriğin tasarım özelliklerine hiç dikkat etmediğini söylemiştir. Kullanılan renk, yazı tipi, kalınlık incelik, büyüklük küçüklük ya da bir siyasi figürün bir haber kaynağında asık suratlı resmi verilirken aynı haber için başka bir haber kaynağının gülen yüzlü bir resmini koyması gibi örnekler sorulmuş ancak hiçbirisine dikkat etmediğini söylemiştir. Öğretmen Adayı-5 tasarım özelliklerine yalnızca video içeriklerinde dikkat ettiğini şöyle ifade etmiştir:

O bir tek filmlerde karşıma çıkıyor. Bir video izlemiştim Barış Özcan'ın renkler üzerine bir videosu var. Onu izledikten sonra gerçekten filmlerde ve dizilerde belli başlı kişilere renkler giydiriyorlar. Mesela sarının bir anlamı oluyor mavinin, morun. İkinin birleşimi bir karakter. Bir eee kişi yaratıyor dizi. O kişiye bir renk giydiriyor. O kişinin bütün dizi ömrünü o renk üzerinde yürütüyor. Böyle diziler var. Sadece o videodan sonra buna dikkat etmeye başlamıştım acaba yapan kişi bunu bilinçli mi yapıyor yoksa bilinçsiz mi.

4.2.5.4.5. Hedef kitle

Öğretmen adayları medya içeriklerinin kimleri hedeflediği konusuna dikkat ettiklerini, hedef kitlenin çoğunlukla zaten belirgin olduğunu düşündüklerini ifade

etmişlerdir. Öğretmen Adayı-4'ün içeriğin kimi hedeflediğini sorgular mısın sorusuna cevabı şöyledir: “Yani yazıda açıkça söylenmiştir herhalde”.

Buna paralel olarak, Öğretmen Adayı-5 de görüş yazısı gibi yazılarda hedef kitlenin zaten belirgin şekilde ortada olduğunu düşündüğünü ancak sıradan haberlerde ya da diğer içeriklerde bu ayrıntıya dikkat etmediğini ifade etmiştir.

4.2.5.4.6. Duygu durumu

Öğretmen adayları, medya içeriklerinde hissettirilen duygu durumlarını, ancak belirgin olması durumunda belirleyebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, içerikte anlatılanın yanısıra hissettirilen duygu durumu yoluyla yapılan yönlendirmeleri çok nadir fark edebilmektedirler. Öğretmen Adayı-4, içerikte anlatılan ile hissettirilen duygu durumu arasında fark olduğu bir durumla hiç karşılaşmadığını bildirmiştir. Öğretmen Adayı-5 mesajlarda çeşitli duyguların verildiğinin farkında olduğunu ancak bunu yeterince sorgulamadığını ifade etmektedir. Öğretmen Adayı-5'in “Bazı yazılar galeyana getirmek bazı yazılar da insanı pasifleştirmek adına yazıldığına inanıyorum ama özellikle bu yazıda şunu yapıyormuş, şu kişiye bu algıyı yaratıyor, öyle bir düşünce tarzına girmiyorum” biçiminde ifade ettiği görüşü bu bulguya örnek olarak verilebilir.

Aynı konuda yazılmış iki farklı köşe yazısının, aynı durumdan bahsederken farklı duygular hissettirdiğine dair bir örnek verildiğinde Öğretmen Adayı-5'in cevabı şöyledir: “Ne yazık ki fark edemiyordum şu an düşününce”.

4.2.5.4.7. Manipülasyon, ajitasyon

Öğretmen adayları medya mesajlarında yer alan manipülasyon ve ajitasyonları fark edebildiklerini düşünmektedirler. Bununla birlikte, Öğretmen Adayı-2, medya içeriklerinde yer alan manipülasyon, ajitasyon vb. durumları fark edebildiğini ancak bazen duygularının ağır bastığını şöyle ifade etmiştir: “Çoğunlukla yaratılan algıyı çözebiliyorum ama duygusal açıdan da bakabiliyorum bazen ama daha çok mantığımın yaklaşım”.

Öğretmen Adayı-3 ajitasyonları fark edebildiğini düşünmektedir. Bunu şöyle örneklendirmiştir:

Mesela. O kadar çok haber okudum ki hangisi aklıma gelmiyor. En barizinden kadının bir tanesi haberlerde oğlu için ağladığını gösteriyor. Ama hüngür hüngür ağlıyor ama o ağlayışın içten olmadığını fark edebiliyorum. Diyorum ki ya belli kendini acındırıyor ki insanlara duygu sömürsü yapıyor bir nevi ayırt edebiliyorum. Ama bazı insanlar var öyle bir

dokunuyor ki içinize bu ajitasyon falan değil bu normal bir şekilde can çekiyor acı çekiyor diyorsunuz.

Öğretmen Adayı-4 doğruluğunu öğrenmeden bu tür içeriklere pek inanmamaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-5 medya mesajlarında çok fazla ajitasyon olduğunu ve bu durumdan nefret ettiğini ifade etmiştir. Bu durumu şöyle örneklenmiştir:

Çoğu kişi görüşüme karşı çıkabilir görüşüme ama ben on beş mart darbe olayından sonra insanlar, ünlüler bir video çektiler hepsi ya da Halis Tekdemir vardı sanırım onla ilgili bir video çektiler. Bana çok yapmacık geldi. Ben rahat içinde yaşayan, lüks içinde yaşayan ya da bu olaylarla alakası olmayan ya da evladını askere ya da bir yere göndermeyen bir kişinin bu konu hakkında konuşmasını tamamıyla yapmacık ve iğrenç buluyorum açıkçası ve hatta televizyonda o dönemde sürekli yayınlanan bir şeydi. Ben nefret ettiğim için sürekli kanal değiştiriyordum...Şöyle bir huyum var hepsinin ajitasyon olduğuna inanıyorum yani belki bazıları gerçektir ama ben hiçbirini sevmiyorum ve hepsinin ajitasyon olduğuna inanıyorum.

4.2.5.4.8. Tepkiler

Öğretmen adayları, özellikle sosyal medyayı çok yakından takip etmelerine rağmen, çoğunlukla içeriklere ilişkin olumlu ya da olumsuz tepkilerde bulunmadıklarını, tepkide bulunduklarında ise akılcı tepkilerinin duygusal tepkilerine göre daha ön planda olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen Adayı-1 nasıl tepki verdiğini şöyle açıklamaktadır: “Öfkelenip, bağırarak, hakaret etmek gibi bir karşılık vermek yerine mantıklı bir açıklama ya da görüşünü değiştirmek için bir şeyler de yazabiliyorum”.

Öğretmen Adayı-3 bu durumlarda bir tepkide bulunmadığını ifade etmiştir. Bunun nedenini sanal ortam olarak gördüğünü şöyle açıklamıştır: “Çünkü o insanın benim fikrimi anlayabilmesi için beni iyice tanıması lazım. Eğer beni iyiden iyiye tanımıyorsa zaten verdiğim tepki olumlu ya da olumsuz da olsa ona çok büyük bir geri dönüt olabiliyor. Ya da çok büyük bir tepki verebiliyor”.

Öğretmen Adayı-5 her zaman tepki vermediğini, verdiği tepkinin de karşısındaki kişiye göre değiştiğini şöyle ifade etmektedir:

Öncelikle her zaman tepki vermem. Çünkü karşımdaki insanı tanıyorsam biliyorsam ve o kişi saygı çerçevesinde o kişi bana tepkime karşı bir cevap verebilecekse saygı çerçevesinde, küfür etmeden ya da aşağılamadan bir şey söyleyecekse evet tepkimi gösteririm. Ama eğer ki hiç bulaşsan sana da çamur atacak bir insansa tepki vermiyorum. Genelde tepkilerim... düzgün cümleler kullanırım argo hiçbir kelime kullanmamaya dikkat ediyorum ve karşımdaki de bir insan ve daha çok kıskırtırım onu eğer argo bir kelime kullanırsam o daha da fenalaşır. Tepki vereceksem de gayet düzgün cümlelerle tepki veririm.

4.2.5.4.9. Medya içeriğinin doğruluk kontrolü

Öğretmen adayları, medya içeriklerinin doğruluğunu kontrol etmek istediklerinde, kendi bilgileri ve başka kaynaklar ile karşılaştırma yapmaktadırlar. Kendilerine mantıklı gelmeyen içeriklerin doğru olmayabileceğini düşünmekte olduklarını Öğretmen Adayı-1'in şu görüşü örneklendirmektedir: “Genelde hani daha çok güvendiğim insanlar, arkadaşlarım ya da normal kendi gördüğüm başka haberlerden kıyaslayarak yapıyorum. Kendi doğru olduğunu düşündüğüm şeyler var. Onları kıyaslayarak doğruluğuna karar veriyorum”.

Öğretmen Adayı-5 bu konularda zorlandığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir ve sürecin sonunda güvendiği haber sitesini doğru kabul etmektedir:

Genelde muallakta kalıyorum. Ne düşüneceğimi bilmiyorum. İnternette özellikle haberi araştırıyorsam, onunla ilgili başka gazetelerde yazmış oluyor muhakkak ki. Biri onaylandı, biri onaylanacak, biri şöyle biri böyle, hepsi birbirinden farklı cümleler kullandığı için... Bu durumda Allah kerimdir deyip bırakıyorum (gülüyor).

4.2.5.4.10. İçerik türü

Öğretmen adaylarının dördü, farklı medya kanallarının hangi türde içerik paylaştığını belirleyebildiklerini düşünmektedirler. Bunu da içeriğin kendisini belli ettiği şeklinde açıklamışlardır. Öğretmen Adayı-2 bunu şöyle açıklamıştır: “İçeriğine bakarım. Zaten genelde belli olur yani. Genelde vermek istediği mesaj ya da anlatmak istediği”.

Öğretmen Adayı-5, medyada içerik türlerine hiç dikkat etmediğini şöyle ifade etmiştir: “Açıkçası hiç düşünmemişim demek ki bugüne kadar. Sitenin genelde mizah sitesi mi haber sitesi mi diye bakmıyorum. Algım o olduğu için, ilk sıradaki iyidir demek ki herkes buna giriyor gibi bir algım var. Bu ön yargım için genelde haber siteleri çıkıyor”.

Öğretmen Adayı-5, içerik türüne dikkat etmeden bilgi arama yapmaktadır. Karşısına çıkan sonuçların ticari kaygılar ile sıralanmış olabileceği kendisine hatırlatıldığında şu cevabı vermiştir:

Hafta sonu bir seminer vardı. ... gelmişti. O seminerde onu fark ettim. Parayla yapılabiliyormuş. Tamamıyla zaten belli bir ücret ödedikten sonra ismin sitenin adı üst sıralarda çıkıyormuş... (o seminerden önce) İnsanların kullanımlarına göre üst sıralara çıktığını sanıyordum.

4.2.5.4.11. Medyada içerik oluşturulma sürecine dair farkındalık

Öğretmen adayları, medya içeriği oluşturma süreci hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ancak medyada mesaj oluşturulurken manipülasyon yapıldığını

düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen Adayı-3 bu durumu şöyle açıklamıştır: “Her haberde değil de birçok haberde (manipülasyon) yapıyorlar. Siyasi yönden bakalım bu olaya. Mesela siyasi liderlerin konuştuğu bir şeyi cımbızla çekip halka istedikleri gibi yansıtıyorlar. Medya kanallarının çok yaptığı bir şey bu”.

Bu konuda, Öğretmen Adayı-4 medyada içerik oluşturma süreci hakkında bilgisi olmamakla birlikte, medyanın kendi amaçları doğrultusunda içerik oluşturduğunu düşünmektedir: “Kendi duyguları. Mesela köşe yazarları kendi duygularına göre yazabilir. Kendileri kendi savunduğu amaç uğruna milleti de o yöne çevirmek için kullanıyor”.

Öğretmen Adayı-5 ise içerik oluşturma süreci hakkında çok fazla bilgisi olmadığını ancak bazı konuları bir seminerde duyduğunu ifade etmiştir:

Hafta sonundaki seminerde reklam ya da bu tarz paralı olacak şeyleri ya da bir muhabir bir şey yayınlayacaksa öncelikle kelimelere dikkat ettiğini düşünüyorum çünkü bazı kelimelerin kullanılmasında sıkıntı yaşanabiliyormuş. Kelimelere dikkat ediyordur. Argo kelime tabi ki kullanamaz. Bunlara dikkat ediyordur. Doğruluk payına bir derece baktığına inanıyorum. Ama magazin haberlerinin doğruluk payına hiçbir şekilde dikkat ettiklerine inanmıyorum. Birçok ünlü ile muhabir davalı.

4.2.5.4.12. Medyanın yapısı

Bu bölümde öğretmen adaylarının medya endüstrisi ve medya yapısı hakkındaki bilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının tamamı, medyanın yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir.

4.2.5.5. Değerlendirme becerisi

4.2.5.5.1. Veri güvenliği

Öğretmen adaylarının kişisel veri güvenliğini sağlamak için aldığı önlemler şifreleme ile sınırlıdır. Öğretmen Adayı-1 bu durumu şöyle açıklamıştır: “Pek bir önlem aldığımız sayılmaz. Sadece şifrelerimiz var işte ama sosyal medyadaki bilgileri güvenlik altına aldığımız söylenemez”.

Öğretmen Adayı-3, şifrelemeye ek olarak sosyal medyada paylaştıklarını kimlerin görebileceğini seçtiğini ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-5, veri güvenliği konusunda ciddi boyutta bilgi eksiklikleri olduğunu düşündüğünü şöyle ifade etmiştir:

Hiçbir şey yapmıyorum. Hatta kullandığım internet bile açık alan yani herkes benim yaptığım işlemleri diğerleri de görebilecek durumda. Bunu biliyorum ama buna dair ne yapacağımı hiçbir fikrim yok ne yapabilirim, nasıl koruyabilirim kendimi? Hatta internet alışverişinde çok böyle şey yapıyorum. Almasam. Almayayım. Çok mecbur kalmadıkça almamayı tercih ediyorum. Güvenmiyorum çünkü.

Veri güvenliği ile ilişkili olarak kişisel bilgilerin takip edilmemesi konusunda da öğretmen adayları önlem almamaktadırlar. Öğretmen Adayı-1 kişisel bilgilerinin takip edilmemesi için bir önlem almadığını ifade etmiştir. Telefonuna indirdiği uygulamalara, konum bilgisinin açık olup olmamasına dikkat etmediği bildirmiştir. Öğretmen Adayı-2 kişisel bilgilerinin takip edilmemesi için ise yalnızca bilinmesini istediği bilgileri sosyal ortamda paylaştığını, konuma dikkat ettiğini bildirmiştir. Öğretmen Adayı-3 daha önce olumsuz bir deneyim yaşadığı için bu noktada biraz daha dikkatlidir.

Konumum kapalıdır. İndirilen uygulamalara zaten dikkat ediyorum. Öncesinde çok vardı. Benim arkadaşlarım bir ara benden habersiz telefonuma bir program yüklemişler şaka mahiyetinde, konuştuğum her şey program tarafından kaydedilmiş. Daha sonra arkadaşlar telefonu benden alıp müzik dinleyeceğiz diye benim konuşmalarımı dinliyorlarmış meğer. O yüzden çok dikkat ediyorum artık. (Öğretmen Adayı-3)

Öğretmen Adayı-4 kişisel bilgilerinin takip edilmemesi için kendisi ile ilgili pek fazla bilgi paylaşmadığını belirtmiştir. Ancak telefonunda konumun sürekli açık olmasına hiç dikkat etmemektedir, uygulamaları doğrudan kurmaktadır. Bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “(bu uygulamaları kurarken) Aynen direk izin veriyorum. Hiç okumam”.

İnternet sayfalarında daha önce girilmiş olan sitelere ve aramalara dayalı olarak çıkan reklamların neye göre çıktığı, kimi katılımcılar tarafından hiç bilinmemekte, kimileri ise arama geçmişi kaydının tutulmasını nasıl engelleyeceğini bilmemektedir. Öğretmen Adayı-2’nin ifadesi şöyledir: “Aslında uğraşmıştım ama yapamadım açıkçası ama yapılabiliyorsa bilmiyorum”.

Öğretmen Adayı-3, internet sitelerinde arama geçmişine dayalı olarak reklam çıktığının farkındadır. Bunun için geçmişi silme, laptop kamerasını kapatma vb. önlemler aldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, arama geçmişi kaydının tutulmasını engelleme yöntemini bilmemektedir. Öğretmen Adayı-5, kişisel verilerini internette paylaşmadığını, takibin engellenmesi için neler yapması gerektiğini ise bilmediğini şöyle belirtmiştir:

Konumum genelde açık. O konuda çok şeyim. Herkes görebiliyor senin nerede olduğunu, ya da bir işlem yaptığında gizli değilsin bunu biliyorum ama buna dair internette araştırma bile yapsam bilgi yığınından ibaret olduğu için internet. Ne yapacağımı, nerden nere gideceğimi hiçbir şekilde bulamıyorum... Herkes bir şey söylüyor. Bunu bir denedim ben. Bilgisayar

üzerimde bir işim oldu. Onu açıyorum o başka bir yöntem anlatıyor, öbürkü başka bir yöntem, diğeri, hepsini tek tek denedim en sonunda bilgisayarımı çökertmişim.

4.2.5.5.2. Zararlı medya içeriklerinden korunma

Öğretmen adayları, zararlı medya içeriklerinden korunmak için güvenmedikleri sitelere girmeyerek önlem aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen Adayı-1 bu durumu şöyle açıklamıştır: “Öyle sayfalar ya da kanallar şeyler varsa kapatıyorum, değiştiriyorum bir şekilde engelliyorum. Diğer virüs gibi şeylere de güvenmediğim şeylere girmiyorum”.

Öğretmen Adayı-2, zararlı medya içeriklerinden korunmak için şikâyet ettiğini, bunun dışında başka bir şey yapmadığını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-3 ve 4 zararlı medya içeriğinden korunmak için güvenmediği siteye girmediğini, virüs programı kullandığını ifade etmişlerdir. Bu tür bir içerikle karşılaştığı ve kapatamadığı durumlarda ne yaptıkları sorulduğunda ise cevabını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Öğretmen Adayı-5’in cevabı şöyledir: “Ve bazen çıkıyor işte aldatıcı reklamlar oluyor ya telefonunuza virüs bulaşmış olabilir. O an bir tedirgin oluyorum... (Ne yapıyorsun o anda?) Kapatıyorum. Hiç bu konu... araştırırsam da o kadar çok bilgi var ki artık bıktım yani istemiyorum araştırmak”.

4.2.5.5.3. Reklam içeriklerinin kontrolü

İnternette televizyona, gazeteden sokaktaki reklam panolarına kadar karşısına çıkan reklam içeriklerinin doğruluğunu, objektifliğini sorgulayıp sorgulamadığı sorulduğunda, Öğretmen Adayı-1, reklamların kendisini etkilediğini bildiğini ancak bunu önemsemediğini ve sorgulamadığını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-2, reklam içeriklerinin doğruluğunu ilgisini çekmesi durumunda kontrol ettiğini, reklamların bilinçaltına etki ettiğini fark ettiğini ve alışverişte o ürünlere daha yakın hissettiğini ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-4, bu tür bir kontrolü yalnızca telefon, bilgisayar gibi maliyeti yüksek ürünlerde yaptığını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-5 ise şu cevabı vermiştir:

Eğer kendim işime yarayacak bir reklamsa, bir kitap alacaksam ya da bir şey alacaksam onun için sadece bakarım. Diğer reklamların doğru mu... Hmm. Şeye bakmıştım. Garanti’nin öğretmen okulu mu öğretmen bir şey... (Akademi) Bir projesi var. Onu gerçekten merak ettim. Tövbe ettim geri çıktım... Hiçbir bilgi bulamadım o konu hakkında. Bir sürü şey çıkıyor aslında bilgi o kadar çok çıkıyor ama hangisi benim işime yarayacak?

Öğretmen Adayı-5 ayrıca reklamların kendisini etkilediğinin farkında olduğunu ancak etkisinden kurtulamadığını ve o ürünü aldığını “Kesinlikle sağlıyor. Yazın coca-

cola reklamları bunu çok yapıyor. Böyle bir tıss ses geliyor. Kapak atıyor böyle. Şu an bile hatırlıyorum insanın içinden gidip bir kola olmadı bir gazoz, su bir şey içesi geliyor açıkçası” biçiminde ifade etmiştir.

4.2.5.5.4. İçerik değerlendirirken başvurulan ilkeler

Öğretmen adayları, bir katılımcı dışında, medya içeriklerinin uygunluğunu değerlendirirken şiddet ve cinsellik içermeme, kendi görüşüne uygun olma, dürüstlük, toplumun ahlak kurallarına uygun olma, kullanılan dil gibi hususlara dikkat ettiklerini belirtmiştir. Öğretmen Adayı-1, karşılaştığı medya mesajları şiddet, cinsellik içerdiğinde ve kendisine göre yanlış olan bir görüşü savunduğunda, söz konusu içeriği kapattığını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-2, karşılaştığı medya mesajlarını dürüstlük ve topluma uygunluk ilkelerine göre değerlendirdiğini ifade etmiştir. Topluma uygunluğu değerlendirirken de ahlak kurallarını göz önünde bulundurduğunu söylemiştir. Öğretmen Adayı-4, içerikleri değerlendirirken etik ilkeleri dikkate almamaktadır. Örneğin içeriği değerlendirirken karşı tarafı rencide edip etmediğini dikkate alır mısın diye sorulduğunda şu cevabı vermiştir: “Yani rencide edebilir bence. Etmesinde bir sakınca yok”.

Öğretmen Adayı-5 içerikleri değerlendirirken kullanılan üsluba çok önem verdiğini bildirmiştir. Ayrıca doğruluk ve çalıntı söz, ürün olmaması dikkat ettiği boyutlar arasındadır. Bu durumu şöyle açıklamıştır:

Dil çok önemli benim için. Kişiyi sevmeyebilirsin ama ona hakaret edemezsin, bu senin hakkın değil. Bu haberin doğruluk payı var mı? Ama dediğim gibi ilgi alanımı çeken haberler. Her haber için bunu tabi ki de yapmam. Sadece ilgi alanımı çekiyorsa bunun doğruluk payı var mı? Eğer yalansa neden bunu neden yalan paylaşmış? Bunlara bakarım. Veya bir başkasının sözünü çaldıysa. Bilimsel araştırma dersi aldım, bunu da bundan sonra bu yetiyi kazandım. Bir başkasının sözünü kullandığında onun altında kimin olduğunu bildirmen gerekiyor. Bu o kişiye bir saygı. Bir kişinin sözünü kullandığında buna dikkat ediyor mu diye bakarım.

4.2.5.5.5. Medya kaynaklarında çeşitlilik

Bu bölümde öğretmen adaylarına, çoğunlukla aynı televizyon kanallarını, aynı ya da birbirine yakın gazeteleri ya da onların internet sitelerini mi yoksa her gün farklı farklı internet sitelerini, gazeteleri ya da televizyon kanallarını mı takip ettikleri sorulmuştur. Öğretmen adayları çoğunlukla aynı medya kanallarını takip etmektedirler.

Aynen öyle. Farklı görüşte olan sitelere bakmam... İki üç tane belirlediğim kanal var. Sürekli onları takip ederim. (Öğretmen Adayı-4)

Çok karışıklıklara karşı da pek bir bilgim yok. Gazete, gazetecilik, haber bunlar çok ilgi alanım olmadığı için birbirlerine karşı mı doğru mu? Sadece kanallarda bir samanyolunu biliyorum ne taraf olduğunu. Zaten anlıyorsun birazcık. (Öğretmen Adayı-5)

Öğretmen adaylarına içeriğin güvendiği bir kaynaktan gelmesinin analiz sürecini etkileyip etkilemediği, güvendiği kaynaktan gelen içerikleri sorgulama sürecine alıp almadıkları sorulmuştur. Öğretmen Adayları-2, 4 ve 5 güvendikleri kaynaklardan gelen içerikleri daha az sorguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen Adayı-1 ve 3, içerik güvenilen kaynaktan gelse bile bir sorgulama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen Adayı-1'in cevabı şu şekildedir: “Ne kadar da olsa etkiler ama genelde doğruluğunu bazen, bazen değil çoğu zaman sorguluyorum. Onlardan da gelse doğru olduğunu düşündüğüm başka bir şey ise direk kabule etmiyorum”.

4.2.5.6. İletme becerisi

4.2.5.6.1. Medya araçları ile kendini ifade etme

Öğretmen Adayı-1, 3 ve 5 yoğun bir sosyal medya kullanıcısı olmalarına rağmen, kendilerini ifade etmek için medya araçlarını kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer insanların paylaştıklarını takip ettiklerini ancak kendileri yeni bir içerik üretip paylaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Hatta Öğretmen Adayı-1, sosyal medyada hiçbir paylaşım yapmadığını belirtmiştir. Öğretmen Adayı-3 yalnızca önemli kutlama ve anma günlerinde paylaşım yapmaktadır. Öğretmen Adayı-5 bu durumu şöyle açıklamıştır: “Görüş ifade etmiyorum öncelikle. Öğretmen olacağım için çok fazla kavga ya da olaylara girmiyorum ama atıyorum çok sevdiğim, beğendiğim bir söz varsa bir şey varsa genelde herhalde Facebook’u kullanırım”.

Öğretmen Adayı-2 ve 4, medya araçları yoluyla kendilerini zaman zaman ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Bunun için ise daha çok sosyal medyayı tercih ettiklerini Öğretmen Adayı-2 şu şekilde ifade etmiştir: “Bir görüşümü ifade etmek için daha çok tweet atıyorum. Daha çok yani diğer kullandığım hesaplarda görüşümü ifade etmiyorum”.

4.2.5.6.2. Etik ilkeler

Bu konuda, öğretmen adaylarına medyada içerik paylaşırken etik ilkelere dikkat edip etmedikleri, etik ihlal içeren bir medya içeriği ile karşılaştıklarında neler yaptıkları sorulmuştur.

Öğretmen Adayları içerik paylaşımı yaparken etik kurallara ve izinli olma hususuna dikkat etmektedirler. Öğretmen Adayı-1 kendisi medyada içerik paylaşmadığı için etik ilkeler sorusunu cevaplamamıştır. Öğretmen Adayı-2 ve 4 medya mesajı oluştururken ve bunları paylaşırken ahlak kurallarına uygun hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen Adayı-3 ve 5 içerik paylaşırken izin alma durumuna dikkat etmektedir.

Çevremde fotoğraf paylaşacağım atıyorum. Çevremdeki insanların pozisyonları, açıklık, seçiklik olayına biraz dikkat ederim. O kişinin o resmi paylaşmamdan rahatsız olup olmayacağını kesinlikle sorarım. İlerde kavga gürültü olmaması için. Ya da bazen bazı arkadaşlarım açıkken kapanıyor. Ben de açık fotoları oluyor. Uyarı alıyorum lütfen onları kaldır diye. Bunlara dikkat ederim sadece. (Öğretmen Adayı-5)

Öğretmen adayları etik ihlal içeren bir durumda karşılaştıklarında ise birbirinden farklı tepkiler vermektedirler. Öğretmen Adayı-1 etik ihlal içeren bir içerik ile karşılaştığında (yalan, uygunsuz vb. içerikler) bunları görmezden geldiğini, herhangi bir eylemde bulunmadığını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-4'ün bu durumlarda tepkisi pasif düzeyde kalmaktadır ve şikâyet etmemektedir. Bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Ona bir şey söylemem herhangi bir tepkide bulunmam ama bir daha sayfasını takip etmem mesela”.

Öğretmen Adayı-2, medyada etik ihlali içeren bir durum ile karşılaştığında şikâyetinde bulunmaktadır. Öğretmen Adayı-3 ve 5'in tepkileri de farklılık göstermektedir. Öğretmen Adayı-3 etik ihlali yapan kişi yakın arkadaşı ise tepkide bulunduğunu, yakından tanımadığı bir kişi ise tepkide bulunmadığını ifade etmiştir. Ancak Öğretmen Adayı-5'in bu konudaki görüşü şu şekildedir: “Eğer ki bir site ya da bir kanal, yalan bir haber ortaya attığında, Facebook da ya da bir şey gördüğümde, bu kişi arkadaşım değilse, bir bağım bir şeyim yoksa okuduğumda bana yanlış geliyorsa ‘şikâyet et’ butonuna basarım”.

4.2.5.6.3. İnternetteki üyelikler

Bu konuda, öğretmen adaylarına hangi internet platformlarına üye oldukları ve hangilerini kullandıkları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının kullandıkları platformlar sosyal medya ile sınırlıdır. Hiçbir katılımcı sosyal medya dışındaki haber kaynaklarına, bloglara, forumlara vb. platformlara üye değildir. Öğretmen Adayı-1, sosyal medyadan Facebook ve Instagram'a üye olduğunu, bunun dışındaki sosyal medya hesaplarına, haber kaynaklarına, bloglara, forumlara üye olmadığını ifade etmiştir. Sosyal medyanın ise

hayatının merkezinde olduğunu söylemiştir. Öğretmen Adayı-2, interneti daha çok sosyal medya ve çevrimiçi alışveriş için kullanmaktadır. Öğretmen Adayı-3, forum blog vb. platformlara üye değildir yalnızca birkaç sosyal medya hesabını aktif olarak kullanmaktadır: “Bir aralar mynete kaydoldum sonra kullanmadım. Onun haricinde blog yazma okuma ya da herhangi bir foruma üye olma gibi bir şeyim yok”.

4.2.5.6.4. Dijital kampanyalar

Bu bölümde, medya araçlarını kullanarak toplumsal sorunlara çözüm arayışına yönelip yönelmedikleri türünde sorular yer almaktadır. Dijital kampanyalar bu eylemler için uygun bir örnektir. Öğretmen adayları, toplumsal sorunların çözümünde medyayı kullanarak harekete geçmemektedirler. Verilen cevaplar incelendiğinde hiçbir öğretmen adayının medya araçları yoluyla dijital kampanya başlatmadığı görülmektedir. Öğretmen Adayı-4 ve 5 ise dijital kampanyayı daha önce hiç duymamışlardır. Sorular yalnızca dijital kampanya ile sınırlandırılmamış, e-posta ya da diğer ortamlar yoluyla belediye vb. kurumlara ulaşma da dahil edilmiştir ancak hiçbir öğretmen adayı bu uygulamaları gerçekleştirmemiştir. Öğretmen Adayı-1 ve 3 bir kere bir dijital kampanyaya katıldığını, Öğretmen Adayı-2 bu amaçla gelen maillerdeki kampanyalara katıldığını belirtmiştir. Öğretmen Adayı-3 bu konudaki deneyimini şu şekilde açıklamıştır: “Geçen sene dolmuşlar ile ilgili bir problem olmuştu. Arkadaşlar mesaj atmıştı kampanyamıza katılır mısınız diye. Tabi beni de etkiliyordu. Fiyat ya da yol güzergahı ile ilgili. Ben de imza attım”.

4.2.5.6.5. Diğer internet uygulamaları

Bu bölümde daha önceden bahsi geçmeyen ancak insanların hayatını kolaylaştıran çeşitli internet uygulamalarını kullanıp kullanmadığı sorulmuştur. E-devlet uygulaması bütün öğretmen adayları tarafından kullanılmaktadır. Bankacılık hizmetleri Öğretmen Adayı-4 haricinde diğer öğretmen adayları tarafından kullanılmaktadır. Çevrimiçi belediye hizmetleri ise üç öğretmen adayı tarafından kullanılmaktadır.

4.2.5.6.6. Medya güvenliği

Bu başlık altında, öğretmen adaylarına medyanın insanların kendisini ifade etmeleri için uygun ve güvenli bir ortam olup olmadığı sorusu sorulmuştur. Öğretmen adayları medyanın insanların kendisini ifade etmek için uygun bir ortam olduğunu ancak

bunun için doğru şekilde kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte, katılımcıların tamamı medyayı güvenli bir ortam olarak görmemektedir. Öğretmen Adayı-1 medyayı, özellikle sosyal medyayı, insanların kendisini ifade etmek için uygun bir ortam olduğunu ancak yanlış kullanıldığını şöyle ifade etmiştir: “Haberin yayılması için güvenilir bir şekilde yayılması için kullanılır. Ya da bir araştırma yapmak için kullanılır. İnsanlar daha çok kötü şeyleri insanların bilinçaltına yerleştirmek için kullanılıyor”.

Öğretmen Adayı-2, medyanın insanların kendisini ifade etmek için uygun bir ortam olduğunu ancak yanlış kullanıldığı için çok güvenli bir ortam olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-3 medyanın kullanım amacının önemli olduğunu, doğru kullanıldığında zorda kalan insanlara yardım imkânı sağladığını ancak genellikle bu şekilde kullanılmadığını belirtmiştir. Öğretmen Adayı-4 medyanın uygunluğu şöyle açıklamıştır: “Pek sınırlayıcı bir ortam yok. O yüzden düşüncelerini herkes açık açık söyleyebiliyor”. Öğretmen Adayı-5’in görüşü ise şu şekildedir:

Önceden insanların biraz daha korkusu olduğuna inanıyorum sosyal medyaya bulaşmadan önce. Bir görüş bildirirken bile çevresindekilere dikkat ediyordu çünkü fiziki bir ortamdasin ve sana darp uygulayabilir ya da sen ona darp uygulayabilirsin ama sosyal medyada böyle bir fiziki şiddet mümkün değil. En fazla interneti kaldırırsın ya da o uygulamayı kaldırırsın olur biter.

Öğretmen adayları medyayı, özellikle sosyal medyayı, bireyin kendisini ifade etmesi için uygun bir ortam olarak görmelerine rağmen güvenli olmadığını düşünmektedirler. Öğretmen Adayı-4 bunu internet korsanlarının varlığına bağlamaktadır. Öğretmen Adayları-2 ve 4 haricindeki katılımcılar medya yoluyla kendilerini ifade etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen Adayı-5 kendisini medya yoluyla ifade etmek istemediğini ancak istese bile edemeyeceğini düşünmektedir.

4.2.5.7. Öğretmen adaylarının öz değerlendirmeleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının kendilerini ve arkadaşlarını medya okuryazarlığı yönüyle değerlendirmeleri istenilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bölümü medya okuryazarı olmadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri şöyledir:

Okurum ama yazmam diyeyim daha çok. Genelde okumakla şey yapıyorum. Haber alma bakımından sık kullanıyorum. (Öğretmen Adayı-1)

Ben pek (medya okuryazarı) değilmişim gibi görüyorum... Pek takip etmiyorum haber gazeteler olsun. Pek okumuyorum. İnternette yalnızca sosyal medya ile iç içeyim... Neler yaptığıma bakınca pek bilinçli değilim. (Öğretmen Adayı-4)

Bir de bağımlılığım var. Yani bir sigara içmek gibi bu gerçekten hani durduramıyorsun kendini. Nasıl engelleyeceğime dair bir fikrim yok. (Öğretmen Adayı-5)

Öğretmen Adayı-2, kendisini medya okuryazarı olarak görmektedir ancak öğretmen olduğunda anaokulu düzeyindeki öğrencilere bu farkındalığı kazandırmak için yeterli olup olmadığından emin değildir: “O yaş grubuna bunu çok yani hani büyük yaş grubu olsaydı kazandırmam kolay olurdu. O yaş grubuna internette kullanabileceğim şeyler nelerdir. Oyun videoları açarım. Şarkılar açarım. Daha fazla kazandıramam sanırım”.

Öğretmen Adayı-5 öğretmen olduğunda medyadan içerik indirme ve öğrencilerine sunma işlemleri yapabileceğini ancak neyi indirmesi gerektiği konusunda bilinçli olmadığını ifade etmiş, öğrencilere medya okuryazarlığı bilinci kazandıracak seviyede olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları, arkadaşlarının medya okuryazarı olmadıklarını hatta çok kötü bir düzeyde olduklarını düşünmektedirler. Öğretmen Adayı-1, arkadaşlarının medyayı yalnızca fotoğraf paylaşmak, gittikleri yerleri paylaşmak gibi amaçlarla kullandıklarını düşünmektedir. Öğretmen Adayı-2, arkadaşlarının büyük oranda medya okuryazarlığı konusunda bilinçsiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmen Adayı-4 ise bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Arkadaşlarımın çoğu benden daha vahim durumda... Gayet bilinçsizler yani”. Öğretmen Adayı-5 ise şu şekilde görüşlerini aktarmıştır:

Hepsinin birer telefon, internet bağımlısı olduğunu düşünüyorum. Hiç birisinin... ya birkaç kişi tabi ki de var. Sınıfımızın hackeri dediğimiz ünlene insanlar var. Ama o 60 kişide bir oranında... Onlarında bu konuda bilgi sahibi olduklarına hiçbir şekilde inanmıyorum. Çünkü kendim de bilirim arkadaşlarımı kendim de bu şekildeyim. Kendi önyargılarıma ya da görüşlerime göre öğrencileri yönlendiririm bu da yanlış bir yönlendirme olur çünkü bu konuda bir bilgimiz yok ki olması gerekir.

4.2.5.8. Eğitim fakültelerinde seçmeli medya okuryazarlığı becerileri dersi

Katılımcıların tamamı eğitim fakültelerinde seçmeli bir medya okuryazarlığı becerileri dersinin kesinlikle olması gerektiği görüşündedirler. Öğretmen Adayı-1, medya okuryazarlığı dersinin konulması gerektiğini düşünmekle birlikte seçmeli olduğu için bölüm dersleri kadar ciddiye alınmayacağını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı-2 bu ders kapsamında medyanın nasıl kullanılabileceğine ve kötü amaçla kullanılması durumunda

nelerle karşılaşılabilceği gibi konulara odaklanılması gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Öğretmen Adayı-3, medya okuryazarlığı dersinin olması gerekliliğini şu şekilde açıklamıştır:

...Ben öğrencime en fazla sadece anneniz babanız yanınızda olmadan benim verdiğim ödevleri internette araştırmanın, bilgisayarı sadece araştırmak için kullanın, oyun için de kullanabilirsiniz ama öyle çok değil (diyebilirim). Biliyorsunuz internet ortamı çok geniş bir kapsam. Ucu bucağı yok. Her türlü öğrenciyi şiddete eğilimli (hale) getirebilir, bazı şeyleri bağımlı hale getirebilir, cinsel yönden çok rahatsız edici şeyler yapabilir. Sonuçta 7, 8, 9 yaş aralığı, ki çok meraklı oluyorlar o dönemde. Ki şu zamanın öğrencileri ve gençleri şu anda benden daha etkin kullanıyorlar bilgisayarı. Bunun farkındayım. Ama ben olayın nasıl kullanılması gerektiğini, bir öğrenci ya da pedagoğ olarak hangi yaş grubunun nasıl öğretilmesi gerektiğini bilirim benim açımdan daha rahat olur ve anne babaya daha rahat yönlendirme yapabilirim.

Öğretmen Adayı-4, bilinçlenme için bu tür bir dersin bir gereklilik olduğunu düşündüğünü “Evet olmalı. Ben gibi biraz bilinç eksikliği olanlara en gerekli şey bence bu” biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen Adayı-4, bu ders kapsamında üzerinde durulması gereken konuların bilinçli araştırma yapma ve sosyal medyadan farklı şekillerde yararlanma olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen olduğunda medya okuryazarlığı farkındalığını öğrencilere kazandıramayacağını ama böyle bir ders olması durumunda bunun mümkün olduğunu söylemiştir. Öğretmen Adayı-5 ise bu dersin zorunlu olması gerektiğini düşünmektedir. Bu derste yer verilmesi gereken konuları ise şöyle sıralamıştır: Bilginin karşılaştırılması, medya metninin altında yatan anlamı anlama, medya içeriğinin analizi.

4.2.5.9. Gerçek ve kurgulanmış haberleri birbirinden ayırabilme

Bu bölümde katılımcılara sekiz farklı gerçek ve kurgulanmış haber verilmiştir. Haberler internet sitelerinden alınmış ve reklam, logo vb. içerikler kaldırılmıştır. Öğretmen adaylarından kendilerine verilen sekiz haberi gerçek ve kurgulanmış haber olarak ikiye ayırmaları istenmiştir. Öğretmen adayları içeriği analiz ederek haberlerin gerçek mi kurgulanmış mı olduğuna karar vermede sorunlar yaşamışlardır.

Öğretmen Adayı-1, üç haberi kurgulanmış haber olarak; beş haberi gerçek haber olarak ayırmıştır. Kurgulanmış olarak ayırmış olduğu üç haberden ikisi kurgulanmış

haber iken birisi gerçek haberdur. Gerçek olarak ayırmış olduğu beş haberden iki tanesi gerçek, üç tanesi ise kurgulanmış haberdur.

Öğretmen Adayı-2, dört haberi kurgulanmış haber olarak; dört haberi de gerçek haber olarak ayırmıştır. Kurgulanmış haber olarak ayırdığı dört haberden ikisi gerçek, ikisi ise kurgulanmış haberdur. Gerçek olarak ayırmış olduğu dört haberden yalnızca bir tanesi gerçek haber, geri kalanlar ise kurgulanmış haberdur.

Öğretmen Adayı-4, beş haberi kurgulanmış haber olarak; üç haberi de gerçek haber olarak ayırmıştır. Kurgulanmış haber olarak seçmiş olduğu beş haberden ikisi kurgulanmış, üçü ise gerçek haberdur. Gerçek haber olarak seçmiş olduğu üç haberden üçü de kurgulanmış haberdur.

Öğretmen Adayı-5, beş haberi kurgulanmış; üç haberi de gerçek haber olarak ayırmıştır. Kurgulanmış haber olarak seçmiş olduğu beş haberden üç tanesi kurgulanmış haber ikisi gerçek haberdur. Gerçek haber olarak seçmiş olduğu üç haberden birisi gerçek haber ikisi kurgulanmış haberdur.

4.3. Medya Okuryazarlığı Becerileri Dersi Öğretim Programı Tasarısının Yapısal Özellikleri Konusundaki Bulgular

Bu bölüm, ihtiyaç analizi ve alanyazındaki çalışmalara dayalı olarak, program geliştirme ekibi tarafından geliştirilen medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarımının yapısal özellikleri konusunda elde edilen bulguları içermektedir. Bu bağlamda, öğretim programı tasarımının temel aldığı beceriler, felsefesi dayanaklar, program tasarımı yaklaşımı, program geliştirme modeli, programın temel öğeleri olan amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.3.1. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarımının temel aldığı beceriler ve diğer beceri ve yeterlik alanlarıyla ilişkisi

Bu bölümde üçüncü araştırma sorusunun birinci alt sorusunda yer alan medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarımının hangi becerileri ve yeterlikleri temel alması gerektiği konusunda bulgular yer almaktadır. Bu amaçla ilk olarak medya okuryazarlığı becerilerine daha sonra sırasıyla TYYÇ, ÖMGY ve MEB öğretim programlarında bulunan yeterliklere yer verilmiştir.

4.3.1.1. Medya okuryazarlığı becerileri

Medya okuryazarlığı konusunda yapılan tanımlar birlikte değerlendirildiğinde, etkin bir medya okuryazarı olmak için erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerilerinin özellikle vurgulandığı görülecektir (Aufderheide, 1993; Hobbs, 2001; Livingstone, 2003; Silver, 2009; Silverblatt vd., 2014; Şahin, 2014). Bu noktada, sözü edilen dört temel becerinin açıklanması önem taşımaktadır.⁴

4.3.1.1.1. Erişme

İhtiyaçlar doğrultusunda, çeşitli medya ve teknoloji araçlarına etkin bir şekilde ulaşabilmeyi ve kullanmayı (Hobbs, 2010); bu medya araçları yoluyla gereksinim duyulan bilgileri edinmeyi ve bilgilerin anlamlarını etkili bir şekilde kavramayı içeren (Jolls, 2008) erişme becerisi için televizyon, radyo ve bilgisayar, akıllı telefon gibi medya araçlarına ve belirli bir teknoloji kullanım bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır (Bilici, 2014). Bireyin medya kültürüne katılabilmesi için öncelikle medya aracını seçme becerisine sahip olması gerekir. Erişme becerisi ile ilgili yeterliklerin gelişimi, medya okuryazarlığı için son derece gereklidir (Schmidt, 2013) ancak medya içeriklerine ya da araçlarına fiziksel olarak erişim, onları kullanmayı garanti etmez. Sosyal, kültürel ve teknolojik boyutları olan erişimde, medya aracını kullanmaya izinli olma, yazılımları kullanmayı bilme önemli olmakla birlikte (Livingstone, 2003) erişme, tek seferlik satın alma/temin ile kısıtlı değildir (Livingstone, 2004). Kullanımın sürdürülebilir olması önem taşır. Bu bağlamda, erişme; medya araçlarına ve medya içeriklerine fiziksel olarak erişme ve medya araçlarını uygulamalı kullanma becerisi olarak iki boyutta düşünülebilir (Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007). Hobbs ve Moore (2013), erişim yeterliklerini dinleme becerileri, okuduğunu kavrama, uygun teknoloji araçlarını kullanma, soru sorma, çoklu kaynakları kullanarak bilgi toplama, bir problemi çözmek için bilgiyi uygulama olarak sıralamıştır.

4.3.1.1.2. Analiz

Medya okuryazarlığının temel amacının medya ile olan ilişkide eleştirel otonomluğu sağlamak olduğu (Aufderheide, 1993) ve sembolik metinleri analiz etme becerisinin medya okuryazarlığının temelinde yer aldığı (Livingstone, 2003) için analiz

⁴ Medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin bilgiler Erişti ve Erdem'de (2017) raporlanmıştır.

becerisi medya okuryazarlığın en dikkat çeken boyutudur. Medyaya erişim sağlandıktan sonra karşılaşılan içeriğin analiz edilebilmesi için bir takım analiz yeterlikleri gerekmektedir. Bu yeterlikler bireyin medya mesajının yer aldığı bağlamı anlamak için sanatsal, yazınsal, sosyal, politik ve ekonomik kavramları kullanarak mesajın yapısını, içeriğini, tasarımını, formunu ve sıralamasını eleştirel bir perspektifle incelemesini içerir (Bilici, 2014; Jolls, 2008).

Analiz becerisi bir mesajın anlamlı birimlere bölünmesini ifade eder (Kellner, 2001). Bireyler medya mesajları ile karşılaştığında bu mesajları basitçe ve yüzeysel olarak kabul edebilir ya da bu mesajı parçalarına ayırarak ve bu parçaları inceleyerek mesajın ayrıntılarına inebilirler (Potter, 2008). Mesajın parçalarına inilerek yapılan analizde mesajın yazarı, amacı, hedef kitlesi, biçimi, türü ve mesajda yer alan bakış açısı, karakterler, konu ve temalar, ruh durumu, ortam ve bağlam sorgulamaya tabi tutulur (Bachmair ve Bazalgette, 2007; Hobbs ve Moore, 2013; Potter, 2008; Thoman ve Jolls, 2005). Yeterli düzeyde analiz becerisine sahip bir medya okuryazarından medyadaki mesajların planlı bir çalışma sonucunda ortaya çıktığının farkında olması ve gerçek dünya ve medya tarafından üretilen dünya arasındaki sınırı daha net bir perspektifle görebilmesi (Potter, 2008), yazınsal stratejileri, olasılıkları ve bağlamı çözümleyebilmesi (Lewis ve Jhally, 1998), medya sembollerinin nasıl kullanıldığını bilmesi (Baran, 2014), duygusal etkiler yaratabilmek için medyanın özel teknikler kullandığını bilmesi (Bachmair ve Bazalgette, 2007), mesajlardaki açık anlam ile birlikte örtük anlamı da okuması (Volvic, 2003) ve medyada sunulanı anlayabilecek ve tartışabilecek düzeyde medya alt yapısının ve medya gerçekliğinin sırlarına vakıf olması (Taşkiran, 2007) beklenir.

Analiz aşamasında Medya Okuryazarlığı Merkezi (Center for Media Literacy) tarafından medya okuryazarlığındaki beş temel kavrama dayalı olarak önerilmiş beş soru vardır: “Bu mesajı kim oluşturdu? Dikkatimi çekmek için hangi teknikler kullanılmıştır? Diğer insanlar bu mesajı benden farklı olarak nasıl anlayabilirler? Bu mesajda hangi yaşam biçimleri, değerler ve bakış açıları temsil edilmektedir ya da hangileri görmezden gelinmektedir? Bu mesaj neden gönderilmiştir?” (Thoman ve Jolls, 2005, s. 15). Bu sorular daha çok detaylandırılabilir ve artırılabilir. Medya okuryazarı bir birey bu gibi sorular sorarak mesajın nasıl oluşturulduğunu, arka planını, amacını ve hedeflenen etkileri fark etmeli ve medya ile etkileşimini bu bağlamda sağlam zemine oturtmalıdır.

4.3.1.1.3. Değerlendirme

Değerlendirme yapmadan erişim ve analiz eksik kalacaktır. Analiz aşamasını tamamlayan bir süreç olan değerlendirme bir medya mesajının değeri hakkında yargıya varmaktır. Bu yargı bir mesaj ögesini bir standart ya da değer ölçüleri ile karşılaştırarak yapılır (Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007). Mesajların karşılaştırıldığı bu değerler etik ya da demokratik ilkeler olabilir (Jolls, 2008). Bunlara ek olarak mesajların olası etki ya da sonuçlarını da göz önünde bulundurmak değerlendirme sürecinde önemlidir (Hobbs, 2010). Bireyler medya mesajlarında ifade edilen görüşler ile karşılaştığında, bu görüşleri ezberleyip kendi görüşü haline getirebilir ya da mesajdaki bilgi öğelerini kendi standartları ile karşılaştırabilirler (Potter, 2008). Bu aşamada birey, erişip analiz ettiği medya içeriğini değerlendirmeye tabi tutmak durumundadır. Birey, bu değerlendirme sürecinde mesajları kendi deneyimleri ile ilişkilendirerek mesajların gerçekliği, niteliği ve ilgililiği gibi farklı boyutlara ilişkin yargıya varır (Thoman ve Jolls, 2005). Buna ek olarak; medya okuryazarı bir birey değerlendirme sürecinde farklı tür ve yapılarıdaki mesajları yorumlarken keyif alır ve onları takdir eder (Thoman ve Jolls, 2005), bir grup medya ögesinin başka bir grup ögeden nasıl farklılaştığını kendisi belirleyerek medyanın sunduğu sınıflamayı sorgular (Potter, 2008), istenmeyen ya da zararlı medya içeriğini ve servislerini belirler ve onlardan kaçınır (Bachmair ve Bazalgette, 2007), reklamlarda yer alan bilgilerin objektifliğini değerlendirir (Şahin, 2014).

Medyada yer alan mesajların ticari, siyasi ya da diğer amaçlarla oluşturulmuş içerikler olduğu gerçeği düşünüldüğünde, bireylerin mesajların içeriğini yansızlık ve doğruluk gibi yönlerden sorguladığı bir değerlendirme süreci medya okuryazarlığı için oldukça büyük önem taşımaktadır. Her bireyin kendi içeriğini oluşturabildiği, diğer bireyler ile paylaşabildiği, bir diğer ifade ile üreticiler ve tüketiciler arasında keskin ayrımların olmadığı yeni medya düzeninde, içeriğin niteliğini sorgulamak basılı metinlerden çok daha farklıdır. Bu nedenle Livingstone (2003), bireylerin eleştirel bir değerlendirme yapabilmeleri için sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve tarihi bağlamlara ilişkin geniş bilgi yapılarına ihtiyaç duyacağını ve internetin doğru bilgilere ulaşılan bir kaynak olarak değil, ilk bakışta çok net gibi görünen bilgilerin değerlendirildiği, üzerinde yansımaların yapıldığı ve sorgulamaların gerçekleştirildiği bir kaynak olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

4.3.1.1.4. İletme

İletme becerisi; medya araçları yoluyla medya içerikleri üretmeyi ve bunu diğer bireyler ile paylaşmayı içerir (Schmidt, 2013). İletme becerisi bireyi medya tüketicisi olmaktan medya üreticisi ve dağıtıcısı olmaya evirmesi nedeni ile önem taşır. Profesyonel medya içeriklerine alternatif olarak, öğrencilerin teknolojiyi kullanarak kendi medya mesajlarını üretmesini ve yayınlamasını içeren iletme (içerik üretimi) becerisi yoluyla, bireyler içeriğin nasıl seçildiğini, nasıl kurgulandığını ve hangi teknik ve teknolojilerin kullanıldığını deneyimleyerek öğrenir (Bilici, 2014).

Medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalarda, bu dört boyuta ek olarak katılma ya da eyleme geçme becerisi üzerinde de durulduğu görülmektedir. Kimi çalışmalarda, katılma (Jolls, 2008; Thoman ve Jolls, 2005) kimi çalışmalarda ise eyleme geçme (Hobbs, 2010) olarak ifade edilen bu beceri, ailede, iş yerinde ya da toplumsal sorunları çözmek için medya araçlarını kullanmayı ve medya araçları yoluyla toplumda aktif birer vatandaş olmayı içerir. Bu beceri, iletme boyutu ile yakından ilişkili olması nedeniyle bu boyut altında değerlendirilmiştir. Medya içeriği üretim süreci aynı zamanda sesi duyulmayan kesimlerin sesinin duyulması için de bir araç niteliği kazanmıştır. Ana akım medyada yalnızca belirli görüş ve bilgiler yer bulurken, özellikle anlık etkileşimi mümkün kılan teknolojiler ile sesini duyuramayanlar için kendilerini ifade etme imkânı ortaya çıkmıştır. İçerik üretimi ve iletme yoluyla, bireyler sosyal yaşama da aktif katılabilmekte, çeşitli kampanyaları desteklemekte ve haklarını savunabilen etkin vatandaşlara dönüşmektedirler. Bu çalışmada iletme becerisi, içerik üretimini ve üretilen içeriğin diğer insanlarla paylaşılmasını ve bu yolla da sosyal yaşama katılmayı içeren üst bir kavram olarak tanımlanmıştır.

Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı, medya okuryazarı bireylerin sahip olması gereken temel becerileri kapsamaktadır ve bu beceriler üzerine kurgulanmıştır. Bununla birlikte, program tasarısının geliştirildiği hedef kitle, öğretim kademesi, Türk eğitim sisteminin hedefleri ve yönetsel düzenlemeler ile uyumlu, güçlü bir çerçeveye oturması, uygulanabilirliği ve işlevselliğinin sağlanması amacıyla çeşitli yeterlik alanları ile uyumlu olması için büyük özen gösterilmiştir.

Bu öğretim programının hedef kitlesi, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Bu yönüyle, TYYÇ Temel Alan Yeterliklerinden “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı Yeterlikleri” önemlidir. Öğretmen adayları, mezuniyetleri sonrasında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı farklı tür ve

kademelerdeki okullarda öğretmen olarak istihdam edileceklerdir. Anılan nedenle de “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” bu çalışma için önemlidir. Öğretmen adayları, mezuniyetleri sonrasında mesleğe atanmaları durumunda var olan öğretim programlarına dayalı olarak öğretim etkinlikleri gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu nedenle, 2017 yılında, MEB tarafından güncellenen öğretim programlarında, öğrencilere kazandırılmak amacıyla tanımlanan yeterlikler ve beceriler de bu çalışma için önemlidir.

Bu bağlamda, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve güncellenen öğretim programlarında, öğrencilere kazandırılmak istenen yeterlikler ve beceriler, medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının geliştirilmesinde göz önünde bulundurulmuş ve ilişkilendirilmiştir. Yukarıda ifade edilen üç bağlayıcı metinde yer alan yeterlikler medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ile ilişkileri bağlamında aşağıda tartışılmıştır.

4.3.1.2. Türkiye yükseköğretim yeterlikler çerçevesi (TYYÇ)

Avrupa Birliği tarafından 2000 yılında yayınlanan Lizbon Stratejisi hedeflerine ve 2001 yılında dahil olunan Bologna Süreci hedeflerine ulaşmak için hazırlanan, yükseköğrenim düzeyinde tanımlanmış ulusal yeterlikler çerçevesi olan TYYÇ’nin “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri” temel alanının lisans düzeyi (6. düzey) yeterlikleri bu öğretim programının geliştirilmesinde temel alınmış ve öğretim programı ile ilişkilendirilmiştir. İlgili yeterliklerin medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ile ilişkisi Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. TYYÇ ve medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ilişkisi

TYYÇ boyutları	İlgili yeterlik	Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programıyla ilişkisi
Bilgi	Bilginin doğası, kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir.	Özel amaç 1,2
Bilgi	Ulusal ve uluslararası kültürleri tanır.	Özel amaç 1,2,3,4,5
Beceriler	Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir.	Özel amaç 5

Tablo 4.5. (Devam) TYYÇ ve medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ilişkisi

TYYÇ boyutları	İlgili yeterlik	Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programıyla ilişkisi
Öğrenme yetkinliği	Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.	Özel amaç 2
Öğrenme yetkinliği	Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir.	Özel amaç 3,4
Öğrenme yetkinliği	Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir.	Özel amaç 2,3,4,5,6
İletişim ve sosyal yetkinlik	Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular.	Özel amaç 2,3,4,5,6
İletişim ve sosyal yetkinlik	Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.	Özel amaç 6
İletişim ve sosyal yetkinlik		Özel amaç 2

TYYÇ’de bilgi boyutunda, öğretmen adayları “bilginin doğası, kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir”, öğrenme yetkinliği boyutunda ise “bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır” ve “edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir” olarak tanımlanan yeterlikler bu öğretim programının birinci ve ikinci özel amaçları ile ilişkilendirilmiştir. Bu öğretim programında medyanın bilgiye erişimdeki rolü, medyadaki bilgilerin niteliği gibi konular birinci özel amaç çerçevesinde ele alınmıştır. Bu amaç kapsamında, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı, medyanın yapısı, işlevi ve işleyişi, medya-kültür ilişkisi, medyanın etkisi, medya içerikleri gibi konularda bilgi ve farkındalık sahibi olmaları hedeflenmektedir.

Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının ikinci özel amacı, TYYÇ’de, öğrenme yetkinliği boyutunda yer alan “Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır” yeterliği ile ilişkilendirilmiştir. Bu özel amaç, öğretmen adaylarının amaçladığı bilgi türü doğrultusunda uygun medya araçlarını seçme, doğru arama yollarını kullanma ve etkin bir şekilde bilgiye erişebilmelerini olanaklı kılacak kazanımlar içermektedir. Öğrenme yetkinliği boyutunda yer alan bilgi ve becerilere eleştirel yaklaşıma ilişkin yeterliliklerin kazandırılması için ise öğretim programının üçüncü ve dördüncü özel amaçları işlev görmektedir.

TYYÇ’de bilgi boyutunda tanımlanan “ulusal ve uluslararası kültürleri tanır” yeterliği birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci özel amaçlar ile ve öğrenme yetkinliği boyutunda yer alan “yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir” yeterliği de öğretim programının ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı özel amaçlar ile ilişkilendirilmiştir. Erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerilerine sahip bir öğretmen adayı, farklı kültürlerle erişme, eriştiği içerikleri doğru bir şekilde analiz etme ve değerlendirme imkanına sahip olur. Ayrıca iletme boyutu kapsamında farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçebilir, onlarla iş birliği içinde çeşitli sorunlara çözüm arayabilir. Öğretmen adayı medya araçlarını etkin bir şekilde kullanarak mesleki yenilik ve gelişmeleri ulusal ve uluslararası düzeyde takip edebilir, yaşamı boyunca yeni bilgi ve becerileri kazanmada medya araçlarının sağlamış olduğu imkanlardan faydalanabilir. Bu öğretim programı yoluyla öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerileri, onlara yaşam boyu hizmet edecek yardımcı beceriler olarak değerlendirilebilir.

TYYÇ’de, beceriler boyutunda “konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir” biçiminde tanımlanan yeterlik beşinci özel amaç ile ilişkilidir. Bu öğretim programının beşinci özel amacı, medya okuryazarlığının iletme (üretme) becerisiyle ilgili yeterlikler içermektedir. Bu öğretim programında, belirtilen özel amaç kapsamında öğretmen adaylarına medya içeriği üretme ve iletme becerisiyle ilgili kazanımlara yer verilmesi, TYYÇ ile uyumlu bir durumdur.

TYYÇ’de, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutunda “Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır” biçiminde tanımlanan bir yeterlik söz konusudur. Her ne kadar bu öğretim programının odağında teknoloji araçlarının teknik kullanımı olmasa da medya okuryazarlığının erişme becerisi (ikinci özel amaç) dolaylı olarak bu yeterlikle ilgilidir. Söz konusu özel amaçla, öğretmen adaylarının medya araçlarını etkin şekilde kullanarak, doğru arama ve bilgiye erişme stratejilerini işe koşma konusunda üst düzey yeterlikler kazanmaları hedeflenmektedir.

TYYÇ’de, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutunda “toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler” yeterliği öğretim programının ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı özel amaçlarında yer alan kazanımlar ile ilişkilidir. Aynı boyutta bulunan “toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular” biçiminde tanımlanan yeterlikler ise altıncı özel amaç kapsamında değerlendirilebilir. Bu öğretim

programının altıncı özel amacı iletme becerisinin katılım boyutu ile ilişkilidir. Öğretmen adaylarının medya yoluyla toplumsal hayata etkin katılan vatandaşlar olmaları hedeflenmektedir.

4.3.1.3. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri bu öğretim programının hedef kitlesi öğretmen adayları olduğundan temel alınmıştır ve ilişkili yeterlikler ile öğretim programı tasarısı arasında ilişki kurulmuştur. Medya okuryazarlığı ile ilişkili olan yeterlik ve performans göstergeleri ve bu göstergelerin öğretim programı ile ilişkisi Tablo 4.6’da sunulmuştur. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yanısıra özel alan yeterliklerinde de çok sayıda medya okuryazarlığı ile ilişkili yeterlik ve performans göstergeleri bulunmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamındaki performans göstergelerinin, medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ile ilişkisi aşağıda, ayrıntıları ile ele alınmıştır.

Tablo 4.6. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili performans göstergeleri

Kod	Yeterlik alanı	Alt Yeterlik	Performans Göstergesi	Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programıyla ilişkisi
A3.8	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Ulusal ve evrensel değerlere önem verme	Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilir ve bunları öğrencilere kazandırır.	Özel amaç 4,5
A5.7	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Kişisel gelişimi sağlama	Üst düzey düşünme becerilerine sahiptir ve bunları kullanır.	Özel amaç 3
A5.12	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Kişisel gelişimi sağlama	Teknoloji okuryazarıdır (Teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir).	Özel amaç 2,3,4,5,
A5.13	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Kişisel gelişimi sağlama	Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler.	Özel amaç 2,3,4,5
A6.2	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama	Mesleki gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.	Özel amaç 2,3,4,5

Tablo 4.6. (Devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili performans göstergeleri

Kod	Yeterlik alanı	Alt Yeterlik	Performans Göstergesi	Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programıyla ilişkisi
A6.9	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (online dergi, paket yazılımlar, e-posta, vb.) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanır.	Özel amaç 2,3,4,5
B2.3	Öğrenciyi tanıma	İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar.	Özel amaç 2,3,4,5
C1.9	Öğretme ve öğrenme süreci	Dersi planlama	Ders planında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir.	Özel amaç 2,3,4,5
C2.3	Öğretme ve öğrenme süreci	Materyal hazırlama	Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.	Özel amaç 2,3,4,5
C2.9	Öğretme ve öğrenme süreci	Materyal hazırlama	Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.	Özel amaç 2,3,4
C3.8	Öğretme ve öğrenme süreci	Öğrenme ortamlarını düzenleme	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.	Özel amaç 1,2,3,4,5,6
C5.8	Öğretme ve öğrenme süreci	Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme	Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.	Özel amaç 2,3,4,5
C7.10	Öğretme ve öğrenme süreci	Davranış yönetimi	Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygular.	Özel amaç 4,5
D3.2	Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme	Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.	Özel amaç 2,3,4,5

Tablo 4.6. (Devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili performans göstergeleri

Kod	Yeterlik alanı	Alt Yeterlik	Performans Göstergesi	Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programıyla ilişkisi
D3.8	Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme	Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.	Özel amaç 2,3,4,5

A3.8 kodlu performans göstergesi, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilmesi ve bunları öğrencilere kazandırması ile ilgilidir. Bu gösterge, medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının dördüncü ve beşinci özel amacı ile ilişkilidir. Programın “değerlendirme becerisi” ile ilişkili dördüncü özel amacında, medya içeriklerinin yasal, ahlaki ve etik boyutlardan değerlendirilmesiyle ilgili kazanımlar yer alırken, “iletme becerisi” ile ilişkili beşinci özel amaçta, medya içeriği üretim sürecinde bu sorumlulukların bilinmesi ve işe koşulmasıyla ilgili kazanımlar yer almaktadır.

A5.7 kodlu performans göstergesi, üst düzey düşünme becerilerine işaret etmektedir. Programın “analiz becerisi” ile ilgili üçüncü özel amacı, eleştirel düşünmeyle doğrudan ilgili kazanımlar içermektedir. *A5.12 ve A5.13 kodlu göstergeler*, öğretmenlerin teknoloji okuryazarı olmalarını ve bilgi ve iletişim teknolojilerini takip etmelerini öngörmektedir. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının ikinci özel amacı ve erişme becerisi başta olmak üzere bu öğretim programında kazandırılmak istenen bütün beceriler bu performans göstergesi ile ilişkilidir.

A6.2 kodlu gösterge, mesleki gelişimi desteklemek ve verimliliği artırmak için, *A6.9 kodlu gösterge* bilgiyi paylaşmak için, *B2.3 kodlu gösterge* öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlamak için, *C2.3 kodlu gösterge* materyal hazırlamak için, *C5.8 kodlu gösterge* öğrenci merkezli stratejileri desteklemek için, *D3.2 kodlu gösterge* veri analizi için, *D3.8 kodlu gösterge* de değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşmak için öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini

kullanmaları gerektiğini ön görmektedir. Bu performansın gösterilebilmesi, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerilerine sahip olmasını gerektirir. Bu öğretim programı da söz konusu becerilerin öğretimini merkeze almıştır.

C2.9 kodlu gösterge, öğretmenlerin teknolojik ortamlardaki kaynaklara ulaşmalarını ve bunları doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirmesi gerektiğini ifade eder. Burada sıralanan beceriler, medya okuryazarlığının erişme (ikinci özel amaç), analiz (üçüncü özel amaç) ve değerlendirme (dördüncü özel amaç) becerileri ile doğrudan ilişkilidir. *C3.8 kodlu göstergede*, öğretmenlerin, öğrenciler için teknoloji kaynaklarının kullanımı konusunda model olması gerektiği öne çıkarılmıştır. Bu öğretim programının ortaya çıkışındaki önemli dayanaklardan birisi öğretmen adaylarının öğrencilere medya okuryazarlığı becerileri kazandırabilmeleri için ilk önce kendilerinin medya okuryazarı olmaları gerektiği ve bu yolla da öğrencilere model olmalarıdır.

C7.10 kodlu gösterge, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanıldığı ortamlarda güvenliğe dikkat edilmesi ile ilgilidir. Fiziksel güvenliğin yanısıra özellikle kişisel veri güvenliğinin sağlanması hususu öğretim programının dördüncü ve beşinci özel amaçlarında değerlendirme ve iletme boyutlarında yer almıştır. Öğretmen adaylarının zararlı medya içeriklerin korunması, kişisel veri güvenliğini sağlamak için gerekli önlemlerin alınması ve içerik paylaşımında kişisel verilerin sınırlandırılması bu konuyla ilgili kazanımlar arasındadır.

Diğer yandan, MEB tarafından güncellenerek 01.12.2017 tarihinde yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme yeterliğinin *B2.6*, *B3.7* ve *B3.9* ve kodlu göstergelerin bu öğretim programı tasarısı ile ilişkili olduğu görülmektedir. *B2.6* kodlu gösterge öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturmalarını, *B3.7* kodlu gösterge de öğretmenlerin öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlamalarını öngörmektedir. Bu öğretim programı tasarısı öğretmen adaylarının bu göstergeler için ihtiyaç duyacağı analiz, değerlendirme, yaratma ve analitik düşünme gibi becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı özel amaçlar bu hedeflere yöneliktir. *B3.9* kodlu gösterge de öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanmalarını öngörmektedir. Bu öğretim programı tasarısının bütün özel amaçları

öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin ve bilinçli kullanıcıları olmalarını hedeflemektedir.

4.3.1.4. Yenilenen MEB öğretim programları

2016-2017 öğretim yılında yenilenen öğretim programlarında dokuz yeterlik alanına vurgu yapılmaktadır. Bu yeterlikler anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifadedir. Bu yeterlikler içerisinde, özellikle dijital yeterlikler medya okuryazarlığı ile ilişkilidir. Dijital yeterlik ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretim programlarında yer alan dijital yeterlikle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar ile medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ilişkisi

Yeterlik	Bilgi, beceri ve tutumlar	Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programındaki karşılığı
Dijital yeterlik	1. Bilgi çağı teknolojilerinin yapısını, günlük yaşam durumlarındaki (kişisel, sosyal ve iş yaşamında) rolünü ve sağladığı fırsatları kavrama.	Özel amaç 1
	2. Temel bilgisayar uygulamalarını (word işlemcisi, veri tabanları, bilgi depolama ve yönetme vb.) kavrama.	Özel amaç 2
	3. İş, boş zaman, bilgi paylaşımı, öğrenme ve araştırma için İnternet ve elektronik medyanın (e-posta vb.) fırsatlarını ve potansiyel risklerini kavrama.	Özel amaç 1
	4. Mevcut bilginin ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama.	Özel amaç 3
	5. Etkileşimli medyanın kullanımında dikkat edilmesi gereken yasal ve etik prensipleri kavrama ve sorumluluk sahibi şekilde kullanma.	Özel amaç 4, 5
	6. Bilgiyi araştırma, toplama, işleme, eleştirel ve sistematik şekilde kullanma.	Özel amaç 2, 3
	7. Sunulan bilgilerin güvenilirliğini sorgulama.	Özel amaç 3
	8. Bilgi üretmek, sunmak ve kavramak için gerekli araçları kullanma.	Özel amaç 5, 6
	9. İnternet tabanlı servislere erişme, araştırma ve kullanma.	Özel amaç 2
	10. Bilgi çağı teknolojilerini kültürel, sosyal ya da profesyonel amaçlarla kullanma.	Özel amaç 5, 6

MEB öğretim programlarında yer alan dijital yeterlikler ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlar medya okuryazarlığı becerileri öğretim programında yer alan altı özel amaç içinde yer bulmaktadır. Tablo 4.7’de yer alan birinci ve üçüncü maddeler, programın birinci özel amacı kapsamında yer almaktadır. Bilgi çağı teknolojilerinin ve medyanın günlük hayattaki yeri, sağladığı fırsatlar, taşıdığı potansiyel riskler, bu bağlamda medya

okuryazarlığının konumu gibi kazanımların, birinci özel amaç kapsamında öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenmiştir. Öğretim programının ikinci özel amacı ise Tablo 4.7’de yer alan ikinci, altıncı ve dokuzuncu maddeler ile ilişkilidir. Araştırma, erişme, kullanma gibi amaçlarla, medya araçlarını kullanmak için temel düzeyde bilme, en doğru bilgiye erişmek için hangi medya aracını nasıl kullanacağını bilme, en güvenilir sonuçlara ulaşmak için doğru arama yol ve yöntemlerini bilme gibi kazanımlar bu amaç kapsamındadır. Tablo 4.7’deki dördüncü, altıncı ve yedinci maddeler ise öğretim programının üçüncü özel amacı ile ilişkilidir. İçeriğin ve kaynakların güvenilirliğinin düzenli olarak sorgulanması, içeriklerin çeşitli kriterlere dayalı olarak analiz edilerek, eleştirel bir medya kullanıcısı olma konusuyla ilgili kazanımlar bu amaç içerisinde yer almaktadır. Dijital yeterlikler kapsamındaki beşinci madde de öğretim programının dördüncü ve beşinci özel amacı ile ilişkilidir. Var olan içeriklerin yasal ve etik uygunluğu medya okuryazarlığının değerlendirme becerisi ile yeni içerik üretiminde ve paylaşımında yasal ve etik uygunluk, bu öğretim programındaki iletişim becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Yasal ve etik uygunluk, zararlı medya içeriğinden korunma gibi kazanımlar iki farklı özel amaç kapsamında ayrı ayrı yer almaktadır. Son olarak; MEB öğretim programlarında yer alan ortak yeterliklerin sekizinci ve onuncu maddeleri, medya okuryazarlığının iletişim becerisi ile ilişkilidir ve programın beşinci ve altıncı özel amaçlarında bu beceriler kazandırılmak istenilmiştir. Yeni medya metinleri üretme, diğer insanlarla uygun bir biçimde paylaşma, kendini ifade etmek için medyayı kullanma ve toplumsal sorunların çözümü ve farkındalık uyandırma için medya araçlarını kullanmaya ilişkin kazanımlar bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Dijital yeterliklere ek olarak, yenilenen öğretim programlarında vurgulanan öğrenmeyi öğrenme yeterliği altında “daha sonraki öğrenmeler için gerekli okuryazarlık, matematiksel beceri ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi edinme ve geliştirme, bilim ve teknoloji yeterliği altında “etik ve güvenlikle ilgili konular hakkında bilgi sahibi olma” ve sosyal yeterlikler altında belirtilen “toplumu ilgilendiren problemlerin çözümü ile ilgilenme” yeterlikleri de bu öğretim programının kazanımlarıyla örtüşen diğer yeterliklerdir.

4.3.2. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının felsefesi ve psikolojik dayanakları

Bu öğretim programı aracılığıyla, öğretmen adaylarına erişme, analiz, değerlendirme ve iletme gibi temel medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması, bu yolla da medya ile olan etkileşimlerini bilinçli ve yetkin bir düzeyde devam ettirmelerine katkıda bulunmak hedeflenmektedir. Anılan becerilerin kazanılması, öğretmen adaylarının medya içeriklerine en doğru biçimde erişebilmelerini, medya içeriklerini analiz ederek doğru, güvenilir ve geçerli bilgilere ulaşabilmelerini, içerikleri çeşitli ilkelere ve standartlara dayalı olarak değerlendirerek olası zararlardan kendini korumalarını, kendi oluşturdukları medya içeriklerini diğer insanlarla paylaşarak kendilerini ifade etme ve toplumsal sorunların çözümü için medyayı etkin bir şekilde kullanan aktif birer yurttaş olmalarına katkı sunacaktır.

Belirtilen önceliklerden hareketle, bu öğretim programı, pragmatizm felsefesinin eğitime yansımaları olan ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanmaktadır. İlerlemecilik anlayışında, eğitimin temel amacı demokratik ve sosyal yaşamı desteklemektir. Bilgi, gelişim ve ilerlemeye yol açan bir araç olarak yorumlanır. Bu yönüyle, eğitim programları öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olmalı, insanların yaşadıkları problemleri ve ilişkileri konu edinmeli ve sürekli değişen hayatı öğretmelidir (Gutek, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2017).

İlerlemecilik akımının en önemli temsilcisi hiç kuşkusuz John Dewey'dir. Dewey'e göre eğitimin amacı birey ve toplum arasındaki uyumu sağlamaktır. Bu nedenle eğitimi yalnızca bireysel ya da yalnızca sosyal olarak görmek yanlıştır. Bireysel ve sosyal faktörlerin etkileşimi öğrenme sürecinde önem taşır. Bu da eğitimin iki yönü olduğunu ortaya koyar: birey ve toplum. Ancak, toplum sürekli değiştiğinden eğitimin bugünün ihtiyaçlarına odaklanması düşünülemez. Okul, değişim için eğitim vermelidir (Berdin, 1997; Dewey, 1902). Bu vurgudan hareketle, bu öğretim programında, medya okuryazarlığı kavramının bireysel ve toplumsal dönemlik yansımaları yerine temel medya okuryazarlığı becerilerine odaklanılmıştır. Öte yandan, günümüzde medya ve teknoloji değişimin öznesi ve nesnesi konumundadır. Teknoloji hızlı bir şekilde değişkenlik göstermekte, medya ile etkileşim de aynı hızla dönüşmekte ve değişmektedir. Anılan nedenle, bu konuda yapılacak çalışmalarda medya araçları üzerine yoğunlaşmak oldukça yanlış bir yaklaşım olacaktır. Belki de öğretmen adayı henüz mezun dahi olmadan yeni medya araçları ve platformları kullanıma sunulacak ve medya etkileşimini

değiştirecektir. Bu öğretim programında benimsenen medya okuryazarlığı tanımı ve yaklaşımı, medya araçlarından bağımsızdır. Medya okuryazarlığının, medya araçlarından bağımsız olarak ele alınması, hızlı teknolojik dönüşümlerin yaşandığı günümüzde oldukça önemli ve işlevsel bir yaklaşımdır (Livingstone, 2003). Halihazırda, kitlesel medya ile yeni medyanın birbirlerine entegre hale gelmiş olması da bu tür bir ayrımı gereksiz kılmaktadır. Bu bağlamda, bu öğretim programında medya kavramı bir yandan televizyon, gazete ve radyo gibi kitlesel medyayı, diğer yandan da bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve internet gibi yeni medya araç ve platformlarını bütüncül bir bakış açısıyla kapsamaktadır. Bu öğretim programı, medya araçlarından bağımsız olarak medya ile olan etkileşimi etkin hale getirecek olan erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Bu becerileri kazanan birey, medya alanında ve teknolojiadaki gelişmeler ne olursa olsun kendisini adapte edebilme fırsatı yakalayacaktır.

Beceri temelli bu yaklaşım, öğretim programının içeriğine esneklik katarak, öğretim programının yalnızca konu alanının ihtiyaçlarına değil öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanmasını da mümkün kılmaktadır. İlerlemeci öğretim programları esnekler; öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre süreç içinde yeniden düzenlenebilir (Sönmez, 2009). Örneğin; erişme becerisi öğrencilerin ihtiyaç duydukları ya da erişmede sorun yaşadıkları medya araçlarına yoğunlaşabilmelerine imkân tanır. Öğrencilerin erişmede sorun yaşadıkları alan yalnızca sosyal medya ise erişme becerileri bu alan üzerine odaklanabilir.

İlerlemecilik anlayışında, eğitimin öncelikli amacı demokratik ve sosyal yaşamı desteklemektir. Bu öğretim programı, belirtilen amacı son derece önemli görmektedir. Medya, yalnızca çeşitli içeriklere ulaşma aracı olarak görülemez. Medya, farklı platformlarda kendisini ifade etme olanağı bulamayan bireylerin, kendilerini ifade etmesi için oldukça önemli bir araçtır. Son yıllarda bireylerin neredeyse hayatlarının önceliği haline gelen sosyal medya bile bu konuda kolay ve kullanılabilir seçenekler sunmuştur. Bu öğretim programının merkezinde yer alan medya okuryazarlığı becerilerinden birisi olan iletme becerisi, bireylerin kendi medya içeriklerini oluşturmalarını ve diğer bireyler ile paylaşmasıyla ilgili yeterlikler içermektedir. Bireylerin medya araçları yoluyla kendilerini ifade etmelerine ve demokratik haklarını savunmalarına imkân sağlayan bu boyuta ek olarak, iletme becerisi aynı zamanda medya araçlarını kullanarak ailede, işte, içinde yaşanılan toplumda karşılaşılan sorunlara çözümler üretme ve sunma becerilerini

de içermektedir. Bu anlamda medya, toplumsal sorunların çözümü için bir platform olarak görülmektedir.

Gutek (2006, s. 335-336), ilerlemeci bir eğitimin üç temel ilkeye dayandığını vurgulamıştır. Birinci ilke, öğrencilere temel yetilerin doğrudan öğretilmesi yerine, gereksinimlerini karşılayacak, problemlerini çözecek araştırma ve öğrenme becerilerini kazandırmanın çok daha önemli olduğudur. Bu öğretim programında da belirli bir medya içeriğine nasıl erişileceği ya da medyada karşılaşılan bilginin analizi için tek bir yol ya da seçenek üzerinde durulmaz. Bunun yerine, medya okuryazarlığı becerileri üzerinden medya ile etkileşimin yönetilmesine katkı sağlayacak düşünme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. İkinci ilke, okulun sosyal konulara ve sosyal değişime daha fazla önem vermesi gerektiği ile ilgilidir. Bu öğretim programının odaklandığı medya okuryazarlığı becerilerinden olan analiz ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, sosyal konular kolaylıkla yer bulacaktır. Çünkü analiz süreci, sosyal yaşamı çevreleyen medya içeriklerinin irdelenmesini, değerlendirme süreci de bireyin ahlaki, toplumsal, bireysel vb. normlara dayalı olarak içeriği değerlendirerek bir yargıya varmasıyla ilgili yeterlikleri içerir. Üçüncü temel ilke, öğretmenlerin bilgi aktarmak yerine, merak, ilgi, araştırma becerileri kazandırma ve öğrenmeyi teşvik etme rollerinin günümüzde kazandığı önem ile ilgilidir. Bu öğretim programında öğretmenden yerine getirmesi beklenen temel rol, özellikle analiz sürecinde öğrencilerin analiz sürecini doğru yönlendirmek, onlarla birlikte analiz yaparak öğrencilerin yaptıkları özgün analizleri ön plana çıkarması ve onları yüreklendirmesidir. İletme boyutunda, öğrencilerin kendi içeriklerini üretecekleri projelerde danışman rolü üstlenmesi, öğretmenden yerine getirmesi gereken roller arasındadır.

İlerlemeci eğitim programı anlayışı somut yaşantılar yoluyla öğrenmeyi özellikle vurgular (Sönmez, 2009). Öğrenmenin gerçekleşmesinde, etkin katılımın var olduğu, zengin yaşantılar geçirmek oldukça önemlidir. Bu öğretim programı, medya okuryazarlığı becerilerinin somut ve uygulamaya dayalı yaşantılar yoluyla kazanılmasını hedeflemiştir. Özellikle analiz becerisinin kazandırılması için yol ve yöntemler örnekler üzerinden gösterilmiş, öğrencilerin medya içeriklerini kendilerinin analiz etmesi bir zorunluluk olarak belirtilmiştir. İletme becerisi için ise öğrencilerin kendi medya içeriklerini üretmeleri ve paylaşımları teşvik edilmektedir.

Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ilerlemecilik felsefesini temel olarak geliştirilmiş olmakla birlikte, medya okuryazarlığı bileşenleri ve alanın gelişimi

göz önüne alındığında, eleştirel pedagojiden de söz etmek bir zorunluluktur. Eleştirel düşünme becerisi medya okuryazarlığı için son derece önemlidir. Öncelikli amacı medya ile olan etkileşimde eleştirel otonomluğu sağlamak olan medya okuryazarlığının (Aufderheide, 1993) eleştirel sorgulamayı ön plana çıkarması gerektiği araştırmacılarca özellikle vurgulanan bir konudur (Alverman ve Hagood, 2000; Bachmair ve Bazalgette, 2007; Buckingham, 2007; Hobbs, 1998; Karaman ve Karataş, 2009; Kellner ve Share, 2005; Masterman, 2005; Pekman, 2006; Semali ve Hammett, 1999). Medya okuryazarlığı alanında eleştirel yaklaşımın etkisi giderek artmış, medya okuryazarlığı korumacı yaklaşımdan, eleştirel yaklaşıma doğru evrilmiştir (Kellner ve Share, 2007). Bunun doğal bir sonucu olarak da medya etkilerinden korunmuş pasif yurttaşlar yaratmayı amaçlayan korumacı yaklaşımlar yerine, bireyin medyayı etkin bir şekilde analiz ettiği eleştirel medya okuryazarlığı anlayışı hâkimiyet kazanmaya başlamıştır (İnal, 2009). Eleştirel otonomluğu sağlamak için medya içeriklerinin eleştirel analizi ve medyanın yapısı ve işleyişinin sorgulanmasına imkân verecek teknikler geliştirilmiştir (Considine, 2002; Thoman ve Jolls, 2005). Bu öğretim programının dayandığı dört temel beceriden birisi, analiz becerisidir. Analiz becerisi, medya metinlerine ait bileşenlerin ayrı ayrı ve daha sonra bütüncül olarak irdelenmesiyle ilgili yeterlikleri içerir ve doğası gereği eleştirel otonomluğun kazanılmasına hizmet eder. Eleştirel bakış açısı, erişme, değerlendirme ve iletme becerilerinin her birisi için de ayrı ayrı önemlidir.

Medya okuryazarlığına eleştirel yaklaşım, yalnızca medya metinlerini eleştirel olarak sorgulama ile sınırlı değildir. Katılımcı bir kültürde, aktif vatandaşlık becerilerinin ve yeterliklerinin geliştirilmesi için de bir araç olarak görülmesini sağlamıştır (Mihailidis ve Thevenin, 2013). Bu öğretim programının iletme boyutu tam da bu amaca hizmet etmektedir. İletme becerisini kazanmış bireylerin medya içerikleri oluşturmanın yanısıra medyayı toplumsal sorunların çözümünde bir araç olarak da kullanmaları beklenmektedir. Dijital kampanyalar oluşturarak belirli konularda duyarlık oluşturmak, bu durumun bir örneği olabilir.

Antonio Gramsci, Paolo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, Donald Macedo, Maxine Green ve Ivan Illich gibi önemli eğitim düşünürleri tarafından temsil edilen eleştirel pedagoji (Binark ve Gencel Bek, 2010; Cevizci, 2016), medya okuryazarlığına, eleştirel bir boyutun eklenmesine önemli katkılar sunmuşlardır. Film ve psikoanalitik teori, kültürel çalışmalar, sosyal linguistik, post-yapısall feminist pedagojiden beslenen

(Alvermann ve Hagood, 2000) ve özellikle Freire'nin okuryazarlık çalışmalarından da faydalanarak gelişen medya okuryazarlığı, eleştirelliği oldukça ön plana çıkarmıştır.

Eleştirel yaklaşımın yanısıra Gramsci, Horkheimer, Habermas, Adorno, Foucault, Freire, Giroux, McLaren, Herman ve Chomsky gibi önemli kuramcıların medya okuryazarlığı alanına yaptıkları katkılar değerlendirildiğinde, bazı ortak noktaların olduğu ileri sürülebilir. Medya bir manipölasyon ve hegemonya aracı olarak işlev görmektedir. Ancak bir karşıt-hegemonya aracı olarak medyanın gücü görmezden gelinmemelidir. Bu ise ancak karşıt-hegemonya oluşturmak yoluyla var olan yapı ve ilişkilerin deşifre edilmesi ile mümkündür (Şahin, 2014). Bu öğretim programında mevcut hegemonik yapının daha iyi kavranması için eleştirel otonomluğun yanısıra medya endüstrisinin yapısı, işleyişi ve birey ve toplum üzerindeki etkisi üzerinde durulmaktadır. Ek olarak, hegemonik yapıya karşıt bir alan oluşturmak için bireyleri medya üreticisi ve dağıtıcısı konumuna getirebilme potansiyeli bulunan iletme becerisi, bu öğretim programında oldukça ön plana çıkarılmıştır. Bu süreçte için dersi yürütecek öğretim elemanına, ilerlemeci felsefenin de bir gereği olarak rehber, analiz sürecinin yöneticisi ve projelerin danışmanı rol ve sorumluluğu yüklenmiştir.

Öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan bu öğretim programında, benimsenen öğrenme yaklaşımı bireyi ve bireyin gelişimini ön plana alan yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılık yaklaşımında temel aktör öğrenendir; öğrenen anlam oluşturma sürecine etkin katılır, bilgiyi içselleştirir ve dönüştürür (Deveci, 2003; Savery ve Duffy, 1995; Yaşar, 2011). Bu öğretim programında, bireylerin medya okuryazarlığı becerilerini uygulayarak öğrenmeleri ve bu yolla da bilgileri içselleştirmeleri ve dönüştürmeleri hedeflenmektedir. Bilgi üretiminde, son yüzyılda yaşanan hızlı artış ve medyanın geçirmiş olduğu dönüşüm bir arada ele alındığında, becerilerin ön planda olması gerektiği oldukça anlaşılır bir durumdur. Yapılandırmacı yaklaşım, özellikle yükseköğretim düzeyinde, beceri tabanlı eğitim uygulamaları için son derece uygun ve işlevsel seçenekler sunar (Ramnath ve Sivakumar, 2011). Yapılandırmacılığı temel alan program tasarılarının, öğrenenlerin ilgilerine, ön yaşantı ve bilgilerine duyarlı; bilişsel düzeyin üst düzeyinde hedeflere yer veren ve eleştirel düşünme ve bilgiyi kullanma gibi üst düzey hedefler içeren bir anlayışla ele alınması gerekliliğinden hareketle (Yurdakul, 2011), bu öğretim programının tasarlanmasında kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışması yapılarak öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı konusundaki ön bilgileri ve öğrenme eksiklikleri belirlenmiştir.

İhtiyaç analizine dayalı olarak hazırlanan hedefler ise Anderson, Krathwohl vd.'nin (2001) revize etmiş olduğu Bloom taksonomisinin hatırlama, anlama ve uygulama süreçlerinin yanısıra çözümleme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçlerini içermektedir.

4.3.3. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarımının geliştirilmesinde benimsenen program tasarımı ve program geliştirme modeli

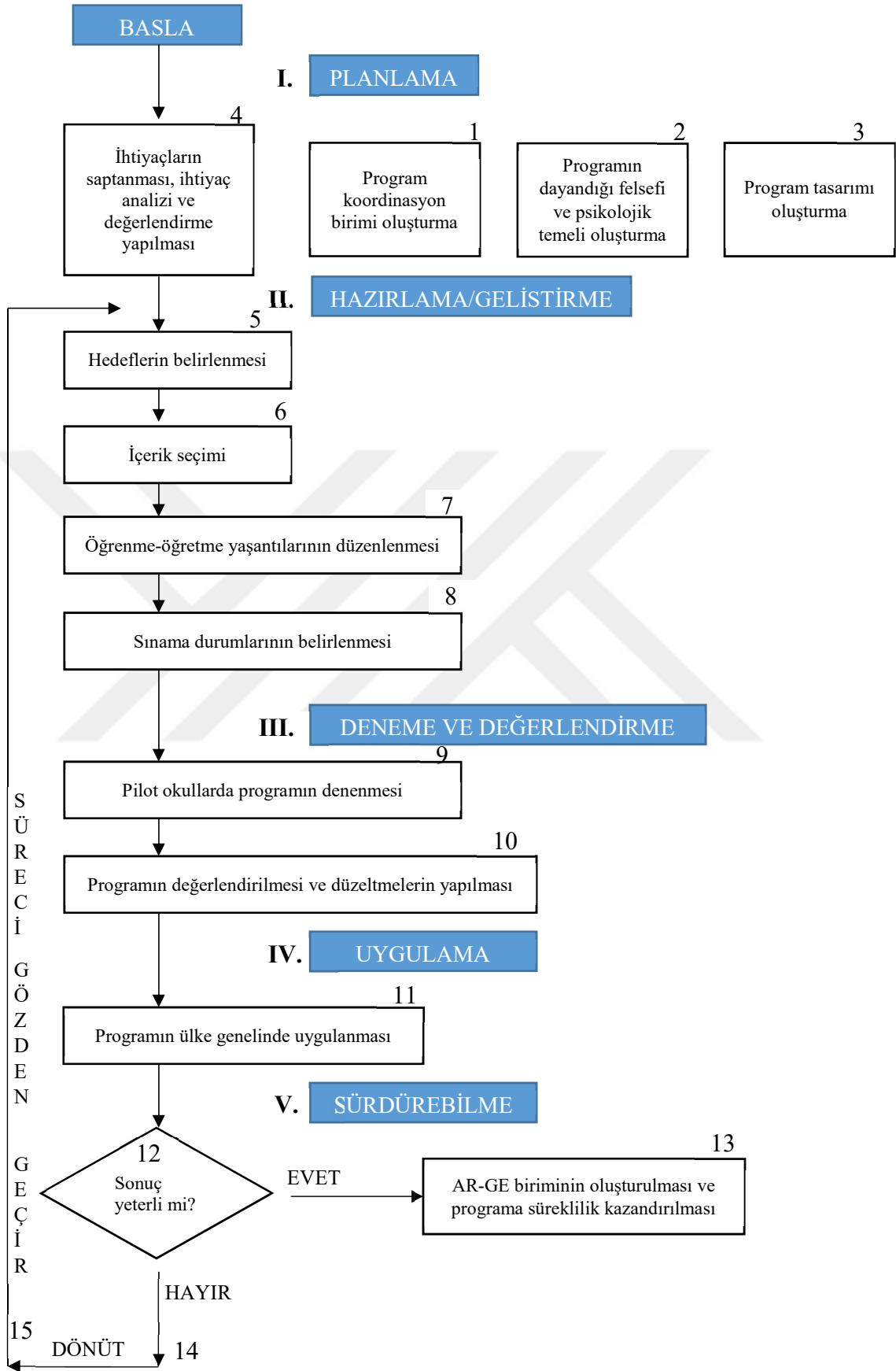
Program geliştirme alanyazını incelendiğinde, eğitimde program geliştirme çalışmalarının planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşamada ele alındığı görülmektedir (Oliva, 2005; Ornstein ve Hunkins, 2017; Wiles ve Bondi, 2011). Planlama aşaması, aynı zamanda programın tasarım aşamasıdır (Oliva, 2005). Bu araştırmanın planlama aşaması, Wiles ve Bondi'nin (2011) öngördüğü biçimde, analiz ve tasarım olarak iki boyutta ele alınmıştır. Analiz aşaması, ihtiyaç analizinin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada, medya okuryazarlığı becerileri konusunda ayrıntılı bir alan yazın incelemesi yapılmış, oluşturulan medya okuryazarlığı beceri listesi alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve bu doğrultuda geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan bir ölçek yardımıyla, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri belirlenmiştir. Ek olarak, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla da ayrıntılı, tamamlayıcı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Yukarıda belirtilen çok boyutlu analizlerden elde edilen verilerle, öğretmen adaylarının, bu konudaki eğitim ihtiyaçları ayrıntılı bir şekilde ortaya koyulmuştur.

Programın planlama aşamasının ikinci alt boyutu olan tasarım boyutunda ise program geliştirme ilkeleri doğrultusunda, öğretim programının amaç, içerik, öğrenme yaşantıları ve ölçme ve değerlendirme süreçleri oluşturulmuştur. Bu adımlar izlenirken benimsenen program tasarım yaklaşımı, sorun merkezli program tasarımı yaklaşımlarından birisi olan yaşam durumları tasarım modelidir. Bu tasarım modelinin benimsenmesinin temel nedeni, medya okuryazarlığı becerileri konusunun günümüzde bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik, akademik, vb. tüm yaşamı etkileyen çok boyutlu üstünlük ve tehditler içeren bir içerik alanı olmasıdır. İkinci olarak; süreç hakkında yönlendirme ve rehberlik sağlaması, öğretim programının temel bileşenlerini düzenleme yollarını belirtmesi ve programın geliştirilmesinde temel bir referans çerçevesi sağlaması (Ornstein ve Hunkins, 2017), bu tasarım yaklaşımının benimsenmesinde rol oynayan diğer önemli gerekçelerdir. Sorun merkezli program tasarımının pragmatik felsefeye,

eğitim felsefesi olarak ilerlemeciliğe ve öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılığa dayalı olması (Adıgüzel, 2017), bu öğretim programı tasarısının geliştirilmesinde benimsenen felsefi ve psikolojik temeller ile de uyum göstermektedir. Sorun merkezli tasarımlar, bireylerin ve toplumların gerçek yaşam problemlerini merkeze alırlar. Bireyi sosyal bir ortamda değerlendiren bu yaklaşım, bir yandan konu alanı içeriğine diğer yandan da bireylerin gelişimlerine vurgu yaptığı için oldukça işlevseldir. Yaşam durumları tasarımı ise üç temel varsayıma dayanır. Bunlardan ilki; gerçek yaşam durumları ile ilgilenmenin bireysel ve toplumsal sorunların çözümlenmesi ve işlevselliğin sağlanmasında son derece önemli olduğudur. İkinci varsayım, konuların toplum yaşamı ile ilişkili olarak düzenlenmesi durumunda, öğrencilerin içeriğin yaşamla olan ilişkisi, değer ve önemi konusunda daha kolay bağ kurabilecekleridir. Son varsayım, öğrencilerin bireysel ve sosyal yaşamlarını ilgilendiren gerçek olay ve olguların çalışılmasının bireysel ve toplumsal yaşamın gelişimine doğrudan katkı sağlayacağıdır (Adıgüzel, 2017; Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2017; Wiles ve Bondi, 2011).

Medya okuryazarlığı becerileri, içinde bulunduğumuz yüzyılda, bireylerin mesleki, akademik, sosyal, kişisel ve toplumsal yaşamda etkin bireyler olabilmeleri için kazanmaları gereken en önemli beceriler arasındadır. Konu öğretmen adayları olduğunda, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini kazanmaları kendileri ve yetiştirecekleri öğrenciler için oldukça önemlidir. Yaşam durumları program tasarımının seçilmesi, bu bağlamda da oldukça önemlidir. Bu tasarım yaklaşımının sorun çözme süreçlerine önem vermesi ve öğrencilerin var olan endişelerinin ve toplumun sorunlarının bir başlangıç noktası olarak görmesi de bu yaklaşımın seçilmesinde etkili olmuştur.

Program geliştirme; öğretim programının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2017) olarak değerlendirildiğinde, bu ilişkileri doğru ve sistemli şekilde kurgulamak için belirli bir program geliştirme modeline de ihtiyaç vardır. Bu öğretim programı tasarısının geliştirilmesinde, Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli (DEPGEM) benimsenmiştir. Bu model, kültürel ve normsal uygunluk, öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasından esinlenerek ortaya çıkması (Demirel, 2017), program geliştirme sürecini sistematik bir yapıda ele alması ve öğretim programının temel öğeleri olan amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin ayrıntılı bir rehberlik sunması nedeniyle tercih edilmiştir. İlgili model Şekil 4.1’de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli (Demirel, 2017, s. 76)

DEPGEM; planlama, hazırlama-geliştirme, deneme ve değerlendirme, uygulama ve sürdürebilme olarak beş aşamadan oluşmaktadır. Bu araştırma ile öğretmen adayları için medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı geliştirilmesi amaçlandığından, modelin yalnızca birinci ve ikinci aşaması olan planlama ve hazırlama/geliştirme adımları göz önünde bulundurulmuştur. Söz konusu iki aşama, sekiz adımdan ve ilgili düzenlemelerden oluşmaktadır.

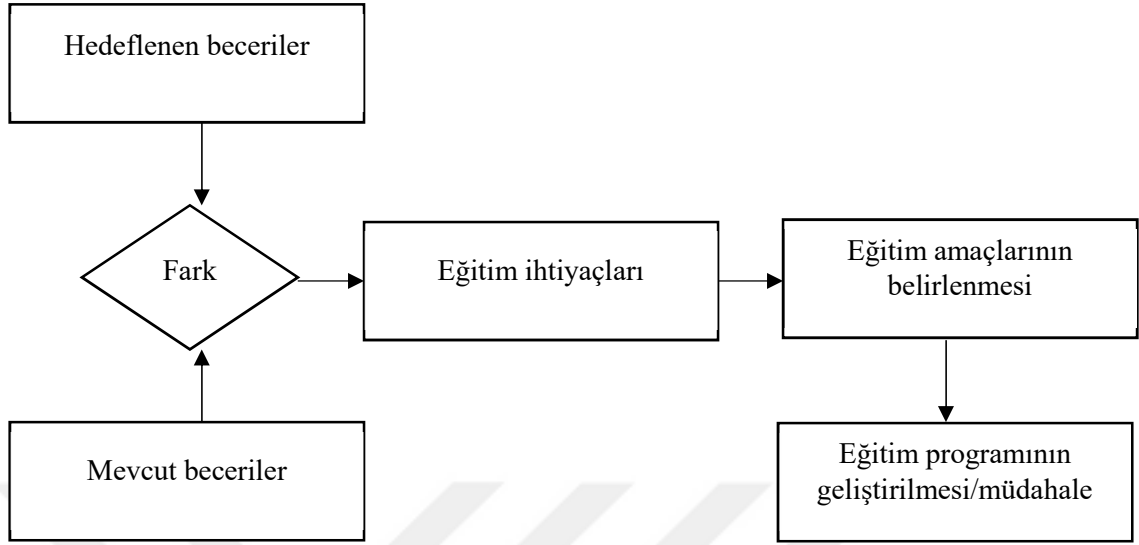
Birinci adım program koordinasyon biriminin oluşturulmasıdır. Program geliştirme sürecinin çok boyutlu yapısı, farklı alan uzmanlıkları ve ilgili çevrelerin katılımını gerektirmesi nedeniyle, koordinasyonun sağlanması oldukça önemli bir gerekliliktir (Erişti ve Polat, 2017). Koordinasyon için gereksinim duyulacak iş birliklerinin ve paydaşların belirlenmesi ve ne tür bir sistem dahilinde çalışacaklarının planlama aşamasında karara bağlanması gerekir (Erişti, 2016). Bu kapsamda, bu araştırmada program tasarısının koordine bir şekilde geliştirilmesi için program çalışma grupları oluşturulmuştur. Program geliştirme çalışmalarında program karar ve koordinasyon grubu, program çalışma grubu ve program danışma üyeleri grubu yer alır (Demirel, 2017). Bu araştırma, kapsadığı hedef kitle ve eğitim kademesi yönüyle Millî Eğitim Bakanlığı'nın dahil olduğu ulusal düzeyde bir program geliştirme çalışması olmadığından, yalnızca program çalışma grubu ve program danışma grubu oluşturulmasının yeterli olacağı karara bağlanmıştır.

Program çalışma grubu araştırmacının kendisi, program geliştirme uzmanları (2), bilgi ve iletişim teknolojileri uzmanı (1) ve iletişim bilimleri uzmanından (1) oluşmuştur. Program danışma grubu ise program geliştirme ve öğretim uzmanları (6), bilgi ve iletişim teknolojisi uzmanları (3), ölçme ve değerlendirme uzmanı (1), iletişim bilimleri uzmanı (2), eğitim psikolojisi uzmanı (1), eğitim felsefesi uzmanı (1), eğitim sosyolojisi uzmanı (1), eğitim psikolojisi uzmanı (1) ve Türk dili alan uzmanlarından (5) oluşmuştur. İkinci adım; programın dayandığı felsefi ve psikolojik temelin oluşturulmasıdır. Bu adımda programın felsefi ve psikolojik dayanakları oluşturulur ve bu dayanaklar program geliştirme çalışmalarına yön verir. Bu araştırma ile geliştirilen öğretim programı tasarısı, ilerlemecilik felsefesine ve yapılandırmacılık yaklaşımına dayanmaktadır. Öğretim programı tasarısının felsefi ve psikolojik dayanakları ve bu dayanakların program tasarısı ile olan ilişkisi öğretim programının felsefesi bölümünde sunulmuştur. Üçüncü adım program tasarımı oluşturmaktır. Bu öğretim programı tasarımı için sorun merkezli tasarımlardan yaşam durumları tasarımı benimsenmiştir. İlgili bilgiler program tasarımı

yaklaşımı bölümünde sunulmuştur. Dördüncü adım ihtiyaçların saptanması, ihtiyaç analizi ve değerlendirme yapılmasıdır. Eğitim programlarının amaçları analitik bir araştırma ile belirlenir. Program geliştirme sorumluları ilgili konuya ilişkin becerileri, yeterlikleri, düşünme biçimlerini, değerleri vb. belirler ve hedef kitlenin halihazırda sahip olmadıkları beceri, yeterlik vb. ihtiyaçlar programın amaçlarını oluşturur. Bu analitik araştırma süreci daha sonradan ihtiyaç analizi olarak nitelendirilmiştir ve program geliştirmenin ilk adımını oluşturur (Ornstein ve Hunkins, 2017, s. 96). İhtiyaç analizi eğitimin çıktılarını belirlemek için kullanılan ampirik bir süreçtir ve daha sonra öğretim programının geliştirilmesi için bir kriterler seti olarak işlev görür (English ve Kaufman, 1975, s. 3). Daha açık bir ifade ile, ihtiyaç analizi yoluyla toplanan verilere dayalı olarak öğretim programının amaçları oluşturulur (Erişti ve Polat, 2017, s. 252).

Bu araştırmada, öğretim programının eğitsel amaçları ihtiyaç analizine dayalı olarak oluşturulmuştur. Öğretmenlerin sahip olması gereken medya okuryazarlığı becerileri kapsamlı bir alan yazın taraması ve uzman görüşlerine dayalı olarak belirlenmiş, ardından, öğretmen adaylarının bu beceri ve yeterliklere hangi ölçüde sahip oldukları betimlenmiştir. İhtiyaç analizi çalışmalarında gözlem, görüşme, anket/ölçek, delphi tekniği gibi çeşitli yöntemlere başvurulabilir. İhtiyaç analizi çalışmalarında hedeflenen kitleden nitel ve/ya da nicel veriler toplanarak, var olan durumlarla ilgili tespitlerde bulunulur, hedef kitlenin görüş ve düşüncelerini derinlemesine incelenir ve ihtiyaç değerlendirmesi yapılır (Adıgüzel, 2016, s.6). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının konu hakkındaki mevcut durumlarını belirlemek için nicel ve nitel yöntemlerden faydalanılmıştır. Büyük bir örneklem grubundan veri toplamak amacıyla bir medya okuryazarlığı becerileri ölçeği geliştirilmiş ve öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri konusunda derinlemesine veri toplayabilmek için de yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

İhtiyaç belirleme sürecinde farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım gibi farklı yaklaşımlar mevcuttur (Erişti ve Polat, 2017, s. 258). Bu araştırmada ihtiyaçlar, farklar yaklaşımına dayalı olarak belirlenmiştir. Farklar yaklaşımında bireylerin gereksinim duyduğu yeterlikler ile sahip oldukları yeterlikler arasındaki farklar belirlenerek, kazandırılacak yeterlikler ortaya çıkarılır (Demirel, 2017, s. 88). Bureau'ya (2000) göre farklar yaklaşımında yapılan analizin program geliştirme sürecindeki rolünü Adıgüzel (2016) Şekil 4.2'teki gibi görselleştirmiştir.



Şekil 4.2. Performans temelli ihtiyaç analizi (Adıgüzel, 2016, s. 3)

Araştırmada, Şekil 4.2’de belirtilen süreç doğrultusunda, öğretmen adaylarının sahip olması gereken medya okuryazarlığı becerileri ile mevcut beceriler karşılaştırılmış ve eğitim amaçları farklılıklara dayalı olarak oluşturulmuştur.

Beşinci adım eğitim amaçlarının belirlenmesidir. Bu öğretim programı tasarısında yapılan ihtiyaç analizine dayalı olarak 6 özel amaç ve 46 kazanım belirlenmiştir. Kazanımlar, taksonomik bir sınıflamaya tabi tutulmuştur. Altıncı adım içeriğin seçimidir. Program içeriği, özel amaçlara ve kazanımlara uyumlu olarak seçilmiş ve doğrusal programlama yaklaşımı kapsamında düzenlenmiştir. Yedinci adım öğretme-öğrenme yaşantılarının düzenlenmesidir. Amaçlar ve içerik ile uyumlu olarak geliştirilen öğretme-öğrenme yaşantıları ilgili bölümde ayrıntılı bir yapıda sunulmuştur. Sekizinci ve son adım, programın sınama durumlarının belirlenmesidir. Öğretim programının diğer öğeleri göz önünde bulundurularak belirlenen sınama durumları, raporun ölçme ve değerlendirme bölümünde sunulmuştur.

4.3.4. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının amaçları

Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı tasarısı, öğretmen adaylarını yirmi birinci yüzyılın önemli beceri alanlarından birisi olan medya okuryazarlığı becerileri konusunda geliştirmeyi ve bu yolla da onların, bireysel, sosyal, toplumsal,

akademik ve mesleki gelişimlerine ve niteliklerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Belirtilen genel amaç doğrultusunda, bu öğretim programı öğretmen adaylarının;

- medyanın yapısı, işlevi ve işleyişi ile medya okuryazarlığı konusunda bilgi sahibi,
- farkındalık düzeyi yüksek, olumlu tutumlar geliştirmiş,
- farklı medya araçlarına ve medya içeriklerine erişme yol ve yöntemlerini etkili olarak kullanan,
- farklı türdeki medya içeriklerini bileşenleri yönüyle analiz edebilen,
- medya içeriklerinin niteliğini çeşitli ölçütler yoluyla değerlendirebilen,
- medyada kişisel güvenlik sağlama konusunda yetkin,
- amaçlarına uygun, işlevsel medya içerikleri oluşturabilen, ürettikleri medya içeriklerini hedef kitleye, doğru medya araçları ve platformları yoluyla iletebilen ve
- medya araç ve uygulamaları yoluyla toplumsal yaşama katılan aktif bireyler olarak yetiştirilmelerini ön görmektedir.

Öğretim programı tasarısının özel amaçları, kazanımları, kapsam ve göstergelerinin bir örneği aşağıda yer almaktadır. Öğretim programı tasarısının özel amaçları, kazanımları ve göstergeleri Ek-11’de sunulmuştur.

1. Ünite: Medya ve medya okuryazarlığı

Özel amaç 1:

Medya okuryazarlığı, medyanın yapısı, işlevi, etkisi ve işleyişi konularında bilgi sahibi olacaklardır.

Kazanım 1.1: Medya okuryazarlığı ile ilgili terim, kavram ve olguları açıklar.

Kapsam: Bu kazanım; öğretmen adaylarının medya okuryazarlığını, medya okuryazarlığının temel özellik ve ilkelerini ve ilişkili diğer okuryazarlıkları kavramsal düzeyde anlamlandırmaları ile ilgili yeterlikleri kapsamaktadır.

Göstergeler:

- Bilgi iletişim teknolojileri ve medya arasında bağ kurar.
- Yeni okuryazarlık türlerini açıklar.
- Medya okuryazarlığını tanımlar.
- Medya okuryazarlığının temel kavramlarını açıklar.
- Medya okuryazarlığının ilkelerini listeler.
- Medya okuryazarı bireyin özelliklerini ifade eder.

- Medya okuryazarlığı yaklaşımlarını karşılaştırır.
- Medya okuryazarlığı ve eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiyi yorumlar.

4.3.5. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının içerik yapısı ve içerik özellikleri

Öğretim programı tasarısının özel amaçları ve kazanımları doğrultusunda içerik oluşturma sürecinde göz önünde bulundurulacak ilkeler ekonomik yeterlik, önem, geçerlik, ilgi, kullanışlılık, öğrenilebilirlik ve elverişlilik (Ornstein ve Hunkins, 2017). İçeriğin düzenlenmesi ise bilinenden bilinmeyene, yalından karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa, öncekilerden sonrakilere, bütünden parçaya, önemliden önemsiz, benzerliklerden farklılıklara, süreçlerden ürünlere, sorunlardan çözümlere, kuramdan uygulamaya (Şimşek, 2011) gibi ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Öğretim programı tasarısının içeriğinin düzenlenmesinde tercih edilen yaklaşım, doğrusal programlama yaklaşımıdır. Birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da ön koşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde bu programlama yaklaşımı kullanılır (Demirel, 2017). Bu yaklaşımda, becerilerin aşamalı biçimde analizine dayalı olarak öğretimi temel alınmaktadır (Sağ, 2017). Doğrusal içerik düzenleme yaklaşımı doğrultusunda, medya okuryazarlığı becerileri için temel oluşturacak bilgiler ilk olarak program tasarısında yer almıştır. Burada edinilen bilgi ve beceriler erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerilerinde kullanılacak ve bu becerilerin edinilmesi için temel oluşturacaktır. Medya ve medya okuryazarlığına ilişkin temel bilgilerden sonra, medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin içerik erişme, analiz, değerlendirme ve iletme şeklinde sıralanmıştır. İlk olarak alma becerilerine yer verilmiş, ardından da üretme becerilerine geçilmiştir. Beceriler arasında aşamalılık ilişkisi söz konusudur. Örneğin; değerlendirme yapabilmek için öncelikle medya içeriklerinin analiz edilmesi, bunun için de medya içeriklerine erişilmesi gerekmektedir. İletme becerisinde de birey, erişme, analiz ve değerlendirme becerilerinden edindiği yeterlikleri işe koşacaktır. İçerik seçiminde kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak (Baran, 2014; Bilici, 2014; Europass, 2015; Binark ve Bayraktutan, 2013; Hobbs ve Moore, 2013; Koçyiğit, 2017; Livingstone vd., 2010; Masterman, 2005; Media Smarts, 2017; Mora, 2011; Potter, 2008; Şahin, 2014; Thoman ve Jolls, 2005; Valcke vd., 2011; Web Presence Solutions, 2017; Wilson vd., 2011) güncel, güvenilir ve geçerli içerikler belirlenmiştir. İçerik yapısı ve içerik kazanım ilişkisi Ek-12’de sunulmuştur.

4.3.6. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının öğretme-öğrenme yaklaşımı

Öğretme stratejileri, ilgili alanyazında farklı şekillerde sınıflanmıştır. Estes ve Mintz (2016), öğretim stratejilerini temel öğretme stratejileri ve ileri öğretme stratejileri olarak iki grupta, O'Brien (2005) etkili öğretme stratejileri, öğretmen merkezli öğretme stratejileri ve öğrenci merkezli öğretme stratejileri olarak üç grupta, Edvantia (2005), makro ve mikro stratejiler olarak iki grupta ve Erişti ve Akdeniz (2012), odak stratejileri ve süreç stratejileri olarak iki temel grupta ele almışlardır. Alanyazında kabul gören bir başka sınıflama, Jacobsen ve diğerlerinin sınıflamasıdır (Güven ve Alan, 2017). Bu sınıflamaya göre öğretme stratejileri üç grupta ele alınıp, açıklanmaktadır. Bu üç strateji; sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejileridir (Altun, 2011; Demirel, 2017; Turan, 2011; Uzunboylu ve Hürsen, 2012). Herhangi bir beceri alanıyla ilgili bir öğretim sürecinde, öğretmen nitelikleri, öğrencilerin öğrenme özellikleri, gelişim düzeyleri, ön koşul öğrenmeleri, öğrenme çevresi, kazandırılması ön görülen nitelikler ve konu alanı özellikleri dikkate alınarak uygun strateji, yöntem, model ve teknikler işe koşulmalıdır (Erişti, 2008). Medya okuryazarlığı eğitimi bir bütün olarak ele alındığında, uygulama temelli stratejilerin, sunuş yoluyla öğretim stratejilerine kıyasla çok daha işlevsel olduğunu söylemek mümkündür (Bilici, 2014).

Bu öğretim programında, öğretmen adaylarına, medya okuryazarlığı kavramı ve bileşenleri ile ilgili terim, kavram olay, olgu ve diğer teorik içeriğin kazandırılmasında, sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejilerine uygun yöntem ve teknikler kullanılmasının doğru bir yaklaşım olacağı değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının konu hakkındaki sınırlı ön öğrenmeleri, bu değerlendirmeyi pekiştiren bir gerçekliktir. Programın izleyen özel amaçları ile ilgili içeriğin aktarılması sürecinde buluş yoluyla öğretim ve özellikle de araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejileri tercih edilmelidir. Araştırma, inceleme ve sorgulama temelli öğretim stratejileri, analitik (çözümleme) becerilerini ve yaratıcı iletişim (oluşturma-üretim) becerilerini içermesi nedeniyle (Thoman ve Jolls, 2005) medya okuryazarlığı becerilerinin öğretimi konusunda oldukça işlevseldir.

Medya okuryazarlığı becerileri eğitimi, öğretmen adaylarına medyanın yapısı, işleyişi, medyada anlam oluşturma ve kurgu süreci hakkında bilişsel tabanlı yeterlikler kazandırmayı amaçlamakla birlikte, kuramsal içerik tabanlı ve bilgi aktarım esasına dayalı medya tarihi, ekonomisi ve endüstri yapısı gibi konularda yoğun öğretim yapmak,

öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve uygulama becerilerinin gelişmesi noktasında sorun oluşturabilecektir (Hobbs, 2011). Bu nedenle, bu öğretim programında sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejilerine ek olarak araştırma-inceleme stratejilerine dayalı yöntem, teknik ve taktikler ön plana çıkarılmıştır. Söz konusu öneriler, aşağıda gerekçelendirilerek açıklanmıştır. Dersin uygulayıcısı, önerilen yaklaşım, yöntem, teknik ve taktikleri, eğitsel amaçlar, öğrenme ortamı, öğrenci yeterlikleri ve öğretici niteliklerini de göz önünde bulundurarak işe koşabilir. Diğer yandan, öğretme-öğrenme sürecinde medya okuryazarlığı becerilerine ek olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi de ön plana alınmalıdır.

Eleştirel düşünme becerisi bu öğretim programında medya okuryazarlığı becerilerine ek olarak üzerinde önemle durulan bir beceridir. Eleştirel düşünme ile medya okuryazarlığı arasında sıkı bir ilişki vardır. Medya okuryazarlığının amacı eleştirel otonomluğu sağlamaktır (Aufderheide, 1993). Aslında medya okuryazarlığı, medya yoluyla edinilen bilgilere uygulanan bir eleştirel düşünme becerisidir (Silverblatt vd., 2014). Bu amaçla medyanın eleştirel analizi, medya yapısı ve işleyişinin sorgulanmasına ilişkin teknikler geliştirilmiştir (Thoman ve Jolls, 2005). Eleştirel düşünmenin günümüz dünyasındaki önemi öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdam süreçlerinde MEB'in 2017-2023 yılları arasında izleyeceği politikaları içeren Öğretmen Strateji Belgesi'nde de vurgulanmıştır (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017, s.5).

Bilgi toplumunda başarılı olabilmek için bireylerin eleştirel düşünme becerileri ile donanık olması bir gerekliliktir (Feuerstein, 1999). Elde edilen bilgilerin analizi eleştirel düşünme yoluyla mümkün olur (Paul ve Elder, 2006). Eleştirel düşünme “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 2003, s. 216-217). Paul ve Elder'a (2006) göre eleştirel düşünmenin sekiz ögesi vardır. Bunlar amaç, bilgi, çıkarımlar/sonuçlar, kavramlar, varsayımlar, işaretler/sonuçlar, bakış açıları ve sorulardır. Fisher (2001) eleştirel düşünme temel becerilerinin bir durumdaki öğelerin belirlenmesi, varsayımların belirlenmesi ve değerlendirilmesi, iddiaların kabul edilebilirliğinin yargılanması, açıklamaların analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve üretilmesi gibi beceriler olduğunu vurgulamıştır. Eleştirel düşünme becerileri bu öğretim programında medya okuryazarlığının bütün becerilerinde işe koşulmuştur. Öğretme-

öğrenme sürecinde yer verilecek etkinliklerde eleştirel düşünme becerisinin gelişimi ön plana alınmalıdır.

4.3.6.1. Sorgulama-analiz

Medya içeriklerinin eleştirel olarak sorgulanması, medya okuryazarlığı eğitiminin en önemli amaçlarından birisidir. Sorgulama sürecinde, medya içeriğinin yapısı hakkında çeşitli sorular yöneltmek gerekmektedir. Tür, yapı ve içerikten bağımsız olarak, tüm medya içeriklerinde yer alan beş temel boyut olan; yazar, format (biçim), hedef kitle, içerik ve amaç ile ilişkili beş anahtar soru, bu sorular ile ilgili medya okuryazarlığı ilkeleri ve öğrencileri analiz sürecinde yönlendirmek için kullanılabilecek yönlendirme soruları, Thoman ve Jolls'tan (2004) uyarlanarak Tablo 4.8'da sunulmuştur. Bu ilkeler ve bağlı sorular, alanyazında yaygın kabul gören Masterman'ın (2001) "Teaching the Media" çalışmasına dayanmaktadır, oradaki düşüncelerin bir çerçeve haline dönüştürülmüş şeklidir (Kellner ve Share, 2005). Sorgulama süreci yalnızca medya okuryazarlığının okuma boyutu ile sınırlı görülmemelidir, yazma boyutunu da kapsar. Okuma boyutunda, medya içerikleri analiz edilerek, yapı sökümü olarak da adlandırılan kodları çözme süreciyle, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu boyut, Bloom sınıflamasının bütün yeterliklerini içerir. Diğer yandan, yazma boyutunda yeni, özgün medya içerikleri üretilir, diğer insanlara iletilir ve tüm bu süreçlerle de öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenir (Share ve Thoman, 2007; Thoman ve Jolls, 2004).

Sorgulama süreci iki farklı boyutta yapılabilir. Birinci boyut *metinsel analizdir*. Bu analizde temel kavramların daha iyi anlaşılması hedeflenmektedir ve öğrencilere medya içeriklerinin teknik, sembolik ve anlatımsal kodları öğretilir (Wilson vd., 2011). Metinsel analizde görüşler için dayanak oluşturulur ve içerik çeşitli açılardan sorgulanır. Örneğin medya içeriğinde yer alan sembol, abartma, korku, mizah, büyük yalan, ünlü kişilere referans ve tekrarlama gibi ikna etme teknikleri belirlenir (Hart, 2008). Bu aşamada, medya içeriğine Tablo 4.8'da yer alan sorular yöneltilebilir. Bir medya içeriğine ayrıntılı odaklanmayı gerektiren, içeriği parçalarına ayırarak inceleyen ve öğrencilere teknik terim, kavram ve olguların öğretilmesini amaçlayan metinsel analizde, seçilecek bir televizyon reklamı aşağıdaki adımlarla analiz edilebilir (Frau-Meigs, 2006, s. 35-36; Masterman, 2005):

- (a) Betimleme/tanımlama: Öğretmen adaylarından içerikte gördükleri ve duydukları her şeyi listelemeleri istenir. Öğretmen öğrencilerin sırasıyla yalnızca ses ya da yalnızca görüntüye odaklanmasını sağlayabilir. Müziğin türü, ses efektleri, dil, ton, sessizlik, vücut dili, renkler, kamera açıları, ışıklandırma ve bunların birbirleri ile uyumu gibi konulara odaklanılır.
- (b) Anlam: Bu aşamada öğretmen adaylarından içeriğin anlamına odaklanmaları istenilir. Metindeki öğelerin çağrıştırdığı ve ilişkili anlamlar üzerinde düşünülür. Ortamdaki belirli görsellerin ya da müzik parçalarının öğrencilere ne çağrıştırdığı, belirli bir ruh durumunun hissedilmesi için renk, ışıklandırma ya da sesin nasıl kullanıldığı gibi boyutlar tartışılır. İçeriğin belirli bir ögesinin değişmesi durumunda, anlamda ne tür değişiklikler olacağı ya da bu içeriğe benzer diğer türlerdeki içeriklerin nasıl olacağının düşünülmesi bu aşamada katkı sağlar.
- (c) Yargı: Bu aşamada, öğretmen adaylarından beklenen içeriğin bütünü hakkında yargıya varmalarıdır. Bu yargılar medya içeriğindeki değer ve ideolojilerle ilişkilidir. Televizyon reklamındaki ürünün olumlu olarak görülen niteliklerle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılabilir. Reklamın hedef kitleyi etkilemede kullandığı teknikler ve ne oranda başarıya ulaştığı değerlendirilir.

İkinci boyut olan *bağlamsal analizde* ise filmlerin sınıflama sistemi, televizyon ve video oyun sistemleri, medya gücünün tek elde toplanmasının demokrasi ile ilişkisi gibi çeşitli olasılıkların analiz edilmesi söz konusudur (Wilson vd., 2011). Metinsel analizde, bağlamdan koparılmış tek bir içeriğin ayrıntılı incelenmesi söz konusudur. Bu nedenle, medya dilinin medya üretimi ve hedef kitle gibi diğer değişkenler ile ilişkisinin fark edilebilmesi amacıyla kullanılan bağlamsal analiz yönteminde, birkaç tekniğin bir arada kullanılması önerilebilir (Frau-Meigs, 2006, s. 36-37): Belirli bir içeriğin öğrenciler tarafından genellikle göz ardı edilen öğelerine odaklanma (filmlerin ya da televizyon programlarının belirli bir hedef kitleye nasıl yönlendirildiğinin ve üretim sürecindeki farklı rollerin fark edilmesini sağlar), bir metnin hedef kitleye nasıl pazarlandığına ilişkin bilgi toplama (TV dergileri, film posterleri, reklamlar, internet siteleri ve basın bildirileri gibi materyaller incelenerek, içerik hakkında sunulan iddialar, tanıtım için kullanılan teknikler analiz edilir ve pazarlama ve dünya ölçeğinde iş yapan şirketlerin ilişkisi hakkında fikir sahibi olunur) ve metnin kitlelere nasıl ulaştığının incelenmesi (televizyon reytinglerinin, gişe hasılatlarının, inceleme yazılarının nasıl oluşturulduğu, güvenilirliği vb. hususların araştırılması) gerçekleştirilir.

4.3.6.2. Karşılaştırma

Medya içeriklerinin gerçekliği, tarafsızlığı, konuyu ele alış biçimleri gibi yönlerden analizi için oldukça etkili bir yöntem olan karşılaştırmada medya içeriğini oluşturanların dünya görüşü, ilişkiler ve çıkarlar, medya araçlarının ve ortamlarının ayırt edici özellikleri belirlenir ve medya ortamının iletişim stratejisini, stilini ve içeriği nasıl etkilediği tartışılır (Silverblatt vd., 2014). Bu yöntemde medya içerikleri farklı medya ortamlarında ya da aynı medya ortamındaki alternatif medya kanallarında karşılaştırılır. Aynı içerik, farklı televizyon, radyo, gazete, dergi, kitap gibi farklı medya araçlarında ele alınış biçimleri yönüyle karşılaştırılabilir. Bu yolla öğrenciler, farklı medya araçlarının içerik oluşturma ve sunma süreçleri hakkında fikir sahibi olurlar. Aynı içeriğin, farklı medya ortamlarında sunulmuş biçimi karşılaştırılabilir. Örneğin; bir haberin farklı internet sitelerinde nasıl sunulduğu karşılaştırılabilir ya da bir olayın farklı televizyon kanallarının haber bültenlerinde nasıl verildiği incelenebilir. Bu yolla öğrenciler, haber oluşturma sürecindeki görüş ve ideolojilerin etkisini, medya mesajlarının kurgulanmış olduğunu, medyadaki manipülasyon sürecini, medya mesajlarının siyasi ya da ekonomik amaçlar taşıdığını, karşılaştırma yaparak, somut öğrenmeler yoluyla anlama imkânı bulurlar. Diğer yandan, aynı içerik türünün geçmişteki örnekleri ile günümüzde örnekleri de karşılaştırılabilir ve benzerlikler, farklılıklar, üretim süreçlerindeki değişiklikler ortaya koyulabilir (Hart, 2008).

4.3.6.3. İzleme, okuma, değerlendirme ve tartışma

Bu yöntemde, öğrenciler toplu olarak görüntülü içerikleri izlerler, bu içerikle ilgili basılı ya da elektronik diğer kaynakları da inceleyerek, ayrıntılı bilgi kazanırlar. Farklı kaynaklardan bilgi edinilirken not edilen önemli bilgiler, izlenen içerikte yer alan bilgilerle karşılaştırılır ve değerlendirilir. Bu değerlendirmelerle ilgili sınıf içi tartışmalar gerçekleştirilir ve bu yolla her öğrencinin deneyimleri, bilgi birikimi ve bakış açılarının içerik okuma ve algılamada farklılıklara neden olduğu gerçeği ortaya koyulur (Bilici, 2014). Bu yöntem uygulanırken Medya Okuryazarlığı Merkezi (Center for Media Literacy) tarafından önerilen güçlendirici sarmal kullanılabilir. Güçlendirici sarmal bu yöntem ile sınırlı değildir, bütün medya okuryazarlığı etkinliklerinde genel bir çerçeve olarak kullanılabilir. Medya okuryazarlığı dersinin uygulayıcısı, derslerini farkındalık oluşturma, analiz, yansıtma ve eyleme geçme olmak üzere dört aşamada uygulayabilir.

Tablo 4.8. *Medya içeriklerinin çözümlemesinde kullanılacak ilkeler ve sorular (Thoman ve Jolls, 2005, s. 22-38)*

A. Kavram	Anahtar İlke	Anahtar Soru	Yönlendirici Sorular
Yazar	Bütün medya içerikleri belli bir amaçla oluşturulmuştur.	Bu mesajı kim oluşturmuştur?	Bu ne tür bir “içeriktir”? İçeriği oluşturan öğeler nelerdir? Aynı türdeki diğer içeriklerle benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Mesajın oluşturulmasında hangi teknolojiler kullanılmıştır? Farklı bir medya aracında bu mesaj nasıl olabilirdi? Bu içeriğin oluşturulmasında hangi boyutlar daha farklı şekillerde yapılabildi? Bu içeriğin oluşturulmasında kimler yer almıştır? Hangi görevleri almışlardır?
Biçim	Medya içerikleri, kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullanılarak oluşturulmuştur.	Mesaj içeriğine dikkat çekmek ve etkili olmak için hangi yaratıcı teknikler kullanılmıştır?	Mesajın oluşturulma şekli ile ilgili neleri fark etmektesiniz (renkler, şekiller, ses efektleri, müzik, sessizlik, diyalog, anlatım, sahne malzemesi, kıyafetler, hareketler, ışıklandırma)? Kamera nerededir? Görüş açısı nerededir? İçerik (hikâye) nasıl anlatılmaktadır? İnsanlar neler yapmaktadırlar? Görsel sembol ya da metaforlar var mıdır? Mesajı oluşturmak için hangi görsel ya da işitsel semboller kullanılmıştır? Duygusal hitaplar, ikna etme araçları nelerdir? Bu mesajın gerçek görünmesini ya da görünmemesini sağlayan etmenler nelerdir?
Hedef kitle	Farklı insanlar, aynı medya içeriğini farklı şekillerde deneyimlerler.	Diğer insanlar bu mesajı benden farklı olarak nasıl anlayabilirler?	Bunun gibi bir durum deneyimlediniz mi? İçerikle verilen mesaj gerçek yaşamda deneyimlediğin duruma ne kadar yakındır? Bu medya içeriğinden neler öğrendiniz? Bu metni deneyimlerken kendiniz hakkında neler öğrendiniz? Diğer insanların tepkilerinden ve deneyimlerinden neler öğrendiniz? İnsanlar duygusal olarak bu mesaja nasıl tepkide bulunabilir?

Tablo 4.8. (Devam) *Medya içeriklerinin çözümlemesinde kullanılacak ilkeler ve sorular (Thoman ve Jolls, 2005, s.22-38)*

A. Kavram	Anahtar İlke	Anahtar Soru	Yönlendirici Sorular
İçerik	Medya, kendi içinde gizli değerlere ve bakış açılarına sahiptir.	Bu mesajda hangi yaşam biçimleri, değerler ve bakış açıları temsil edilmekte ya da temsil edilmemektedir?	İçerikteki kişi ya da karakterler ne şekilde karakterize edilmiştir? Hangi tür davranışlar/sonuçlar temsil edilmektedir? İçerik yoluyla, okuyucu/izleyici/dinleyici ne tür bir karakterle özdeşleştirilmeye davet edilmektedir? İçeriği okurken, izlerken, dinlerken aklınıza ne tür sorular gelmektedir? Verilen mesajla hangi fikirler ya da değerler pazarlanmaktadır? İçerikte hangi siyasi ya da ekonomik fikirler iletilmektedir? Diğer insanlara karşı davranışlarımıza ilişkin hangi yargı ya da ifadeler kullanılmaktadır? Verilen mesajdaki genel dünya görüşü nedir? İçerikte kimin ya da kimlerin bakış açısı temsil edilmektedir? İçerikte hangi sosyal ve ideolojik mesajlar yatmaktadır? İçerikte çeşitli sosyal gruplar nasıl temsil edilmektedir? İçerikte herhangi bir düşünce ya da bakış açısı görmezden gelinmiş midir? Nelere yer verilmediğini nasıl bulabilirsiniz?
Amaç	Medya içerikleri kazanç ya da güç edinmek için oluşturulur.	Bu mesaj neden gönderilmektedir?	Bu içeriğin oluşturulmasında ve iletilmesinde kontrol kimdedir? Bu mesajı neden göndermişlerdir? Nereden biliyorsunuz? Bu mesajın hedef kitlesi kimlerdir? Nereden biliyorsunuz? Bu mesajın kazançlarından kimler faydalanmaktadır? Halk mı? Özel menfaat grupları mı? Bireyler mi? Kurumlar mı? Kazanan ve kaybedene kim karar vermektedir? Bu mesajın oluşturulması ve iletilmesini hangi ekonomik kararlar etkilemiş olabilir?

4.3.6.4. Probleme dayalı öğrenme

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin seçilen bir probleme uygun çözümler geliştirebilmek için araştırma yapmasına, teori ve pratiği bütünleştirmesine, sahip olduğu bilgi ve becerileri uygulamasına imkân tanıyan, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Savery, 2006). Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler, problem çözerek ve yaşantıları üzerinde düşünerek öğrenirler. Bu yöntem, öğrencilerin etkin öğrenenler olmaları için oldukça uygundur. Çünkü gerçek yaşamdaki problemleri merkeze alır ve öğrenme sorumluluğunu öğrencilere verir (Hmelo-Silver, 2004). Probleme dayalı bir öğrenme süreci on aşamada ele alınabilir. İlk olarak, öğrenciler için üzerinde tartışılacak bir problem durum belirlenir ve öğrenciler bu problem durumu için hazırlanırlar. Bu aşamada, öğrencilere temel düzeydeki araştırma becerileri ya da ön koşul niteliğindeki yeterlikler kazandırılabilir. Ardından, problem durumu öğrencilere sunulur ve konu hakkında bildiklerini, bilmediklerini ve bilmeleri gerekenleri analiz etmeleri beklenir. Öğrenciler, analiz sürecinin ardından problemi net bir şekilde tanımlarlar. Problemin tanımlanması, izleyen bütün süreci etkilediği için oldukça önemlidir. Tanımlanan problem ile ilgili bilinmesi gerekenleri araştıran öğrenciler, topladıkları bilgileri analiz ederler ve grupları ile paylaşırlar. Bu veri toplama ve analiz süreci ise öğrencilerin muhtemel çözüm önerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Bu aşamadan sonra öğrenciler ürettikleri çözüm önerilerinin uygunluk analizini yaparlar ve en uygun olan çözüm önerisi ya da önerilerinde karar kılarlar. İzleyen aşamada, yapılan çalışmaların diğer öğrencilere ve öğretmene sunulması ve raporlaştırılması gerçekleştirilir. Özellikle raporlaştırma sürecinde, öğrenciler öğrenme süreçlerine dönük bir yansıtma yaparlar. (Saban, 2000). Bu öğretim programının uygulanması kapsamında, önemli bir sorunun medya araçları yardımıyla çözümlenmesi için probleme dayalı öğrenme etkinlikleri düzenlenebilir. Örneğin, öğrencilerden medya araçlarından yararlanarak bir sosyal farkındalık projesi oluşturmaları istenebilir.

4.3.6.5. Çevirme-aktarma

Çevirme, belirli bir medya içeriğinin farklı medya ortamlarında kullanılmak amacıyla dönüştürülmesi sürecinde ortaya çıkan farklılıkları anlama ile ilişkili olup, medya dilinin ve bağlamsal konuların daha iyi kavranmasına yardımcı olur (Buckingham, 2003). Bu yöntem çok çeşitli biçimlerde kullanılabilir. Öğrenciler, bir gazete makalesini radyo haberine ya da internet gazetesi haberine çevirebilirler. Bu yöntemle, öğrencilerden

bir medya içeriğini farklı bir ortamda kullanılmak üzere yeniden oluşturmaları istenilebilir. Medya içeriği oluşturma sürecinde farkındalık kazandırmak, farklı medya ortamlarının özelliklerinin karşılaştırılmasını sağlamak için oldukça işlevsel bir yöntemdir.

4.3.6.6. Durum çalışması

Bilimsel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması, medya okuryazarlığı eğitiminde etkili bir biçimde kullanılabilir. Durum çalışması, bir ya da daha fazla konunun derinlemesine incelenmesidir (Cresswell, 2014). En karakteristik özelliği, çalışma konusunun sınırlandırılmasıdır (Merriam, 2013). Bağlamsal analizin daha kapsamlı bir türü olarak değerlendirilebilecek durum çalışmasında (Buckingham, 2003), öğrenciler kendi belirledikleri ve medya okuryazarlığı ile ilişkili olan bir konuyu ele alarak, derinlemesine inceleyebilirler. Belirli bir filmin üretim ve pazarlama aşamalarının incelenmesi, bir değerlin medya araçlarında temsili gibi konular durum çalışmasında ele alınabilir. Medya okuryazarlığında durum çalışması dört farklı türde olabilir (Frau-Meigs, 2006): Belirli bir medya içeriğinin üretimi, pazarlanması ve tüketimi üzerinde yoğunlaşma, belirli bir konunun çapraz medya yaklaşımı ile incelenmesi, medya hedef kitlesinin (izleyiciler, dinleyiciler, okuyucular) incelemesi ve belirli bir medya şirketinin çalışmalarının araştırılması. Örneğin; bir televizyon programı; üretim (üretim süreci, yayıncılar ve sponsorlar, pazarlama, küresel satış, vb.), dil (düzenleme, görsel stil, jenerik, vb.), temsil (gerçekçilik ve kurgu durumu, performans, karakterlerin kurgulanması, ahlaki değerler, vb.) ve hedef kitle (reytingler, gazete yazıları, etkileşimli televizyon, izleyici tepkisi, vb.) boyutlarıyla analiz edilebilir (Buckingham, 2003). Medya okuryazarlığı eğitiminde durum çalışmalarının kullanılması öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişimine de katkı sağlar.

4.3.6.7. Araştırma

Araştırma ve karar alma ile ilgili adımların atıldığı, öğrenci merkezli bu yaklaşımda, incelenmek üzere ele alınan konu ve içeriğin tanımlanması, arka plandaki tutum ve inançların belirlenmesi, konuyla ilgili gerçekliklerin ortaya çıkarılması, kanıtların bulunması, düzenlenmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması ile sonuçların değerlendirilmesi aşamaları izlenir. Medya analizi yoluyla cinsiyet ve ırk temsillerinin incelenmesi, etnografik araştırma yoluyla siber zorbalığın araştırılması gibi ilgili konular,

öğrencilere derinlemesine inceleme ve araştırma şansı verdiğinden bu amaçla kullanılabilecek konu başlıklarıdır (Wilson vd., 2011). Araştırma sürecinde bilgilerin niteliği hakkında yargıya varırken kullanılabilecek yöntemlerden birisi kanıt tablosu oluşturmaktır. Kanıt tablosu farklı bilgi kaynaklarının en güvenilirinden en az güvenilirine doğru sıralandığı, her bir kaynakta yer alan bilgilerin özetlendiği, yeniden ifade edildiği ya da doğrudan alındığı, atıf bilgisinin yer aldığı ve neden az ya da çok güvenilir bir kaynak olduğunun gerekçelendirildiği bir değerlendirme bölümünün yer aldığı bir poster ya da tablodur (Hobbs, 2011).

4.3.6.8. İşbirlikli öğrenme

İşbirlikli öğrenme yaklaşımında, öğrenciler küçük gruplara ayrılırlar, konuyu nasıl öğreneceklerine karar verilir, bunun için her öğrenci bulunduğu grupta üzerine düşen görevi gerçekleştirir (Güngör, 2011). Öğrencilerin birbirlerinin öğrenme sürecine katkı sundukları bu yöntemde, grup ödülü/ortak ürün, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, destekleyici etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatı sağlanmalıdır (Açıkgöz, 2009). Özellikle medya içeriği üretimiyle ilgili görevlerde işbirlikli öğrenme etkili bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenme ilkelerinin işe koşulduğu üretim projeleri, medya analiz etkinlikleri bir yandan öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin becerilerini geliştirirken diğer yandan da iletişim kurma, birlikte çalışma, sorumluluk alma gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

4.3.6.9. Roller ve simülasyonlar

Gerçek yaşamda karşılaşılabilecek güçlükleri ve tehlikeleri deneyimlemek için önemli bir eğitim aracı olan roller ve simülasyonlar, medya okuryazarlığı eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır (Görmez, 2015). Özellikle medya içeriği üretim aşamasının içselleştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılan simülasyonlarda, öğretmen adayları medya üretici rollerini üstlenirler ve medya üretimine ilişkin çeşitli problemleri çözmeleri, çeşitli kararlar vermeleri ve kararlarının sonuçları üzerinde yansıtma yapmaları kendilerinden beklenir (Frau-Meigs, 2006). Burada amaç, öğretmen adaylarının gerçek anlamda medya üretmelerini sağlamak değil, medya üretim süreci konusunda farkındalık kazanmalarıdır. Canlandırma yaparak rol üstlenmek öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin ve problem çözme yeterliklerinin gelişimine katkıda

bulunur. Simülasyonlar, özellikle medya üretimine ilişkin hususların daha iyi kavranması noktasında oldukça işlevseldir. Medya endüstrilerindeki üretim süreçleri, finansal, teknolojik ve kurumsal sınırlılıklar gibi hususlarda öğrencilere karar alması ya da problem çözmesi gereken görevler verilerek, kararlarının sonuçları üzerinde yansıtma yapmaları sağlanabilir (Buckingham, 2003; Hobbs, 2011). Öğretmen adayları albüm çıkarmak isteyen bir müzik grubu üyeleri, televizyon ya da internet haberleri oluşturma sorumluları, belgesel ya da film çekmek isteyen bir yapımcı, bir yönetmen ya da bir dergi editörü gibi roller üstlenebilirler.

4.3.6.10. Medya içeriği üretimi etkinlikleri

Medya okuryazarlığı eğitiminin en etkili yollarından birisi medya içeriği üretmektir (De Abreu, 2007). Üretme becerileri bu öğretim programında vurgulanan en önemli beceriler arasındadır. Öğretim programı tasarısının beşinci ve altıncı özel amaçları, medya okuryazarlığının iletme (üretme/paylaşma/katılım) becerisi ile ilişkilidir. Medya içeriği üretme, öğrencilere kendi sesleri, fikirleri ve perspektifleri yoluyla kendilerini ifade etme ve yaratıcılıklarını keşfetme imkânı verir. Üretim, diğer tüm yöntemlerde yer almakla birlikte burada temel görev olarak kullanılır. Proje ve işbirlikli öğrenme yöntemleri işe koşulabilir. Öğrenciler, internet sitesi ve blog oluşturma, belirli bir konuda video içeriği oluşturma gibi üretim etkinliklerine yönlendirilebilir. Yaparak-yaşayarak öğrenme yoluyla, öğrenciler medya üretim sürecinin ayrıntıları konusunda bilgi ve beceri birikimi elde ederler. Üretim etkinliklerinde, içeriğin teknik olarak oluşturulmasının yanı sıra, içerik oluşturma sürecinde etik konular, yasal izinler, dilin kullanımı gibi konularda da farkındalık kazanılması önemlidir. Üretim etkinliklerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için alternatif medya araçları barındıran öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Medya içeriği üretimi, teknoloji kullanımı ile karıştırılmamalıdır. Üretim etkinliklerinde uygun araçlar kullanılmalı; üretim yapılacak türün özellikleri bilinmeli; planlama, tasarı oluşturma, geri bildirim, yansıtma ve gözden geçirme gibi adımlar takip edilmeli; yeni içeriklerin oluşturulmasında var olan bilgiler temel olarak kullanılmalıdır (Hobbs, 2011). Üretim etkinlikleri konusunda dikkat edilmesi gereken birkaç önemli boyut şöyledir (Buckingham, 2003): Öğretmenler, öğrencilerin medya araçlarına erişimlerini sağlamalı ve karşılaşılabilecek teknik sorunlarla baş etme konusunda önlem almalıdır. Öğretmenler, medya üretim etkinliklerinin eleştirel analiz yoluyla içselleştirilmesini sağlamalıdır. Öğrenciler, üretim

etkinlikleri sonunda öz değerlendirme yapmalı ve proje başındaki amaçlar ile ortaya çıkan sonuçları ortaya koyan bir sunum yapmalıdır.

4.3.6.11. İkilemler ve kararlar

Bu yöntem, Amerika Birleşik Devletleri'nde gençlerin demokrasi ve adaletle ilişkin gerçek yaşamdaki durumları keşfetmelerini sağlamak amacıyla Ulusal Gençlik Medya Projesi (National Youth Media Project) kapsamında geliştirilmiştir (Share ve Thoman, 2007, s.6-50). Medya analizi ve üretimine dayanmaktadır. Dönüştürücü pedagoji yaklaşımının benimsendiği bu yöntemin ilk aşaması olan analiz aşamasında, eleştirel sorgulama ön plandadır ve sosyal adaletsizlik ya da demokrasi ihlalleriyle ilgili bir konu incelenir. Öğrenciler, seçilen konu hakkında kendi görüşlerini ifade edecek alternatif medya üretimleri yaparak eyleme geçerler. Bir medya içeriğinin üretilmesi, diğer insanları eyleme geçirmek için mesajın nasıl oluşturulması gerektiği konusunda öğretici olur. Üretilen içerik gerçek bir hedef kitleye sunulur ve bu yolla öğrenciler demokrasinin şekillenmesinde sorumlu birer yurttaş olma bilincine varırlar. Bu yöntem, işbirlikçi bir grupta aktif katılımı, hizmet odaklı bir proje geliştirmeyi, bir medya ürünü üretmeyi ve bunu insanlara sunmayı destekler. İkilemler ve kararlar yöntemi oldukça esnek bir yapıya sahiptir. Bir iki saatlik bir etkinlik olabileceği gibi tüm eğitim dönemini de kapsayıcı bir yapıda düzenlenebilir. Üretim sürecinde PowerPoint sunumları, ses kayıtları (podcasts), dijital fotoğraflar, film şeritleri, çizgi roman, poster, etiket, karikatür, animasyon, video oyun, video, animasyon, internet sitesi, orijinal müzik parçaları gibi çok çeşitli medya içerikleri ortaya çıkabilir. Örnek bir etkinlik akışı şu şekilde olabilir.

- Öğrencilerin ilgili konu üzerinde tartışmasının sağlanması
- Medya mesajlarının analizi için beş temel sorunun öğrenilmesi, uygulanması ve alternatif soruların oluşturulması
- Konunun araştırma yoluyla netleştirilmesi
- Medya analizi yaklaşımının konuya uygulanması
- İlgili konuda öğrencilerin fikir birliğine vardığı görüşü ifade edecek medya ürününün seçilmesi, düzenlenmesi ve üretilmesi
- Medya içeriğinin seçilmiş bir hedef kitleye sunulması

Yukarıdaki aşamalar konunun ve öğrencilerin özelliklerine göre değiştirilebilir ve ilgili aşamalarda analiz, karşılaştırma, çevirme-aktarma gibi diğer yöntemler işe koşulabilir.

4.3.7. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının ölçme ve değerlendirme süreçleri

Öğretme ve öğrenme iki boyutlu, neden sonuç ilişkisi barındıran bütüncül bir sistemdir. Bu yapının başarıya ulaşmasında öğretme, öğrenme, ölçme ve değerlendirmenin uyum içerisinde olması gerekir. Yapılandırmacı uyum olarak nitelendirilen bu yaklaşıma göre kullanılan öğretme yöntemleri ve değerlendirme işlemleri öğrenme etkinlikleri ile uyum içerisinde olmalıdır (Biggs, 2003). Bu öğretim programı kapsamında işe koşulacak değerlendirme uygulamaları, araştırmanın öğretme-öğrenme yaklaşımları bölümünde verilen öğretme strateji ve yöntemleri ile uyumlu olmalı ve çeşitlilik sağlamalıdır.

Bu öğretim programı bütüncül bir değerlendirme yaklaşımı ön görmektedir. Öğretme öğrenme sürecinin bütün aşamalarında ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmalıdır. Bu uygulamalar yalnızca ürün değerlendirme amaçlı uygulamalar olmamalı, öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi için de yol gösterici olmalıdır. Bu hedefe ulaşmak için de üç tür değerlendirme yaklaşımından faydalanılması gerekmektedir. Bu yaklaşımlar; tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirmedir.

Tanılayıcı değerlendirme; öğrencilerin öğretim programına başlamadan önce önkoşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinsel becerilerini ortaya koymak için yapılan değerlendirmedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2012). Tanılayıcı değerlendirme öğretim süreci başlamadan önce ya da en geç ilk derste gerçekleştirilmelidir. Bu yolla, öğrenciler dersin amaç ve kapsamını daha iyi anlarlar ve kendi hazır bulunuşlukları konusunda bir meta-biliş sahibi olurlar. Diğer yandan, öğretim elemanları, öğrencilerin durumları hakkında bilgi sahibi olurlar ve elde ettikleri geribildirimlere dayalı olarak öğretim programının amaçlarını, içeriklerini, öğretme-öğrenme etkinliklerini düzenlerler. Bu süreç; gözlemler, testler, görüşmeler ve tartışmalar yoluyla gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının kuramsal boyutu konusundaki birikimlerini belirlemek amacıyla başarı testleri kullanılabilir. Öğrencilerin genel medya okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi de eksik ve güçlü yönlerinin görülmesi için etkili bir yöntemdir. Bunun için medya okuryazarlığı konusunda geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılabilir. Ekler bölümünde, bu öğretim programı ile uyumlu olarak geliştirilen örnek niteliğinde bir ölçek yer almaktadır (Erişti ve Erdem, 2017). Bununla birlikte, öz değerlendirme ölçeklerinin gerçek performanstan

ziyade kişisel değerdendirmeleri ortaya koyduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu tür ölçekler uyguladıktan sonra ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla, görüşme yoluyla nitel veriler de toplanmalıdır. Son olarak, öğrencilerin konu hakkındaki gerçek durumlarını ortaya koymak amacıyla uygulamalı değerdendirme etkinlikleri yapılabilir. Öğrencilere çeşitli haber çıktıları verilerek bunların gerçekliğini belirleme konusunda çalışmalar yapmaları istenebilir.

Biçimlendirici değerdendirmenin amacı, öğrenme eksikliklerini belirlemek, öğrenmenin niteliğini geliştirmek, hızlandırmak ve öğrenenlerin öz düzenlemeli öğrenenler olmasına katkı sağlamaktır (Sadler, 1998). Bu tür uygulamalarda, öğrencilerin öz düzenlemelerini desteklemek amacıyla aşağıdaki ilkelere dikkat edilmelidir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006, s. 203):

- İyi performansın ne anlama geldiği açık bir şekilde ortaya koyulmalıdır.
- Öz-değerdendirmeye imkân sağlanmalıdır.
- Öğrencilere nitelikli geribildirim sunulmalıdır.
- Öğretmen ve akran diyalogları teşvik edilmelidir.
- Olumlu motivasyon ve öz saygı teşvik edilmelidir.
- Performans ile istenen durum arasındaki farkı kapatmak için öğrencilere fırsatlar sunulmalıdır.
- Öğrencilerden elde edilen geribildirimler, öğretimi geliştirmek amacıyla kullanılmalıdır.

Biçimlendirici bir değerdendirmenin etkililiği, geribildirim niteliğine bağlıdır. Öğrencilere sağlanan geribildirim onları geliştirmeyi amaçlayan, yapıcı ve gelişimsel olması; öğrencilere başarı ölçütlerini hangi oranda sağladıkları konusunda bilgi vermesi, öğrencileri ilgili konuda düşünme, tartışma, yazma ve konuşmaya yönlendirmesi, öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin yargıda bulunmalarına katkı sağlaması, değerdendirme etkinliğinin hemen ardından verilmesi önemlidir (Quinn, 2015). Biçimlendirici değerdendirmenin geribildirimleri yalnızca öğrenci için değil, öğretim elemanı için de önem taşır. Öğretim elemanı, geribildirimler yoluyla, öğretim stratejilerinin işleyişi hakkında bilgi edinir, eksikleri gidermek ya da süreci iyileştirmek için düzenlemeler yapar.

Düzeş belirleyici değerdendirme; öğrencilerin ulaştıkları öğrenme düzeş konusunda yargıda bulunmak amacıyla, öğretme-öğrenme süreci sonunda gerçekleştirilen değerdendirme türüdür. Program sonunda, öğrencilerin kazanılmış

davranış, özellik ve becerilerini ölçmeyi amaçlayan bu tür değerlendirmeler yoluyla, öğretim programının öğrencilere istenen davranışları kazandırmada yeterli olup olmadığı konusunda bir yargıya varılır, öğrenciler kendi performansları konusunda bilgi sahibi olurlar (Demirel, 2017; Yaşar, 2008). Düzey belirleyici değerlendirme öğretimin niteliği konusunda öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul yönetimi gibi paydaşlara da bilgi vermeyi amaçlar (Harlen ve James, 1997). Medya okuryazarlığı eğitimi genellikle üç şekilde değerlendirilebilir (Media Smarts, 2017):

- Öğrencilerin medya okuryazarlığı ile ilgili temel kavramları, olay ve olguları ne düzeyde öğrendiklerine dayalı olarak,
- Öğrencilerin üzerinde tartışılan konu, soru ve sorunları hangi düzey ve nitelikte analiz ettiklerine dayalı olarak,
- Öğrencilerin, medya araçlarının kullanımı ile ilgili teknik becerileri hangi yeterlik düzeyinde uygulayabildiklerine dayalı olarak.

Bu öğretim programının birinci özel amacı, medya okuryazarlığı ve medyaya ilişkin temel kavram ve ilkelerin öğretimi ile ilgili olduğundan, bu aşamada, başarı testleri, makale ya da fikir yazıları, yansıtma, araştırma gibi değerlendirme uygulamaları kullanılabilir. Öğretim programının izleyen özel amaçları doğrudan medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili olduğundan, bu tür kazanımların ölçülmesi için gözlem, medya metni analizi (haber, reklam, internet sitesi analizi gibi), yansıtma, portfolyo, günlük, proje görevleri, öz-değerlendirme, akran değerlendirme, sözlü sunum ve üretim değerlendirilmesi gibi değerlendirme araç ve etkinlikleri kullanılabilir. Bu tür değerlendirmeler yapılırken, objektifliğin sağlanabilmesi için değerlendirme yönergeleri (rubric) geliştirmesi ve kullanılması önemlidir. Sözlü sunumlar için örnek niteliğinde bir değerlendirme yönergesi Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. *Sözlü sunum için değerlendirme yönergesi (Hobbs, 2011, s. 62’den uyarlanmıştır)*

	Başarısız	Orta düzey	Başarılı	Çok başarılı
İçerik	Açıklamalar net değil ve mantıksal dayanak yok.	Açıklamalar net ancak mantıksal dayanak zayıf.	Açıklamalar net ve mantıksal dayanak açık bir şekilde sunuldu.	Açıklamalar net, etkili ve ilgi çekici ve mantıksal dayanaklar ikna edicidir.

Tablo 4.9. (Devam) Sözlü sunum için değerlendirme yönergesi (Hobbs, 2012, s.62'den uyarlanmıştır)

	Başarısız	Orta düzey	Başarılı	Çok başarılı
Konuşma	Ses yeterince yüksek değil, zaman doldurma sesleri (eee, ııı) kullanılmakta, tempo çok yavaş ve notlara bağlıdır.	Ses yeterince yüksek ancak zaman doldurma sesleri var ve tempoda sorunlar var.	Ses yeterince yüksek, tempo iyi ve notlara bağlı değil.	Ses yeterince yüksek, tempo iyi, notlara bağlı değil, enerjisini yansıtıyor.
Sıra	Giriş ve sonuç yok.	Giriş ya da sonuçtan birisi eksik.	Giriş, geçişler ve sonuç mevcut.	Dikkat çekici bir giriş, geçişler ve akılda kalıcı bir sonuç mevcut.
Medya	Medya içeriği sunuma bir katkı sağlamıyor.	Medya içeriğinin bir miktar katkısı var.	Medya içeriği iyi seçilmiş.	Medya içeriği iyi seçilmiş ve izleyenlerin ilgisini çekmekte başarılıdır.
Soru-cevap	Tereddüt ve kendini koruma söz konusu.	Az miktarda tereddüt var.	Sorulara uygun şekilde cevap veriyor.	Sorulara uygun şekilde cevap veriyor ve sunumdan çeşitli öğelerle bağlantı kuruyor.

Gözlem, özellikle grup çalışmalarında ve içerik üretimi sürecinde mutlaka yararlanılması gereken bir değerlendirme uygulamasıdır. Öğrencinin süreç içerisinde erişme, analiz değerlendirme ve iletme becerilerini ne ölçüde kullanabildiğini belirlenmesinde son derece etkilidir. Öğrenciler, süreç içerisinde yaptıkları bütün çalışmaları portfolyo oluşturarak sunabilirler. Bu yolla, süreç ve sonuç değerlendirmesi de mümkün olur. Öğrencilerin günlük tutmaları, yansıtma yazıları ve makaleler yazmaları da gelişim sürecinin değerlendirilmesi için uygun araçlardır. Analiz ve değerlendirme becerilerinin değerlendirilmesi için medya içeriği analizi etkili bir araçtır. Bu değerlendirmede, öğrencilere haber, reklam gibi medya metinleri verilerek, amaç, içerik, yazar, hedef kitle, kullanılan stratejiler gibi açılardan metinleri analiz etmeleri ve değerlendirmeleri istenilebilir. Öğretmen adaylarının analiz raporlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütler Tablo 4.10'da sunulmuştur. Üretim değerlendirmesi ise iletme becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirme amacıyla işe koşulabilir. Bu aşamada, öğrencilerden belirli bir konuda medya içeriği oluşturmaları

istenilir. Oluşturulan içerik, teknik ve tasarım özellikleri, medya dili, paylaşım için seçilen ortamın amaca uygunluğu gibi ölçütlere dayalı olarak değerlendirilir.

Tablo 4.10. *Medya içeriğinin analizi amacıyla kullanılabilecek ölçütler (NAMLE, 2007'den uyarlanmıştır)*

Öğretmen adayının yapmış olduğu analiz medya içeriği bileşenlerine ilişkin sorulara ne düzeyde cevap verebilmektedir?			Başarısız	Temel düzeyde	Başarılı	Çok başarılı
Hedef Kitle & Yazar	Yazarlık	Bu medya içeriğini kim oluşturmuştur?	1	2	3	4
	Amaç	Bu medya içeriği neden oluşturulmuştur?	1	2	3	4
		Hedef kitle kimdir?	1	2	3	4
	Ekonomi	Bu medya içeriğinin oluşturulma giderlerini kim karşılamıştır?	1	2	3	4
	Etki	Bu medya içeriğinden kim fayda sağlayabilir?	1	2	3	4
		Bu medya içeriğinden kim zarar görebilir?	1	2	3	4
		Bu medya içeriğinin benimle ilgisi nedir?	1	2	3	4
	Tepki	Bu medya içeriğine tepki olarak ne tür eylemler gerçekleştirebilirim?	1	2	3	4
Mesajlar ve Anlamlar	İçerik	Bu medya içeriği ne hakkındadır?	1	2	3	4
		Hangi fikirler, değerler, bilgiler ya da bakış açıları açık bir şekilde verilmiştir?	1	2	3	4
		Hangileri ima edilmiştir?				
		Hangi fikirler, değerler ya da bakış açılarına yer verilmemiştir?	1	2	3	4
	Teknikler	Hangi teknikler kullanılmıştır?	1	2	3	4
		Bu teknikler neden kullanılmış olabilir?	1	2	3	4

Tablo 4.10. (Devam) Medya içeriğinin analizi amacıyla kullanılabilecek ölçütler (NAMLE, 2007'den uyarlanmıştır)

Öğretmen adayının yapmış olduğu analiz medya içeriği bileşenlerine ilişkin sorulara ne düzeyde cevap verebilmektedir?			Başarısız	Temel düzeyde	Başarılı	Çok başarılı
		Kullanılan teknikler mesajı nasıl etkilemektedir?	1	2	3	4
	Yorumlar	Farklı insanlar bu medya içeriğini nasıl yorumlayabilirler?	1	2	3	4
		Bu medya içeriğine ilişkin benim yorumum nedir?	1	2	3	4
Temsiller ve Gerçeklik	Bağlam	Bu medya içeriği ne zaman oluşturulmuştur?	1	2	3	4
		Diğer insanlarla hangi yol ve yöntemlerle paylaşılmıştır?	1	2	3	4
	Güvenirlilik	İçerik bir gerçeklik, görüş ya da başka bir şey midir?	1	2	3	4
		İçerik ne kadar güvenilirirdir (Bunun dayanağı nedir)?	1	2	3	4
		İçerikte yer alan bilgilerin, fikirlerin ya da iddiaların kaynağı nedir?	1	2	3	4

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretim programının ön plana çıkardığı yeterlik ve becerilerle uyumlu olmalıdır. Bu noktada, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve yenilenen MEB öğretim programlarında yer alan yeterlikler ile erişme, analiz, değerlendirme ve iletme gibi medya okuryazarlığı becerileri ile uyumlu değerlendirme etkinlikleri tercih edilmelidir.

Medya okuryazarlığı becerileri eğitiminin etkililik sınaması, yalnızca öğrenci performanslarının değerlendirilmesiyle sınırlı tutulmamalıdır. Bu dersi yürüten öğretim elemanlarının öğretim performansı ve öğretim etkinliklerinin niteliği konusunda öz değerlendirme yapmaları oldukça önemlidir. Bu yolla, öğretim niteliğinin artırılmasına yönelik önlemler alınabilir. Bu amaçla kullanılabilecek örnek niteliğindeki bir araç, Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmen öz değerlendirme aracı (Share ve Thoman, 2007, s. 56'dan uyarlanarak, geliştirilmiştir)

No	Sorular	Hayır	Kısmen	Oldukça iyi	Çok iyi
1	Öğrencilerim basılı, görsel, işitsel medya içeriklerini kolaylıkla okuyup, analiz edebilmekte midir?				
2	Öğrencilerim medya araçlarını kullanarak farklı türde medya içeriği üretebilmekte midirler?				
3	Öğrencilerim süreç boyunca istekli ve etkin katılım göstermekte midirler?				
4	Öğrencilerim işbirlikli çalışmalar yürütmekte midirler?				
5	Öğrencilerin ortaya koydukları çalışmalar, gerçek dünya için anlamlı bir karşılık bulacak nitelikte midir?				
6	Öğrencilerim medya içeriklerini çok yönlü ve bütünsel olarak analiz etmekte midirler?				
7	Öğrencilerim kendilerini ve toplumu etkileyen medya kaynaklı gerçek problemler belirlemek ve çözmek için çaba harcıyorlar mı?				
8	Ders ve içeriği öğrencilerin ilgi ve istekleri ile ilişkili midir?				
9	Medya okuryazarlığı becerileri eğitimi kapsamında, sosyal adalet ve etik konuları açık bir şekilde ve eleştirel olarak tartışılıyor mu?				
10	Öğretim sürecinin işleyişinde, her bir öğrencinin üzerinde uzlaştığı normlar oluştu mu?				

4.4. Uzmanların Medya Okuryazarlığı Becerileri Dersi Öğretim Programı Tasarısının Yapısal Özellikleri Konusundaki Görüşleri ile İlgili Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının değerlendirilmesinde iki farklı yol izlenmiştir. Bunlardan ilki, program tasarısının program geliştirme ilkelerine uygunluğu ile ilgilidir. Bu amaçla, beş program geliştirme uzmanı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci, program tasarısının bağlamı, amaçları, içerik özellikleri, öğretme-öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme süreçleri ve genel değerlendirme olmak üzere altı tema halinde gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu konuda elde edilen bulgular ilgili temalara göre aşağıda sunulmuştur. İkinci olarak program geliştirme uzmanlarından edinilen dönütlere göre düzenlenen öğretim programı tasarısı medya okuryazarlığı, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi gibi farklı alan uzmanlarına gönderilmiş ve uzmanların yazılı görüşleri alınmıştır.

4.4.1. Uzmanların öğretim programı tasarısının bağlamı konusundaki görüşleri

Görüşmenin ilk aşamasında, uzmanlara, geliştirilen öğretim programı tasarısının amacı, önemi, ilgili konu alanında hangi boşluğu tamamlayacağı konularının ayrıntılı ve açık bir biçimde tanımlanıp tanımlanmadığı sorusu yöneltmiştir. Bu soru, programın giriş ve gerekçelendirme kısmına ilişkindir. Uzmanlar, yukarıdaki ölçütler yönünden program tasarısının nitelikli olduğu konusunda fikir birliği içindedirler. Uzman 1 bu konuda “Bence öğretmen adayları açısından da alanyazın açısından da giriş bölümünde yeterli çıktılar var” biçiminde, Uzman 5 ise “Alandaki açığı kapatma boyutunda yeterince açıklamaya yer vermişsiniz. Gayet okuyucuyu memnun edecek düzeyde” biçiminde değerlendirme yapmıştır.

Uzmanların program tasarısının genel amacı, önemi ve gerekçelendirilmesi konusunda bir noksanlık görmedikleri belirlendikten sonra, bağlama ilişkin daha ayrıntılı sorulara yer verilmiştir. Bu amaçla uzmanlara, program geliştirme modeli, program tasarım yaklaşımı, program çalışma grupları, programın felsefi ve psikolojik dayanakları, programın tasarımı, felsefesi ve öğretme-öğrenme yaklaşımı arasındaki uyuma ilişkin sorular sorulmuş ve görüş belirtmeleri istenilmiştir. Bu sorulardan ilki öğretim programı tasarısının geliştirilmesinde seçilen program geliştirme modeli ile ilgilidir. Bu kapsamda uzmanlardan, Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modelinin (DEPGEM) bu çalışma için uygunluğu, uygulama adımlarının doğru şekilde takip edilip edilmediği ve kanıtlarının ayrıntılı bir biçimde açıklanıp açıklanmadığı konusunda görüş bildirmeleri istenilmiştir. Elde edilen bulgular, DEPGEM modelinin bu program geliştirme çalışması için uygun bir model olduğu konusunda uzmanların fikir birliği içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Uzman 2’nin konu hakkındaki değerlendirmesi şöyledir:

Bu konuda herhangi bir sorun yok. Zaten Özcan hocanın modeli son derece açık, anlaşılır bir şekilde. Çok da kullandığımız modellerden birisidir. Başka modeller çalışılabilir mi? Elbette ki çalışılabilir. Ancak siz bu çalışmada en başta buna karar vererek tamamen onun adımlarına göre çalışmanızı yapılandırmışsınız. Dolayısıyla burada başka bir model önerim yok benim.

Modelin uygunluğuna ek olarak, modelin aşamalarının uygun şekilde takip edildiği Uzman 4 tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca, Uzman 5’in program geliştirme modeline ilişkin bir de önerisi bulunmaktadır: “Program geliştirme modellerin çoğunda ortak olan aşamalar var. Yalnızca ikinci aşamanın sonunda taslağı ortaya koyuyorsunuz ama siz bir adım öteye geçip uzman görüşü de alıyorsunuz. Belki buraya böyle bir aşama da eklenebilir”.

Benimsenen program geliştirme modeli konusundaki değerlendirmelerinin ardından, uzmanlardan görüş belirtmeleri istenilen konu program tasarım yaklaşımı ve modeli konusundaki değerlendirmeleridir. Elde edilen bulgular, bu öğretim programı tasarısı için sorun merkezli program tasarımı yaklaşımının ve yaşam durumları tasarımının seçilmesinin alan uzmanlarınca uygun bulunduğu ve konuya ilişkin ayrıntıların gerekçeli şekilde açıklandığını düşündüklerini göstermektedir. Uzman 2, bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Burada zaten o bölümlerde olması gereken bilgilerin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. Nedir, neden buna gereksinim duyuldu ve bundan nasıl yararlanıldığı noktasında ön bölümdeki açıklamaların son derece geçerli ve uygun olduğunu düşünüyorum”.

Uzmanlar, öğretim programı tasarısı geliştirme sürecinde program geliştirme çalışma ve danışma gruplarının oluşturulması, yeterli sayı ve nitelikte ve farklı paydaşların çalışma ve danışma gruplarına dahil edilmesi konusunda da olumlu görüşlere sahiplerdir. Bu dersi yürütecek öğretim elemanları konusunda da değerlendirmeler yapan uzmanlar, tez çalışması sonrasında, programın uygulamaya konulması öncesinde eğitimcilerin eğitimi türü bir çalışmanın yapılmasının değerli olacağını belirtmişlerdir. Bu durumu Uzman 1 şöyle gerekçelendirmiştir: “Bence bu derse yönelik öğretim elemanın hazırlık yapması. İhtiyaç saptama zaten yapılmış, program tasarısı ortaya konulmuş. Dolayısıyla eğitim fakülteleri içerisinde bu dersi verecek nitelikteki öğretim elemanlarının bu derse yönelik hazırlık yapmaları beklenecektir”.

Uzmanlar, program tasarısının felsefi dayanaklarının uygunluğu, yeterli düzeyde açıklanıp gerekçelendirildiği konusunda da görüş birliği içindedirler. Uzman 5, program tasarısında ön görülen öğrenme yaklaşımı konusunda bağlantıcılık yaklaşımının da uygun olabileceğini ifade etmiştir. Uzman 5’in konu hakkındaki değerlendirmesi şöyledir:

Başka yaklaşımlar da artık günümüzde var tabi mesela bağlantıcı yaklaşım var. Yani bunlar geliyor. Değişik şeyler konuşuluyor bu konuda. Çünkü medya özellikle iletme boyutunda yaratma ortaya çıkıyor. Yeni bir ürün yaratacak ve bunu ortaya koyacak. Bu tamamen bağlantıcı öğrenmenin temel prensipleri. En üst düzeyi... O da ilerlemeci ve pragmatist felsefeye dayanıyor. Dijital çağda öğrenmeyi açıklıyor. Yapılandırmacılık artık biraz daha geri planda kalabiliyor. Hatta illa söylenmesi gerekiyor mu bir yaklaşım burada yapılandırmacılık gibi? Zaten öğretme öğrenme sürecinde pek çok öğretim strateji ve modelinden bahsediyorsunuz. Burada ilerlemeci felsefeyi açıklamak, ilerlemeci felsefenin zaten ilkeleri var bunlardan bahsetmek bence bu aşamada yeterli. Burada ben yapılandırmacılığı fazlalık gibi görüyorum açıkçası.

Uzman 2'nin program tasarısında benimsenen öğrenme yaklaşımı konusundaki değerlendirmesi ise şöyledir:

Programın öğrenmeye bakışını ortaya koyması gerekiyor. Evet katılıyorum bunun üzerine geliştirilen birçok yaklaşım söz konusu. Ama burada program tasarım uzmanı da kendisi bu tür kararlar alabiliyor. İlerlemecilik burada temel çıkış noktası. Dolayısıyla zaten kesin bir yargı yok. İlerlemeciliği destekleyen öğrenme yaklaşımı yapılandırıcılık. Bu çalışmada da bu benimsenmiştir diyor...

Öğretim programı tasarısının bağlamı ile ilgili olarak uzmanlara yöneltilen son soru, program tasarımı, felsefi dayanak ve öğretme-öğrenme yaklaşımı arasındaki uyum konusundaki görüşleridir. Uzmanlar, bu konuda programın benimsediği öğrenme yaklaşımı konusunda yapılan tartışmaya işaret etmişlerdir. Program temel aldığı yeterlik ve becerilerle Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlikler Çerçevesi'nin (TYYÇ) ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında bir ilişki kurulmasının oldukça doğru bir karar olduğu uzmanlar tarafından ifade edilen diğer bir konudur. Uzman 1 bu konuda görüşünü “Bu arada amaçlar konusunda ilerlemeden, henüz ara vermişken TYYÇ'deki yeterlikler ve mesleki yeterliklerle birleştirmeniz bence çok iyi olmuş” biçiminde, Uzman 2 ise görüşünü “Açıklamalar gerçekten çok güzel olmuş. Üzerine bir hayli düşündüğünü, çalıştığını gösteriyor” biçiminde ifade etmiştir.

4.4.2. Uzmanların öğretim programı tasarısının amaçları konusundaki görüşleri

Bu konuda, görüşme yapılan uzmanlara program amaçlarının yapısı, uygunluğu ve benimsenen sınıflama konusundaki görüşleri sorulmuştur. Odak grup görüşmesinin en uzun süren aşaması olan amaçların değerlendirilmesi konusunda, uzmanların önemli değişiklik önerileri olmuştur. Programın amaçları konusundaki öneriler üç boyutla ilgilidir. İlki; amaçların sınıflaması, ikinci boyut amaçların genel amaç, özel amaç, kazanım, kapsam ve göstergeler biçiminde sunulması ve üçüncü boyut da amaçların ifade edilme biçimleriyle ilgilidir. Amaçların sınıflandırılması konusunda programın tasarım sürecinde bilişsel, duyuşsal ve beceri düzeyinde yapılan sınıflama yerine, amaçların yalnızca bilişsel ve duyuşsal olarak sınıflanmasının daha uygun olacağı, beceri olarak sınıflanmış kazanımların bilişsel alanın ilgili düzeylerine aktarılması önerileri getirilmiştir. Bu aşamada, tasarım aşamasında beceri türünde bir sınıflamanın tercih edildiği görüşmeci tarafından uzmanlara açıklanmış, bir medya aracı kullanılarak yapılan işlemlerin beceri olarak değerlendirildiği vurgulanmıştır. Uzman 2, beceri türü bir sınıflamanın

alanyazından destek bulamayacağını ve sınıflamanın nasıl olması gerektiğini şöyle açıklamıştır:

Senin buradaki yapıyı aslında bilişsel ve duyuşsal olarak ortaya koymuşsun. Beceri sınıflamasını dayandıracağımız bir şey yok... O yüzden bu beceri sınıflamasını çıkarıp bilişsel ve duyuşsal diye ayırırsan daha iyi olur ve gerekçelendirmiş olursun. Genel olarak amaçlara baktığımda da psiko-motor olabilecek düzeyde bir yeterlik zaten yok.

Uzman 2'nin beceri boyutundaki kazanımların bilişsel boyuta aktarılması diğer uzmanlar tarafından da desteklenmiştir.

Her alanda beceri var. Duyuşsal da beceri de olabilir bilişsel de psiko-motor da olabilir. Medya aracını kullanmak, örneğin bir haber sitesini tıklamak. Burada zaten bilişsel bir beceriden bahsediyoruz. (Uzman 5)

İçerikte, araç gereçleri öğretmekten daha çok onun nasıl kullanılacağı üzerine yoğunlaşılacağı türünde bir açıklama vardır. O yüzden bence de bu doğru bir yaklaşım olacaktır. (Uzman 4)

Eğitim amaçları konusunda ikinci boyut amaçların sunulma biçimi ile ilgilidir. Programın tasarım sürecinde öncelikle programın genel amacı sunulmuş, daha sonra genel amaçla ilişkili özel amaçlara ve kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımları ise söz konusu özel amacı tanımlayıcı nitelikte açıklayan kapsam ve göstergeler izlemiştir. Uzmanlar bu tür bir sunumun karmaşıklık yaratabileceğini düşünmektedirler.

Şu tür bir sıkıntı yaşadık açıkçası. Şimdi bir özel amacı okuyoruz. Geliyoruz kazanımı okuyoruz. Onun altında kapsamı, gösterge... Bu sefer hangisi ile hangisi arasında ilişki kuracağız? Hepsini çok şey yapmaya başladık. Bu bunu kapsıyor. Bu bunu kapsamıyor. Bu bununla ilişkili bu bununla ilişkili değil. Kargaşa yarattı. (Uzman 2)

Bir genel amaç var. Özel amaçlarınız var. Her bir özel amaç için birden çok kazanım ve her kazanımın altında göstergeleriniz var. İlk defa böyle bir şeyle karşılaştığım için değişik geldi. Onu söyleyeyim. Ne kadar kabul edilir alanda uzmanlar arasında onu bilemem ancak benim şahsi fikrim şudur: Genel amaç, bir genel amaç cümlesi, onun altında programın genel amaçları. Burada özel amaçları genel amaç olarak tek tek sıralamak. Arkasından her bir kazanımı programın özel amaçları ve gösterge. İster gösterge deyin ister davranış deyin. Amaç ve davranışları olarak yazmanız. Kapsam kalabilir ama hem özel amaç hem kazanım hem gösterge bir arada biraz benim kafamı karıştırdı... Dolayısıyla hem özel amaç hem kazanım ifadesi hem gösterge ifadesi üçü bir arada olmamış. (Uzman 5)

Uzman 5'in konu hakkındaki görüşü diğer uzmanlarca da desteklenmiştir. Programda kazanım ifadesine yer verilmemesi gerektiği Uzman 2 tarafından şöyle açıklanmıştır:

Ben bir parantez açayım. Bu yükseköğretim düzeyinde okutulacak bir ders. Ve bu Bologna çalışmaları ile beraber biliyorsunuz yükseköğretimde bütün dersler için düzenlemeler

yapıldı. Öğrenme çıktıları dedik ilk başta, sonra farklı şekilde ifade edildi. Yükseköğretim sisteminde kazanım sözcüğü zaten yok. Dolayısıyla ben de katılıyorum (Uzman 5'e). Bu arada bir kavram birliğine gidelim. Bizim eski anlayışımız neydi? Özel amaç ve bunun altında da davranışlar vardı.

Ayrıca kapsam bölümüne gerek olmadığı, kazanımların ya da yeni ifadesiyle özel amaçların yeterince net olması gerektiği ve kapsam kısmında fazladan bir açıklamaya gerek olmadığı Uzman 1 tarafından ifade edilmiş ve Uzman 2 de bu görüşü desteklemiştir.

Uzmanlar kendi aralarında yaptıkları tartışmanın ardından, amaçların genel amaçlar, özel amaçlar ve göstergeler şeklinde sınıflanmasını önermişlerdir. Bunun içinde mevcut özel amaçların genel amaçlar, mevcut kazanımların da özel amaçlar olarak isimlendirilebileceği ifade edilmiştir. Göstergeler ise özel amaçları takiben aynen kalmalıdır. Diğer yandan, özel amaç yerine ünite amacı, gösterge yerine de davranış kavramlarının kullanılabileceği önerilmiştir. Uzman 2, gösterge kavramının yalnızca davranışsal boyutta değerlendirilmesine gerek olmadığı konusunda şöyle bir uyarıda bulunmuştur:

Bence göstergeleri tartışalım, başka bir şey yapabilir miyiz diye ama bir süredir ben de bunu tartışıyorum. Göstergelere biz hep davranış odaklı bakıyoruz ama Veysel Sönmez bunu çok açık ve net olarak söylüyor kitaplarında. Ben de artık onu temel almaya başladım çünkü benim de böyle bir endişem oluyordu. Gösterge ya da davranış olarak ifade edilmiş olması onun mutlaka davranışçı bir yaklaşımın ürünü olduğunu göstermez. Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde gözlenebilir ve ölçülebilirlik açısından bunun adını davranış ya da gösterge olarak tanımıyoruz...

Amaçlara ilişkin olarak Uzman 5, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na atıf yapılması gerektiğini ifade etmiştir:

Genel amaç ifadesi ile ilgili olarak. Çok güzel bir genel amaç yazmışsınız ama MEB önceki programlarda diyordu ki genel amaçlar 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesinde geçen genel amaç ve ilkelerine dayanmaktadır ve tek tek onları verirdi. 2016 programlarına baktığınızda artık onları tek tek vermiyor ve yalnızca bir cümle ile Milli Eğitim Temel Kanununa atıf yapıyor, orada bırakıyor. Bizler okul öncesinden yükseköğretime her düzeyde, milli eğitimin genel amaçlarını hedef almamız gerekiyor. Onu benimsememiz gerekiyor. Dolayısıyla buraya ona atıf yapılmasının ve hatta milli eğitimin genel amaçlarının ve ilkelerinin burada açıkça verilip ondan sonra bu programın genel amacı bunlara dayanmaktadır dedikten sonra burada yazdığınız özel amaçları genel amaçlar olarak yazmanız, sonra her bir kazanımı bu dersin özel amacı ve davranış olarak yazmanızı öneriyorum.

Uzman 1, konu hakkında programda Milli Eğitimin genel amaçları yerine yükseköğretimin amaçlarına yer verilmesini önermiştir: “Burada amaçların yazımında belki milli eğitimin amaçları değil ama yüksek öğretimin amaçlarına gönderme yapılabilir başında. Bağlı bulunduğumuz kurum dolayısıyla”.

Programın amaçları konusunda değerlendirilen üçüncü boyut amaçların ifade edilmesindeki eksiklikler ve amaçların binişikliği ile ilgilidir. Bu konuda Uzman 1, bazı gösterge ifadelerinin ölçülebilir olmadığını, Uzman 2, kazanım ifadelerinde bazı tekrarların olduğunu, kazanımlarda kullanılan fiillerin seçiminde dikkatli olunması gerektiğini, Uzman 3, bazı kazanımlarda farkındalık kavramının geçtiğini, bunun yerine daha ölçülebilir ifadelere yer verilmesi gerektiğini, Uzman 5, bazı özel amaç ve kazanımlar arasında düzey uyumsuzluğu olduğunu, bazı amaçların amaç yazma ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesinin uygun olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Uzman 1, 2 ve 3 odak grup görüşmesi öncesinde birlikte çalışarak, özel amaçların ifade edilme biçimleri konusunda düzeltmeler yaptıklarını ve bu çalışmayı görüşme bitiminde görüşmeciye ileteceklerini ifade etmişlerdir.

Uzmanlar amaç ifadelerinde çeşitli binişiklikler olduğunu düşünmektedirler. Bunun nedeni ise program tasarısının beceri temelli bir düzenlenme içermesi ve becerilerin birbirini izleyen aşamalı beceriler olmasıdır. Uzman 1’in konu hakkındaki değerlendirmesi şöyledir:

Medya araçları ile yapılan araştırmalarda karşılaşılan çok sayıda sonuç içerisinden amaca uygun, doğru ve güncel bilgi kaynaklarına karar verir diye bir kazanım var. 3.11 ve 2 ye baktığımız zaman ikinci ünite de siz zaten erişme anlamında şey kullanıyorsunuz. Yani 2 de doğru arama, erişim yollarını uygulama becerileri var. Medya içeriklerinde amacına uygun olanları seçmesi var, kullanması var. Bunları kayıt altına alması var depolaması, geri getirmesi var. Eş zamanlı gerçekleştirilmesi var ve işte 2.6’da da bunları uygun bir şekilde kullanmaya çaba göstermesi var. Tam olarak bundan farkı ne. Burada da aynı şeyi yapıyor. Bu araçları kullanıyor. Uygun olanları buluyor. Hangi medya içeriğini kullanacağını... bak mesela diyor ki seçmiş olduğu medya aracı içerisinden en doğru bilgiye ulaşmak, karşılaştırma yapmak için alternatif kanalları seçer. Buradaki ile farkı nedir? hani belki alanı bilmediğimden mi ama bana aynı gibi geliyor.

Bu konuda, ilgili kazanımların birbirleri ile yakından ilişkili olduğu görülmekle birlikte, ikinci ünite olan erişme doğru medya araç ve platformlarının kullanılarak içeriğe erişilmesini amaçlarken, üçüncü ünite olan analizde ise erişilen içeriğin analiz edilmesini ve uygun kararlar verilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle burada bir binişiklikten daha çok, bir ardışıklık söz konusudur. Bununla birlikte, uzmanların görüşleri doğrultusunda

amaçların gözden geçirilmesi ve gerekli durumlarda yeniden düzenlenmesi kararı verilmiştir. Yine bu konu hakkında, Uzman 2 güvenlik kavramına dikkat çekmiştir: “Güvenlik konusu çok parçalanmış. Öte yandan birbirini tekrar eden ifadeler var”.

Uzman 4, bu konuda amaçlar ile içeriğin karşılaştırılarak aynı içerik ile örtüşen amaçların birleştirilmesini önermiştir:

Bu tablonun şu şekilde çıkması eğer aynı şeyi söylüyorsak ama benim anladığım ve benim de kafama takılan bir şey bu kazanıma ait bilgiler, içerikteki konular, şu kazanıma ait içerikteki konular... Böyle bir sınıflama yapmaya çalışırsak bir sıkıntı olur. Kazanımları yazıp, yukarıya içeriği yazıp ondan sonra aynı kazanımı farklı içeriklerle ilişkilendirildiğini gösterirsen o zaman böyle bir kaygı ve tekrar gibi bir sıkıntı ile karşılaşmazsın.

Uzman 3, amaçlardaki binişikliğin medya okuryazarlığı alan uzmanlarının görüşüne de başvurulduktan sonra değerlendirilmesini önermiştir:

Bir de şey söylemek istiyorum. Güvenlikle ilgili okuduğumuzda o göstergeler birbirleri ile örtüşüyor gibi geliyor ama dediğin gibi o belirlediğin alt basamaklar, onların her birinin ayrı ayrı o boyutlarda dikkat edilmesi gereken güvenlikle ilgili şeyler olabilir. Belki bizim anladığımız anlamda bir güvenlikten bahsetmiyorsun. Dolayısıyla evet buradaki detaylı dönütleri okuyacaksın ama konu alanına sen vakıf olduğun için ya da göndereceğin diğer konu alanı uzmanları bunlar bu şekilde yerli yerinde diyorsa o zaman onlar kalacak tabi ki.

Uzman 4 de bu görüşü desteklemiştir:

...ünitede bazı kavramlar mesela güvenlik, diğer bir ünite de geçtiği zaman, sanki göstergeleri de okuyunca, bir önceki ünite o kazanımın altında da bu verilebilir yani. Bu göstergelere azıcık eklemeler, modifikasyonlar ile. Zaman kaybına gerek yok gibi. O. Ama okuduğunda dediğin gibi irdeleme basamağında ayrıca güvenlikle ilgili anlatılması gereken özel bir boyut varsa o zaman o kalacak ama bu noktada da daha şey yapılması gerekiyor. O göstergenin, daha spesifik hale getirilmesi gerekiyor diğeri ile ayrıştırılması için. Yalnızca o. Kimi yerlerde örtüşme var gibi gözüküyor ama belki de yoktur. Konu alanı uzmanının bakış açısı ile belki de aslında o güvenlik bambaşka bir güvenliktir. O zaman kalmalıdır. Onun için sen okuyunca onların kalması gerektiği ya da evet diğer ünite aslında bunu kapsıyormuş, içerik sadeleştirilebilir deyip o kazanımı doğrudan çıkartabilirsin.

Uzmanların görüşleri bir arada değerlendirildiğinde, amaçların birbirleriyle örtüşme durumu yönüyle gözden geçirilmesi gerektiğine, bir üst beceri de konu tekrar ettiğinde yalnızca o beceriye ilişkin göstergelerin yer verilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bunun yanı sıra, uzmanlar özel amaç, kazanım ve göstergelerin birbirleri ile ilişkilendirilmiş olduğunu ancak bunların önerilen yapıda yeniden sistematize edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Programın amaçları konusunda Uzman 2, bazı yönlendirici ifadelerle yer verildiğini, bunların daha yumuşak ifadelerle nötrleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örnek olarak da popüler kültürün empoze edilmesi, bazı görüşlerin medyada temsil edilip, bazılarının edilmemesi, çıkar ilişkileri gibi kavramları göstermiştir. Uzman 1, amaçlarda bu tür ifadelerle yer verilmesinin dersi veren öğretim elemanının görüşlerine göre farklı boyutlara çekilebileceğini, bu duruma dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

Medyada böyle bir kullanım varsa buna yönelik sınıflandırmalar varsa bilemiyorum ama empoze edilen diye girince, medya sahipleri gibi vurgular yapılırken ben şey gibi düşündüm. Mesela dersi veren kişinin bakış açısından uygun olan medya sahiplerine göre bir farklılık sunulamaz mı? O dersi veren kişinin görüşüne göre bu kazanım farklı yöne götürülemez mi?

Medya içeriklerinin oldukça önemli bir bölümünün kimi amaçlarla kurgulanmış olduğu, bu tür kavramların medya okuryazarlığı konusunda öğretmen adaylarına eleştirel bir bakış kazandırmak için gerekli olduğu görüşmecisi tarafından ifade edildiğinde, Uzman 2 bunlara elbette yer verileceğini ancak amaç ifadesinin bunun için doğru yer olmadığını belirtmiştir:

Amaç ifadesinde vurgulamaya gerek var mı? Bunlar öğrenme öğretme süreçlerinde örneklendirilecek, tartışılacak. Bunu zaten görecek. O yüzden amaç ifadesinde o vurguyu yapmak yerine farklı görüşlerin mesajların oluşturulma biçimini etkilediğini yorumlar, açıklar, söyler. Sen zaten uygulamada bunların örneklerini vereceksin ve kendisi bulacak. Evet bu aynı haber, iki farklı görüş. Demek ki farklı görüşler, siyasi, politik, dini bilmem ne bunları etkiliyor. Ya da popüler kültürün etkisi olduğunu gösteriyor. Belki sonuçta varacağımız nokta o olacaktır ama kazanımda bu vurgu çok yönlendirici ve gerçekten öyle bir şey varmış algısını yaratıyor.

Uzman 4 ünitelerin isimlendirilmesi konusunda bir hususa dikkat çekmiştir:

Ben farklı bir şey söyleyeyim. İçeriği oluştururken medya okuryazarlığı becerilerini de açıklamışsın. O açıklamaları tek tek okudum. Orada şöyle bir şey söylemişsin. Eğer doğru anladı isem. En son basamak iletme. Hatta bazı kaynaklarda ondan sonra katılma ya da eyleme geçme gibi bir basamağın da olduğunu söyledin ama ve biz bu programda bunu iletmenin içinde yazdık gibi bir ifade vardı. Sonra ünitelere baktığım zaman katılım diye başka bir altıncı ünite var ya o iletmenin içinde mi ayrı bir şey mi ben onu anlayamadım.

4.4.3. Uzmanların öğretim programı tasarısının içerik özellikleri konusundaki görüşleri

Odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen bulgular, uzmanların program içeriğinin oldukça kapsamlı olduğu konusunda fikir birliği içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Uzman 1, bu durumu şöyle açıklamıştır:

Kimi bölümler öğretmen adaylarına verilecek bir ders yerine sanki iletişim fakülteleri için geliştirilmiş bir ders gibi duruyor. Bu tartışmayı yapabilmek için bu bilgilerin hepsine sahip olmak gerekiyor mu? Onun yanıtı sende. Propaganda çeşitleri, hedef kitle etki modelleri, yöntemler var.

Uzman 5, içeriğin bu ölçüde ayrıntılı olmasının dersi verecek öğretim elemanı için bir avantaj sunmasının yanı sıra bu düzeyde bir içeriğin öğretmen adayları için oldukça fazla olduğunu düşünmektedir. Bu durumu şöyle açıklamıştır:

Bana gelip söyleseler bu dersi okutur musun diye? Böyle detaylı bir içerik açıkçası yararlı olur çünkü ana başlık altında hangi alt başlıklara yer vereceğimizi biz bilemeyiz konu alanı uzmanı olmadığımız için. O bağlamda iyi bu dersi okutacaklar için. Ama öğretmen adayları için uygun ve yeterince sınırlandırılmış mı? O konuda alan uzmanlarının görüşleri oldukça önemli.

Uzman 1 bu konuda şöyle bir soru sormuştur:

Medya okuryazarlığı becerilerini kazandırmak günlük yaşamda hepimiz için gerekli ama mesela metinsel analiz araçlarını biliyor musunuz? Mesela retorik, semiyoloji ya da hedef kitle etki modelleri. Bunların hepsi hakkında bilgi sahibi olmak zorunda mıyım ben günlük yaşamımda medya okuryazarı olmak için.

Uzman 5 öğretim sürecinde bu kadar çok bilginin yol açabileceği sorunlara örnekler vermiştir:

Buradaki pek çok teorik bilgiyi nasıl işleyeceksiniz? Şimdi yaparak yaşayarak öğrenme, yaşam temelli bir programdan bahsediyoruz, gerçek yaşam durumları ile ilişkilendireceksiniz sürekli, problem çözme olacak, iş birliği olacak. Yani biz çok basit konularda bile bunu yapamıyoruz sınıflarda. Okuyun gelin diyoruz temel bilgiyi, iki sayfa bir şey veriyoruz ki sınıfta analiz yapalım, örnek olay incelemesi yapalım. Maalesef yapmadan geliyorlar ve kendimizi dersin bir saatinde en azından bilgi aktarırken buluyoruz. Dolayısıyla bu kadar çok bilgiyi de muhtemelen bu dersi okutan kişi aktarmak zorunda kalacak. Aktarırken üç saat çoktan bitecek.

Diğer yandan, Uzman 3, bu derste öğretmen adaylarının ileride öğrencilere medya okuryazarlığını nasıl kazandıracağına dair içeriklerin de yer almasını önermiştir. Görüşmeci, bu program tasarısının bu tür bir hedefi olmadığını, bu öğretim programı ile öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini kazanmalarının amaçlandığını,

medya okuryazarlığı becerileri öğretiminin başka bir dersin konusu olabileceğini uzmanlara açıklamıştır. Bu açıklamanın ardından, Uzman 1, program içeriğinin öğretmen adayları için sadeleştirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur:

... Ders içeriği hedef kitlesine göre daha basit ve uygulamaya dönük hale getirilemez mi? Öğretmen adayının kendisini bir yapımcı gibi düşünmesi, reklamcı vb.? Bu ölçüde bir ayrıntı yerine hedef kitle biraz daha dikkate alınsa. Bu ders, eğer mümkünse içerik açısından bir öğretmenin medyayı nasıl kullanacağı şekline biraz daha indirgense. Elbette tüm özellikleri ile ve kullanılan yöntem, tekniklerde de öğretmenlerin mesleğinde medyayı nasıl kullanacağı, buna ilişkin örnekler geliştirilmesi gibi daraltılırsa daha işlevsel, daha uygulanabilir bir program haline gelecek bence.

Uzmanlara, özel amaç, zaman tablosu göz önüne alındığında, içeriğin önerilen sürede yetiştirilip yetiştirilemeyeceği sorusu sorulduğunda, mevcut haliyle bunun oldukça zor olacağına ilişkin kaygılar dile getirilmiştir.

Biz yalnızca başlıklardan konuştuk. Başlıkların neleri ifade ettiğini bu okuduklarımdan yola çıkarak söyleyebilirim. Bunların daha kısa kısa özet anlatımları varsa bilemiyorum ama orada okuduğum alt başlıklara göre baktığım zaman evet sanki... bir de bunu probleme dayalı olarak düşündüğümüzde yetiştirilemez gibi düşünüyorum. (Uzman 4)

Öğretim etkinliklerinin analiz ve uygulama süreçlerine daha çok yer verebilmesi için içeriğin hafifletilmesi gerektiği tekrar vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının bilmesi zorunlu olmayan kuramsal bilgilerin program içeriğinden çıkarılması gerektiği önerilmiştir. Aksi takdirde dersi verecek öğretim elemanın içeriğe odaklanacağı düşünülmektedir. Uzman 5 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Bu dersi yürütecek öğretim elemanı, bu içeriği gördüğünde içeriği yetiştirme kaygısı ile hareket edebilir bu da beceri gelişimini olumsuz etkileyebilir”.

4.4.4. Uzmanların öğretim programı tasarısının öğretme-öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri

Bu konuda iki uzman durum çalışması yerine örnek olay incelemesi kavramının kullanılması gerektiğini önermiştir. Örnek olay incelemesinin daha işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Case study durum çalışmasının karşılığı. O bir araştırma türü. Burada bahsettiğin de bir araştırma türü. Ama bu dersin içerisinde öğretmen adaylarına bir durum çalışması yaptırmak gerçekçi değil. Onun yerine ders içerisinde örnek olay yöntemini kullanarak bir şeyler düzenlemek daha etkili olur. (Uzman 1)

İçerik ögesinde ifade edildiği gibi öğretme-öğrenme sürecinde yer verilecek yaşantılarda ve verilecek örneklerde de öğretmen adaylarının temel alınması gerektiği uzmanlarca vurgulanan bir konudur. Uzman 1 bu durumu şöyle örneklendirmiştir:

Mesela roller simülasyonlar var ya. Öğretmen adayları bir müzik grubu ya da belgesel çekmek isteyen bir yapımcı olmak yerine sosyal medyayı, ya da işte medya araçlarını bulunduğu çevredeki olanaksızlıkları gidermek, daha iyi hale getirmek için çalışan birisi olsun. Bununla ilgili bir sürü örnek var. Öğretmenlerin medyayı kullanarak yaptığı projeler var. Onlar temel alınarak çeşitlendirilebilir bence. Etkinlik örnekleri öğretmen adayları ile ilişkilendirilebilir.

Diğer yandan, öğretme öğrenme sürecine ilişkin olarak bu bölümde yer verilen yöntemlerin çoğunun ilk defa bu alanyazında kullanılması nedeni ile İngilizce karşılıklarının da ifade edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Örneğin çevirme, aktarma. İnkilemler ve kararlar. İngilizce kaynaklardan yararlanmışsınız ya, bu yöntemlerin İngilizcelerini de verebilirsiniz. Çünkü eğitim alanında belki de ilk defa kullanılıyordur. Ben ilk defa karşılaştım. İçeriği, yapılan şeyler yabancı değil ama başlık olarak yabancı. Dolayısıyla metin içerisinde İngilizcesini verebilirsiniz. (Uzman 5)

Öğretim programı tasarısında, öğretme-öğrenme süreçleri içerisinde yer verilen kimi yöntemlerin uygulamada çok fazla bilinmemesi nedeni ile uygulayıcılara yardımcı olmak için daha fazla etkinlik örnekleri verilmesi gerektiği, Uzman 4 ve 5 tarafından ifade edilmiş, bu tür bir iyileştirmenin gerekli olduğu dile getirilmiştir. Uzman bu konuda görüşünü “Bu ders yeni bir ders. Deri yürütecek kişiye daha çok yardımcı olabilecek, özellikle öğretmenlikle ilgili hangi örnekleri kullanacağımıza ilişkin daha somut örnekler” biçiminde ifade etmiştir.

Görüşmeci tarafından bu tür örneklerin ders planı olarak mı verilmesi gerektiği sorulduğunda Uzman 5 bu tür bir düzenlemeye gerek olmadığını ifade etmiştir: “Hayır hayır. Materyal ve etkinlik örneği olarak. Ders planını ayrıca vermeniz güzel olmuş, iki tane de yeterli olur ama acaba materyal ve etkinlik örneği olarak. Yalnızca etkinlik bazında. Çevirme aktarma için mesela nasıl bir etkinlik olabilir. Belki küçük bir paragrafla”.

Uzman 1 bu tür önerilerin kazanım ve içerik tablosuna eklenerek verilebileceğini ifade etmiş ancak bu öneri diğer uzmanlarca kabul görmemiştir. Bütün kazanımlar için böyle bir öneri geliştirmenin programın anlayışı ile de uyumlu olmayacağı, bir kısmının örneklendirilip bir kısmının örneklendirilmemesinin ise uygun olmayacağı ifade edilmiştir. Sonuç olarak; program tasarısında öğretme yöntemlerine ilişkin örnek ve

etkinliklerin, hangi amaçlar için kullanılacağı bilgisi de verilerek açıklanmasının uygun olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır.

4.4.5. Uzmanların öğretim programı tasarısının ölçme ve değerlendirme süreçleri konusundaki görüşleri

Uzmanların, program tasarısının değerlendirme ögesi konusunda yapılan düzenlemelere ilişkin önemli bir eleştirisi olmamıştır. Uzman 2'nin görüşü şöyledir: “Ölçme ve değerlendirme boyutunda her şey gerekçelendirilerek ifade edilmiş. O bölüm gayet açık ve net”.

Öğretim programı tasarısının değerlendirme boyutu ile ilgili olarak yer verilen örnek değerlendirme formlarının oldukça uygun bir düzenleme olduğu uzmanlarca ifade edilen bir başka konudur. Program tasarısı kapsamında hazırlanılarak, program sonunda sunulan örnek ders planları ve etkinlikleri de uzmanlar tarafından uygun bir düzenleme olarak değerlendirilmiş ve herhangi bir eksiklikten söz edilmemiştir.

4.4.6. Uzmanların öğretim programı tasarısının bütünü hakkındaki görüşleri

Odak grup görüşmesinin son bölümünde, uzmanlardan, programın tasarısının bütününe öğeler arası ilişkileri, programın işlevselliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmeleri istenilmiştir. Uzmanlar, programın genel anlamda uygun ve işlevsel bir yapıda olduğunu ancak görüşme sürecinde bahsi geçen öneri ve düzeltmelerin tamamlanması gerektiğini düşünmektedirler. Uzmanların bu konudaki görüşleri sırasıyla sunulmuştur.

Bence öğeler birbirini tamamlıyor. Ama öğelerin kendi içerisinde düzenlenmesi gereken ya da tamamlanması gereken yerleri var ama genel olarak birbirlerini karşılıyor. (Uzman 1)

Genel olarak değerlendirildiğinde, bence çok değerli bir çalışma. Tüm boyutları ile ortaya koymuş olman alan içinde önemli katkılar sunacak diye düşünüyorum. Örnek bir çalışma olacak. Görüşlerimizi zaten az önce söylemiştik. Bazı öğelerin yeniden bir sistematize edilmesi ile daha işlevsel kılınabilir diye düşünüyorum ben de. (Uzman 2)

Bence oldukça nitelikli olmuş. Öğeler arasındaki ilişkilendirmeler, hepsi birbirini tamamlayıcı nitelikte. Hepsi birbiri ile ilişkili. Dolayısıyla, o noktada bir eksiklik yok. Önerdiğimiz düzenlemeler tamamlandığında, çok daha nitelikli bir yapıya dönüşecektir. Eline sağlık. (Uzman 3)

Ben de okuduğumda oldukça beğendim. Olması gereken bir ders. Gerekçelerini de çok güzel açıklamışsın. Öğeler arasındaki ilişkiler. Konuştuğumuz konular dışında oldukça nitelikli. Ben, ön uygulamasının yapılıp ne tür sonuçlar elde edebileceğini merak edenler arasındayım.

Umarım, ilköğretimde medya okuryazarlığı dersi gibi uygulamada işlevsel olmayan bir ders değil gerçekten işlevsel ve gerçekten güzel bir ders olacaktır. Ki kuramsal anlamda ya da kazanım anlamında böyle olacağının ipuçlarını aldım. Teşekkür ederim. Eline sağlık. (Uzman 4)

Bence de çok önemli bir ders. Emeginize sağlık. Gerçekten üzerinde oldukça titiz çalışmışsınız. Emek vermişsiniz. Onu görebiliyoruz. Daha iyi olacaktır eminim. Diğer uzmanlardan gelen görüşler de şekillendirecektir. (Uzman 5)

4.4.7. Diğer alan uzmanlarından edinilen bulgular

Program geliştirme alan uzmanlarından edinilen dönütlere dayalı olarak yeniden düzenlenen öğretim programı tasarısı bilgi ve iletişim teknolojileri, iletişim bilimleri, ölçme ve değerlendirme, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve Türk dili alan uzmanlarına gönderilerek yazılı görüşleri istenmiştir. Elde edilen bulgular öğretim programı tasarısının program geliştirme modeli, program tasarım modeli, felsefeli ve psikolojik dayanakları, temel alınan yeterlikler ve amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinin uygun olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, uzmanlar öğretim programı tasarısı üzerinde daha çok ifadesel değişiklik önerilerinde bulunmuşlardır. Mobil medya cihazları yerine mobil cihazlar ifadesinin kullanılması, eş zamanlı işlem yapmanın istenilen bir özellik olmadığı, ifadeleri değiştirmeye yönelik öneriler gibi farklı dönütler elde edilmiş ve öğretim programı tasarısına uygulanmıştır. Son olarak, Türk dili alan uzmanlarının düzeltme önerileri uygulanmıştır.

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, ihtiyaç analizi, program tasarısı hazırlama ve değerlendirme aşamalarında elde edilen bulgular, araştırma sorularında yer verilen sıralamaya uygun olarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında medya okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken becerileri tanımlayan erişme, analiz, değerlendirme ve iletme olmak üzere dört boyut ve bu boyutlarla ilgili toplam 82 alt beceriden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Medya okuryazarlığı alanyazınında, medya okuryazarlığı becerileri konusunda farklı sınıflamalar yapıldığı göze çarpmaktadır. Hobbs ve Moore (2013), bu becerileri erişme, analiz, oluşturma, yansıtma, eyleme geçme, Potter (2008); analiz, değerlendirme, gruplama, tümevarım, tümdengelim, sentez ve soyutlama olarak sıralamaktadır. Böyle olmakla birlikte, alanyazında en çok kabul gören tanımlamaya göre, medya okuryazarlığı temel becerileri; erişme, analiz, değerlendirme ve iletmedir (Aufderheide, 1993; De Abreu, 2007; Hobbs, 2001; Livingstone, 2003; Thoman ve Jolls, 2005). Medya okuryazarlığını, kullanılan medya araçlarından bağımsız olarak ele alması (Livingstone, 2003) ve farklı medya araçları için işe koşulabilecek becerileri öne çıkarması yönüyle önem taşıyan bu tanımlamada ifade edilen dört beceri, birçok çalışmada (Jolls, 2008; Silver, 2009; Schmidt, 2013; Silverblatt vd. 2014; Şahin, 2014) temel olarak kabul edilmiştir. Alanyazında bu dört beceriye ek olarak, katılım (Jolls, 2008; Thoman ve Jolls, 2005) ya da eyleme geçme (Hobbs, 2010) olarak ifade edilen beşinci bir beceriden de söz edilmektedir. Medya araçlarını kullanarak bireysel ve toplumsal sorunlara çözüm bulma ve aktif katılımcı vatandaşlar olmayı tanımlayan bu beceri, bu çalışmada iletme becerisi kapsamında ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu düzenlemenin temel nedeni, iletme becerisinin içerik üretimini, üretilen içeriğin diğer insanlarla paylaşılmasını ve sosyal yaşama katılımı içeren bir meta kavram olmasıdır (Erişti ve Erdem, 2017).

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Araştırma kapsamında geliştirilerek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği (MOBÖ)” ile elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri konusunda orta düzeyde olarak yorumlanabilecek bir yeterliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma bulgularıyla uyum göstermektedir. Som ve Kurt’un

(2012) BÖTE bölümü öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, Yılmaz ve Aladağ'ın (2015) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, yanısıra Atmaca (2016b), Engin ve Genç (2015), Fidan (2013), Karasu ve Arıkan (2015), Yılmaz ve Özkan (2013) ve Yiğit (2015) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular bu durumun örnekleridir. Buna karşın, Çepni, Palaz ve Ablak'ın (2015), Uslu, Yazıcı ve Çetin'in (2016) sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileri ile, Akaydın ve Kurnaz'ın (2015) Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmalar gibi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerinin ortanın nispeten üzerinde bulunduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Diğer yandan, BÖTE bölümü öğrencilerinin alanları nedeniyle grubun puan ortalamalarını yukarı çektikleri unutulmamalıdır.

Bu araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre, öğretmen adaylarının en düşük ortalamaya sahip oldukları beceriler analiz ve ilettir. Bu bulgu da alanyazındaki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Alanyazındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir ölçeğin (Karaman ve Karataş, 2009) faktörlerinden birisi analiz edebilme ve tepki oluşturabilmedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda, analiz edebilme ve tepkide bulunabilme faktörü, Tuncer'in (2013), Karaman ve Karataş'ın (2009) ve Engin ve Genç'in (2015) çalışmalarında en düşük ortalamaya sahip faktör olarak bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının karşılarında çıkan medya içeriğini analiz etme ve yeni medya içeriği oluşturarak tepkide bulunma konusunda sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen bir başka bulgu, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu, alanyazındaki çalışmaların büyük bir bölümü ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Aladağ'ın (2015), Fidan'ın (2013) ve Sarsar ve Engin'in (2015) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile, Çepni, Palaz ve Ablak'ın (2015) sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileri ile ve Som ve Kurt'un (2012) BÖTE bölümü öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmalarda, Karasu ve Arıkan'ın (2016) ve Akaydın ve Kurnaz'ın (2015) çalışmalarında, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer yandan, Uslu, Yazıcı ve Çetin'in (2016) sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada ve Çetin'in (2015) çalışmasında erkekler lehine, Tuncer'in (2013) çalışmasında ise kadınlar lehine bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeylerinin öğrenim gördükleri lisans programlarına göre farklılaştığı, bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bulgu, Yılmaz ve Özkan'ın (2013), Engin ve Genç'in (2015) çalışmaları ile uyum gösterirken, Tuncer'in (2013), Karasu ve Arıkan'ın (2016) çalışmaları ile örtüşmemektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre BÖTE ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği en yüksek puan ortalamasına sahip programlardır. Bu sonuç, BÖTE programı öğrencilerinin medya araçları ile daha yoğun çalışmaları nedeni ile ön görülebilir bir durum olmakla birlikte, okul öncesi eğitimi programı bölümü öğrencilerinin puan ortalamalarındaki yükseklik önemli bir bulgudur. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde, okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören bir öğretmen adayının, bir bölüm öğretim elemanının program öğrencileri için medya okuryazarlığı konferansı verdiğini ifade etmesi, bu sonucu açıklayan bir değişken olarak yorumlanabilir. Yılmaz ve Özkan (2013), okul öncesi eğitimi öğretmenliği programı ve BÖTE programı öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmalarında, BÖTE programı öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinden anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Engin ve Genç (2015) ise okul öncesi öğretmenliği programı ve sosyal bilgiler öğretmenliği programı arasında, sosyal bilgiler öğretmenliği lehine, BÖTE programı ve sosyal bilgiler öğretmenliği programı arasında, sosyal bilgiler öğretmenliği programı lehine, BÖTE ve sınıf öğretmenliği programı arasında ise sınıf öğretmenliği programı lehine farklılıklar belirlemiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri akademik başarı değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzey ortalamalarının akademik başarı ile doğru orantılı bir şekilde arttığı görülmektedir. Akademik başarı yükseldikçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri de yükselmektedir. Fakat bu yükselişe rağmen yalnızca not ortalaması pekiyi olan öğretmen adaylarının ortalamalarının bu duruma uymadığı görülmüştür. Burada not ortalaması 3.50 üzerinde olan öğretmen adaylarının kendi medya okuryazarlığı becerileri düzeylerine ilişkin algılarının daha gerçekçi olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu öğretmen adaylarının meta bilişsel düzeyleri kendilerini medya okuryazarlığı bağlamında daha gerçekçi değerlendirmelerini sağlamış olabilir. Alanyazında yapılan çalışmalarda akademik başarı

ile medya okuryazarlığı düzeyi arasında farklılaşma olup olmadığına bakılmadığı görülmüştür.

Buraya kadar yapılan açıklamalar özetle ifade edilecek olursa gerek bu araştırmada ve gerekse de alanyazındaki diğer çalışmalarda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri konusunda, cinsiyet, öğrenim gördükleri lisans programı ve akademik başarı gibi değişkenlerden bağımsız olarak bir eğitim ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, ölçek uygulama çalışması dışında yapılan bir başka çalışma, ayrıntılı ve derinlemesine nitel veri toplamak amacıyla (Dunning, Heath ve Suls, 2004; Schilder, Lockee ve Saxon, 2016) beş öğretmen adayı ile yapılan yüz yüze görüşmelerdir. Bu uygulama, araştırmanın ikinci alt amacının beşinci araştırma sorusu ile ilgilidir ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri konusundaki kişisel değerlendirmelerini içermektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda; medya ile olan etkileşimleri, medya okuryazarlığı konusundaki ön bilgileri, erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerileri, eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı dersine yer verilmesi konusundaki değerlendirmeleri, gerçek ve kurgulanmış medya içeriklerini birbirinden ayırma becerileri temalarında yapılan analizler yoluyla önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar özetle şöyledir:

Medya ile etkileşim teması bağlamında, öğretmen adayları gazete, radyo ve televizyon gibi kitlesel medya araçlarını nadiren kullanmaktadırlar. İnternet ise yaşamlarının merkezinde bir konuma sahiptir. Öğretmen adayları interneti en çok sosyal medya için kullanmaktadırlar. Sosyal medyayı, haber takibi, film izleme ve ödev yapma takip etmektedir. Akıllı telefonlarda en sık kullanılan uygulamalar ise sosyal medya platformlarının uygulamalarıdır. Öğretmen adaylarının gün boyu sürekli olarak internete bağlı oldukları ve bağımlılık düzeyinde sosyal medya kullanıcısı oldukları, bu konuda elde edilen diğer bulgulardır. Katılımcı öğretmen adaylarının tamamı, internete erişmek için akıllı telefonlarını tercih etmekte; bilgisayarı ise, ders ödevleri ve akıllı telefonlarda yapılamayan işlemler için kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarını yeni medya araç ve platformlarına göre çok daha az kullandıkları bulgusu alanyazındaki araştırma bulgularıyla (Atmaca, 2016a; İnan, 2010; Karaman ve Karataş, 2009; Tuncer, 2013) ve istatistiki verilerle (TUİK, 2017) uyum göstermektedir.

Medya okuryazarlığı konusunda ön bilgi teması ile ilgili olarak yapılan analizler; öğretmen adaylarının bu konuda oldukça yetersiz olduklarını göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmen adaylarından üçü, bu kavramı daha önce hiç duymadıklarını ifade etmişlerdir, medya okuryazarlığı kavramının ne anlam ifade ettiği konusundaki tanımlamaları da bu bulguyu doğrulamaktadır. Benzer biçimde, Deveci ve Çengelci'nin (2008) araştırma bulguları da öğretmen adaylarını medya okuryazarlığını daha çok gündemi izleme olarak açıkladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığı kavramından son derece uzak olduklarını göstermektedir. Yirmi birinci yüzyılın en önemli becerilerinden birisi olarak ifade edilen medya okuryazarlığı becerisi konusunda (Finegold ve Notabartolo, 2008; 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi, 2009) öğretmen adaylarının içinde bulundukları durum düşündürücüdür.

Öğretmen adaylarının erişme becerileri ile ilgili olarak *teknik yeterlik boyutunda yapılan analizler*, öğretmen adaylarının en sık kullandıkları iki medya aracının akıllı telefon ve bilgisayar olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları bu iki medya aracını etkin olarak kullanabildiklerini, teknik sorunlar yaşamadıklarını, internetten içerik indirme, depolama, gerektiğinde bulma ve verilerin kaybolmaması için önlem alma vb. işlemleri yapabildiklerini ifade etmiş olsalar da sorulan ayrıntılı sorulara verdikleri cevaplar, bu konudaki yeterliklerinin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Medya Okuryazarlığı Avrupa Sözleşmesine göre, medya okuryazarı bir birey bireysel ve toplumsal ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için içeriğe erişmek, içeriği kayıt etmek ve geri getirmek ve paylaşmak amacıyla medya teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmalıdır (Bachmair ve Bazalgette, 2007). *Bilgi arama platformu konusunda yapılan analizler*, öğretmen adaylarının arama motoru olarak yalnızca Google'ı kullandıklarını, diğer arama motorlarını bilmediklerini ve arama motoru, tarayıcı gibi teknik terimleri birbirleri ile karıştırdıklarını göstermektedir. Bireylerin medya okuryazarı olabilmeleri için medyada kullanılan kelime, sembol ve teknikleri tanınması ve anlaması gerekmektedir ve çoklu kaynaklar kullanarak bilgiye erişmesi son derece önemlidir (Hobbs ve Moore, 2013; Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007; Thoman ve Jolls, 2005). *Bilgi arama yöntemi konusundaki analizler*, öğretmen adaylarının internette belirli bir bilgiyi ararken genellikle ilgili anahtar kelimeleri Google'a yazma ve çıkan ilk birkaç seçenektan birisini, genellikle de ilkini seçme yolunu seçtiklerini, arama motorlarında çıkan sonuç sıralamasının yalnızca en sık ve yaygın kullanılan sitelere göre yapıldığını

düşündüklerini, içeriği sınırlandırma yol ve yöntemlerini bilmediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının medya araçlarını amaçlı ve bilinçli seçme ve geçerli bilgiye ulaşma (Kurt ve Kürüm, 2010; Silver 2009), farklı kaynaklardaki bilginin yerini belirlemek için stratejiler geliştirerek amaca uygun bilgi türleri sınıflamasını seçme (Thoman ve Jolls, 2005), veri tabanlarını tanıma, farklı arama motorlarını kullanma ve bilgiyi sınırlandırma yollarını kullanma (Şahin, 2014) konularında önemli eksikleri olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının analiz becerileri konusunda yapılan çözümlemeler; analiz yöntemi, yazar, amaç, tasarım özellikleri, hedef kitle, duygu durumu, manipülasyon, tepkiler, medya içeriğinin doğruluk kontrolü, içerik türü, medya içeriği oluşturulma süreci farkındalığı ve medya yapısı alt boyutlarında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının analiz becerilerinin karşılaştıkları medya içeriğini önceden edindikleri bilgiler ve diğer kaynaklar ile karşılaştırmaktan ibaret olduğunu ortaya koymaktadır. Medya analizinde bireylerin önceki bilgilerini ve deneyimlerini kullanmaları oldukça önemli bir beceridir (İnal, 2009; Thoman ve Jolls, 2005). Ancak, diğer kaynaklara gitmek her zaman mümkün olmadığı gibi her içerik türü için uygulanabilmesi de zaman yönünden mümkün değildir. Bu durumda var olan içeriği kendi dinamiklerine göre analiz etme becerisi önem kazanmaktadır. Öğretmen adayları bir medya içeriğini bileşenlerine dayalı olarak analiz etme konusunda önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Oysa, medya okuryazarı bir bireyin, medya mesajını öğelerine ayırarak (Kellner, 2001) mesajın yapısı, biçimi ve dizilişini inceleme (Jolls, 2008), kıyaslama ve karşılaştırma, gerçek/görüş, neden/sonuç, listeleme, sıralama gibi stratejiler kullanma (Thoman ve Jolls, 2005) ve medya mesajlarının öğelerin oluşumunu inceleyerek mesajların ayrıntısına inme (Potter, 2008) gibi konularda yeterli olması beklenmektedir.

Medya okuryazarı bireylerin, medya içeriklerinin kimler tarafından oluşturulduğunu belirleyebilmeleri, oldukça önemli bir başka konudur (Hobbs ve Moore, 2013). Yapılan görüşmelerde, öğretmen adayları medya içeriğini oluşturan yazara ve yayınlandığı kaynağa dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, yazar ya da yayın kuruluşunun kimliği ve niteliği konusunda herhangi bir araştırma yapmamaktadırlar. Medya kaynakları ve içerik sayısındaki hızlı artış bu tür bir araştırmayı her zaman mümkün kılmamakla birlikte, içerik oluşturucu sayısının ve içerik oluşturma amaçlarının radikal boyutlara ulaştığı bir ortamda, içeriği oluşturan kişi ya da kuruluşun gözden

kaçırılması, yol açabileceği sonuçlar yönüyle önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adayları, medya içeriklerinin yanı sıra da yansızlığı konusunda, kişisel görüşlerine benzerliğine göre karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Medya içeriğinin amacını kontrol ederken belirli bir yöntem izlememekte, içeriğin kendi düşünce ya da beklentileriyle örtüşmemesi durumunda içeriği taraflı olarak değerlendirmektedirler. Bireyler, farklı kaynaklardan gelen bilgilerin güvenilirliğini analiz etmelidirler (Scheibe ve Rogow, 2012). Öğretmen adaylarının medya içeriğinin tasarım özellikleri konusunda ayrıntılı bir analiz yapmadıkları bu konuda elde edilen bir başka bulgudur. Mesajların görünen amacı ile arka plandaki amaçlarının (Bilici, 2014; Kurt ve Kürüm, 2010; Volvic, 2003) ve yapısal özelliklerinin belirlenmesi son derece önemli bir konudur (Thoman ve Jolls, 2005).

Hedef kitle alt boyutunda yapılan analizler, öğretmen adaylarının belirli bir medya içeriğinin hangi hedef kitle için oluşturulmuş olduğunu ayrıntılı bir şekilde sorgulamadıklarını göstermektedir. Mesaj içerikleriyle etkilenmek istenilen hedef kitlenin belirlenmesi, medya okuryazarlığı konusunda önemli bir yeterlidir (Hobbs ve Moore, 2013). Diğer yandan, medya içeriklerinin vurguladığı duygu durumu açısından da yorumlanması gerekir (Thoman ve Jolls, 2005). Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının ancak medya içeriklerinde verilen duygularının çok belirgin olması durumunda farkına varabildiklerini göstermektedir. Öğretmen adayları medya içerikleri yoluyla yönlendirme, manipülasyon ve ajitasyonları ise zaman zaman fark edebildiklerini ifade etmektedirler. İçerikte kullanılan propaganda ve manipülasyon tekniklerinin belirlenebilmesi, oldukça önemli bir medya okuryazarlığı becerisidir (Şahin, 2014). Bu yolla birey, medyanın olumsuz etkilerinin ve oluşturulma amacının farkına varır.

Belirli bir medya içeriğine tepki verirken, duygusal tepkilerin, akılcı tepkilerden ayırt edilebilmesi, bir diğer önemli medya okuryazarlığı becerisidir (Baran, 2014). Bu konuda, öğretmen adayları, medya içeriklerine tepkide bulunurken akılcı tepkilerini duygusal tepkilerine göre daha ön plana aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu, olumlu bir durum olarak görülebilir. Bununla birlikte, öğretmen adayları özellikle sosyal medyayı yoğun bir biçimde kullanmalarına rağmen çoğunlukla içeriklere olumlu ya da olumsuz tepkilerde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, katılımcı öğretmen adaylarının pasif medya kullanıcıları olduklarını göstermektedir. Öğretmen adayları, medya kanallarının hangi türde içerik paylaştığını belirleyebildiklerini düşünmektedirler. Bunu

da içeriğin kendisini belli ettiği şeklinde açıklamışlardır. Medya okuryazarı bir birey içerik türünü seçebilmeli (Şahin, 2014) ve medya mesajlarını tür açısından yorumlayabilmelidir (Hobbs, 2010; Thoman ve Jolls, 2005).

Medya içeriği oluşturma sürecini anlamlandırabilme, medya okuryazarlığı temel yeterlikleri arasında gösterilmektedir (Aufderheide, 1993; Bilici, 2014). Öğretmen adayları, medyada içeriklerin oluşturulma süreci hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmektedirler. Halbuki etkin bir medya okuryazarı olabilmek için bireyin medya içeriklerinin oluşturulma sürecinin farkında olması (Potter, 2008), medya içeriklerinin hangi amaçlarla oluşturulduğunu ön görebilmesi (Bachmair ve Bazalgette, 2007), medyada mesajlarının planlı bir çalışma sonucunda ortaya çıktığının farkında olması (Kurt ve Kürüm, 2010; Thoman, 2003) gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının değerlendirme becerileri konusunda yapılan analizler; veri güvenliği, zararlı medya içeriklerinden korunma, reklam içeriğinin kontrolü, içerik değerlendirme ilkeleri ve medya kaynaklarında çeşitlilik alt boyutlarında gerçekleştirilmiştir. Medya okuryazarlığı kapsamında kişisel veri güvenliğini sağlamak, istenmeyen ve zararlı medya içeriklerini saptayarak onlardan kaçınmak (Altun, 2010; Bachmair ve Bazalgette, 2007; Silver, 2009) son derece önemlidir. Katılımcı öğretmen adaylarının kişisel veri güvenliğini sağlamak için aldıkları önlemler şifreleme ile sınırlıdır. Kişisel bilgilerin takip edilmemesi konusunda da önlem almamaktadırlar. Ayrıca, reklamların internet sayfalarında daha önce ziyaret edilmiş sitelere ve aramalara dayalı olarak çıktığı kimi katılımcılar tarafından hiç bilinmemektedir. Arama geçmişi kaydının tutulmasının nasıl engelleneceği öğretmen adaylarınca yanıtı bilinmeyen bir başka konudur. Öğretmen adayları, zararlı medya içeriklerinden korunmak için güvenmedikleri sitelere girmeyerek önlem almaktadırlar.

Öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğu, medya içeriklerinin uygunluğunu değerlendirirken şiddet ve cinsellik içermeme, kendi görüşüne uygun olma, dürüstlük, toplumsal ahlak kurallarına uygun olma, kullanılan dil gibi hususlara dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Alanyazında, medya okuryazarı bireylerin mesajın içeriği ve yapısı, kendi deneyim ve standartları (Potter, 2008; Thoman ve Jolls, 2005), etik, ahlaki, bilimsel ve demokratik ilkeler (Jolls, 2008) gibi standart ve değer ölçüleri ile medya mesajını karşılaştırarak (Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007) bilinçli (Scheibe ve Rogow, 2012) bir yargılama yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmen adaylarının iletme becerileri konusunda yapılan analizler; medya araçları ile kendini ifade etme, etik ilkeler, internetteki üyelikler, dijital kampanyalar, diğer internet uygulamaları ve medya güvenliği alt boyutlarında gerçekleştirilmiştir. Bireyler bilgilendirmek, ikna etmek ya da eğlenmek gibi amaçlarla (Hobbs ve Moore, 2013) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak medya mesajları oluşturabilir, düzenleyebilir, başkalarına iletebilir ve bu yolla da duygu ve düşüncelerini diğer insanlarla paylaşabilir (Schmidt, 2013; Thoman ve Jolls, 2005). Bu aynı zamanda onların medyada içerik oluşturma sürecini öğrenerek medya mutfağını daha iyi anlamalarını sağlar (Bilici, 2014). Görüşme yapılan öğretmen adaylarının tamamına yakını yoğun bir sosyal medya kullanıcısı olmasına rağmen, kendilerini başkalarına ifade etmek amacıyla medya araçlarını kullanmamaktadırlar. Özetle, diğer insanların paylaştıklarını takip etmekte ancak kendileri yeni bir içerik üretip paylaşmamaktadır. Bu durumun, katılımcıların görüntü, video, metin oluşturmaya bilmemeleri ile değil yeni medya ortamlarına bakış açıları ile ilgili olabileceği değerlendirilmektedir.

Öğretmen adayları içerik paylaşırken etik kurallara ve içeriğin izinli olması konusuna dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Etik ihlal içeren bir durumla karşılaştıklarında ise ilgili içeriği görmezden gelme, kapatma vb. yollar ile pasif düzeyde tepki vermektedirler. Görüşme yapılan hiçbir katılımcı sosyal medya dışındaki haber kaynakları, bloglar, forumlar vb. platformlara üye değildir. Medya okuryazarı bireylerden yaratıcı topluluklara üye olmaları beklenir (Hobbs, 2011). Öğretmen adayları toplumsal sorunların çözümünde medyayı kullanarak harekete geçme türü bir eylemde bulunmamışlardır. Oysa, medya okuryazarlığı aile, iş yeri, toplum, ulus ve evrensel düzeydeki problemleri çözmek amacıyla bireysel ve iş birliği içinde çalışarak sosyal eyleme geçmeyi gerektirir (Hobbs ve Moore, 2013). Belirli bir konuda düşünce üretme, başkaları ile paylaşma, toplumsal sorunlarda farkındalık uyandırma ve bu süreçte medyayı etkin bir şekilde kullanma bu kapsamda değerlendirilebilir (Altun, 2010; Bachmair ve Bazalgette, 2007; Binark ve Gencel Bek, 2010; Hobbs ve Moore, 2013; Silverblatt vd., 2014). Öğretmen adaylarının bu konularda önemli eksikleri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının tamamı, eğitim fakültelerinde bir medya okuryazarlığı dersi bulunmasının bir gereklilik olduğu görüşündedirler. Bu konuda elde edilen bulgular, alanyazındaki çalışmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir (Atmaca, 2016b; Deveci ve Çengelci, 2008; Gedik, 2015; İnan, 2010; Kansızoglu, 2016).

Öğretmen adayları ile yapılan yüz yüze görüşmelerde ele alınan önemli bir boyut da kendilerine karışık şekilde verilen haberleri gerçek ya da kurgulanmış şeklinde gruplamalarının istenildiği uygulamadır. Öğretmen adaylarından hiçbirisi, gerçek ve kurgulanmış haberleri doğru şekilde gruplayamamış, ayırt edememiştir. Bu durum, medya içeriklerinin analizi ve yargıya varma konusunda oldukça önemli eksikleri olduğunun en somut göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Medya içeriğinin analiz edilerek, içeriğin doğruluğunun kontrolü en önemli medya okuryazarlığı yeterlikleri arasında gösterilmektedir (Hobbs, 2010; Jolls, 2008; Kellner, 2001; Livingstone, 2003; Volvic, 2003).

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında program geliştirme ekibi tarafından medya okuryazarlığı becerilerini, TYYÇ yeterliklerini, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini ve MEB öğretim programlarında yer alan yeterlikleri, ilerlemecilik eğitim felsefesini ve yapılandırmacılık öğrenme yaklaşımını temel alan medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı tasarısı, DEPGEM program geliştirme modeli ve yaşam durumları tasarım modeline ilkelerine göre geliştirilmiştir. Öğretim programı tasarısı altı özel amaç, 46 kazanım, kazanımlara ilişkin kapsam ve göstergeler, doğrusal programlama yaklaşımı kapsamında düzenlenen içerik yapısı, öğretme öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden oluşmaktadır ve örnek ders planları ve etkinlikleri içermektedir.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu, alan uzmanlarının geliştirilen medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı konusundaki görüşlerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar, program geliştirme ve öğretim alan uzmanları ile yapılan odak grup görüşmesi ve bilgi iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığı, iletişim bilimleri, ölçme ve değerlendirme, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi alan uzmanlarının program tasarısı hakkında yazılı değerlendirmelerinin alınmasıdır. Konu hakkında uzmanlardan elde edilen bulgular, program tasarısının bağlamı, amaçları, içeriği, öğretme öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme ve programın bir bütün olarak genel değerlendirilmesi temalarında analiz edilmiştir.

Öğretim programı tasarısının bağlamı konusunda program geliştirme modeli, program tasarım yaklaşımı, temel alınan beceri ve yeterlikler ve öğretme-öğrenme yaklaşımı hususlarında bulgular elde edilmiştir. Alan uzmanları, öğretim programı tasarısının geliştirilmesi sürecinde benimsenen program geliştirme modeli olan

DEPGEM'in, yaşam durumları program tasarımının ve ilgili medya okuryazarlığı becerileri ile TYYÇ, ÖMGY ve MEB öğretim programı yeterliklerinin bu öğretim programı tasarısı için uygun bir tercih olduğu noktasında görüş birliği içindedirler.

Program tasarısının geliştirilmesi sürecinde benimsenen öğretme-öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşımın uygunluğu konusunda, uzmanların tamamı olumlu görüş belirtmekle birlikte, bir uzman bağlantıcılık (connectivism) yaklaşımının bu program tasarısı ile ilişkilendirilebilirliği konusunda ek bir araştırma yapılması önerisinde bulunmuştur. Bağlantıcılık, ağlar üzerinden öğrenmeyi temel alan bir öğrenme yaklaşımıdır (Siemens, 2004) ve öğrenmenin bu ağlarla etkileşime geçme ve oluşturma becerisi olduğunu ileri sürer (Downes, 2012). Bağlantıcılık teknoloji ve medya araçları yoluyla öğrenmeyi içermekle birlikte, doğası gereği uygulama sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamları gerektirmektedir. Bu yaklaşımda öğrenenler ağlar üzerinde kendi öğrenme ihtiyaçlarına göre kendi öğrenme çevrelerini yaratmaktadırlar (Bozkurt, 2014). Yapılandırmacı yaklaşım ile medya araçları ve bilgi iletişim teknolojileri arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin, bilginin dış dünyadan araştırılmasında, kendi zihinsel modelini inşa etmede, öğrenme sürecini yönetmede, çoklu bakış açılarına ulaşmada, öğrenilenlerin yansıtılmasında teknolojiden yararlanması da beklenmektedir (Tezci ve Pekmen, 2013).

Araştırmada *öğretim programı tasarısının amaçları* konusunda önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmada, öğretim programının özel amaçlarının sınıflanması üç boyutlu bir yapıda ele alınmıştır. Bu boyutlar; bilişsel alan, duyuşsal alan ve beceri alanıdır. Bu aşamada devinsel (psiko-motor) alan yerine, beceri alanı terimi tercih edilmiştir. Medya okuryazarlığına ilişkin yeterlikler bilgisayar, telefon ve televizyon gibi medya araçlarını kullanabilmeyi içermekle birlikte, amaçlanan bu teknolojilerin kullanım becerilerinin öğretimi değildir. Bu yönüyle, devinsel alan kapsamında yer alan ve doğrudan gözlenebilen fiziksel etkinler içermemektedir. Amaçlanan bireylerin sahip oldukları bilişsel yapıları da kullanarak çeşitli eylemler gerçekleştirmeleridir. Odak grup görüşmesi sürecinde, uzmanlar fikir birliği halinde bu sınıflama yapısının değişmesi gerektiğini, beceri alanında yer alan özel amaçların bilişsel alanın uygulama ve yaratma gibi düzeylerine aktarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Program geliştirme grubu bu öneriyi değerlendirmiş ve bu yönde değişiklik yapmaya karar vermiştir. Sonuç olarak, bu öğretim programı tasarısının özel amaçları bilişsel alan (Anderson, Krathwohl vd., 2001) ve duyuşsal alan (Krathwohl vd., 1964) olmak üzere iki alanda sınıflandırılmıştır.

Öğretim programı tasarısının ilk formunda, öğretim amaçları, genel amaç, genel amaca bağlı özel amaçlar, kazanımlar ve her bir kazanım için kapsam ve göstergeler içeren bir yapı halinde hazırlanmıştır. Uzmanlar, karmaşıklık oluşturduğu gerekçesiyle bu yapının değiştirilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Buna göre, kapsam olarak adlandırılan bölümlerin çıkarılması, mevcut yapıdaki özel amaçların genel amaçlar olarak, kazanımların da özel amaçlar statüsüne aktarılarak kullanılması durumunda çok daha uygun bir sistematik yapı ortaya çıkacağı uzmanlarca ifade edilmiştir. Öğretim amaçlarının tanımlanması konusunda alanyazında da farklı adlandırma, yaklaşım ve sınıflamaların olduğu bilinen bir gerçekliktir (Henson, 1995; Ornstein ve Hunkins, 2017). Yapılan değerlendirme sonucunda, uzmanların önermiş olduğu yapının uygun olduğuna karar verilmiş ve öğretim programının amaçları; genel amaçlar, özel amaçlar ve göstergeler biçiminde sıralanmıştır.

Program tasarısının amaçları konusunda uzmanların bir başka önerisi, aşamalılık ve bitişiklik ilkeleri doğrultusunda amaç ifadelerinin gözden geçirilmesi ve bazı amaçların ifade biçimlerinin yeniden düzenlenmesi ile ilgilidir. Bu doğrultuda yapılan geliştirme çalışmasında binişiklik olduğu belirlenen amaçlar birleştirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Göstergeler de aşamalı bir şekilde sıralanmıştır. Bu düzenlemeler sonucunda, öğretim programı tasarısının özel amaç sayısı 22'ye indirilmiştir. Özel amaçlar için 166 gösterge belirlenmiştir. Ayrıca, amaç ve gösterge ifadeleri uzmanlardan gelen ayrıntılı dönütler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Öğretim programı tasarısının içeriği konusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretim programı tasarısında birtakım değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Öğretim programı tasarısının beşinci ve altıncı üniteleri medya okuryazarlığının iletme becerisiyle ilgilidir. İletme becerisi; içerik üretme, bu içeriği diğer insanlarla paylaşma ve medya araçları yoluyla toplumsal yaşama katılmayı içermektedir (Erişti ve Erdem, 2017). Beşinci ünite; içerik üretimi ve paylaşımı, altıncı ünite ise katılımı içermektedir. Böyle olmakla birlikte, üniteler isimlendirilirken beşinci ünite iletme, altıncı ünite de katılma olarak isimlendirilmiştir. Öğretim programı tasarısının amaçlarının yeniden düzenlenmesi aşamasında altıncı üniteye yer alan bir amaç kaldığından ve katılım boyutu iletme becerisinin bir boyutu olarak değerlendirildiğinden beşinci ve altıncı üniteler iletme adı altında birleştirilmiştir.

Uzmanların programın içeriği konusunda dile getirdikleri bir başka konu, program içeriğinin yoğunluğu ve haftada üç saatlik bir ders sürecinde bu içeriğin tamamlanmasında yaşanabilecek güçlükler konusundaki kaygılarıdır. Öğretim programının tasarımı sürecinde, bu konu alanında ileride yapılacak öğretim tasarımı çalışmalarına da rehberlik etmesi amacıyla ayrıntılı bir içerik yapısı oluşturulmuştur. Ancak, uzmanların önerileri yerinde bir değerlendirme olarak görülmüş, içerikte sadeleştirmeye gidilmiş, medya okuryazarlığının teorik bilgi gerektiren ayrıntılı içerikleri program tasarısından çıkarılmıştır.

Öğretim programı tasarısının öğretme-öğrenme, ölçme ve değerlendirme süreçleri ve genel değerlendirmeler de odak grup görüşmesinde elde edilen diğer bulgulardır. Uzmanlar öğretim programı tasarısının öğretme-öğrenme sürecinde yer verilen yöntemlerin uygunluğu konusunda fikir birliği içinde olmuşlardır. Bununla birlikte, uzmanların öğretme-öğrenme sürecinde yer verilen birçoğu yeni öğretim yöntemlerinin İngilizce karşılıklarına da yer verilmesi, durum çalışması yerine örnek olay kavramının kullanılması, yöntemlerde öğretmen adaylarını ilgilendiren örneklerle yer verilmesi, bazı ifadelerin kullanılmasına ilişkin çeşitli düzeltmeler gibi ayrıntılı önerileri de değerlendirmeye alınarak, öğretim programı tasarısı üzerinde gerekli değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

Uzmanlar fikir birliği içinde öğretim programı tasarısının ölçme ve değerlendirme yaklaşımının, bu yaklaşım doğrultusunda yer verilen örnek değerlendirme formlarının ve örnek ders planları ve etkinliklerinin uygun olduğunu belirtmişler ve herhangi bir eksiklik olmadığını ifade etmişlerdir.

Uzmanların öğretim programı tasarısının bütününe ögeler arası ilişki, programın işlevselliği ve uygulanabilirliği gibi açılardan değerlendirdikleri genel değerlendirme bulguları öğretim programı tasarısının istenen geliştirmeler de tamamlandığında program geliştirme ilkelerine uygun olarak geliştirilmiş, alandaki ihtiyacı karşılayan, ögelerinin birbirini tamamladığı ve nitelikli bir öğretim programı tasarısı olduğunu ortaya koymuştur. Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen öğretim programı tasarısı bilgi ve iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığı, ölçme ve değerlendirme, iletişim bilimleri, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi alan uzmanlarına gönderilmiş ve öğretim programı tasarısı ilgili uzmanlar tarafından uygun olarak değerlendirilmiştir. Uzmanların ifade yönünden önerdikleri çeşitli değişiklikler öğretim programı tasarısına uygulanmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında öğretmen adayları için medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı program geliştirme ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu amaçla ihtiyaç analizi yapılmış, program geliştirme ekibi tarafından öğretim programı tasarısı geliştirilmiş, geliştirilen tasarı program geliştirme ve öğretim, bilgi ve iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığı, iletişim bilimleri, ölçme ve değerlendirme, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Tüm bu çalışmalar sonucunda geliştirilen öğretim programı tasarısı medya okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme becerisi, TYYÇ yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve MEB öğretim programlarında yer alan yeterlikleri temel almıştır. Öğretim programı tasarısı ilerlemecilik eğitim felsefesi ve yapılandırmacılık öğrenme yaklaşımları temelinde DEPGEM program geliştirme modeli ve yaşam durumları tasarım modeli ilkelerine göre geliştirilmiştir. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı tasarısı altı genel amaç ve 22 özel amaç ve 166 gösterge içermektedir. Bu amaçlara ulaşmak için ise 7 başlıktan oluşan bir içerik yapısı düzenlenmiş ve içeriğin amaçlar ile ilişkisi kurulmuştur. Öğretim programı tasarısının öğretme-öğrenme yaklaşımı sunuş, buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejilerini, ilgili öğretme yöntemlerini ve ilgili açıklamaları içermektedir. Ölçme ve değerlendirme ögesi ise tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirme yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlara uygun değerlendirme etkinliklerini barındırmaktadır. Ek olarak, öğretim programı tasarısının sonunda örnek ders planları ve etkinlikleri yer almaktadır. Özetle, eleştirel sorgulamayı ön plana alması, medya okuryazarlığı becerilerini uygulama düzeyinde gösterebilme yeterliklerini içeren bir anlayışla geliştirilmesi, bu konu alanında geliştirilmiş ilk örnek olması, bu programın güçlü yönleri olarak değerlendirilebilir. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı bütün öğeleriyle Ek-13'te yer almaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Öğretim programı tasarısının uygulanmasına ilişkin öneriler

- Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı uygulamaya konulmadan önce pilot uygulamalar ve etkililik çalışmaları yapılmalıdır. Pilot uygulama sürecinde ve sonunda elde edilen verilere dayalı olarak, öğretim programı tasarısı geliştirilmelidir.

- Öğretim programı tasarısının uygulanması öncesinde, bu dersi verecek öğretim elemanlarının öğretim programının yapısı ve konu alanı hakkında bir eğitimden geçmesi önemli bir gerekliliktir. Bu amaçla eğitimcilerin eğitimi programı tasarlanabilir.
- Bu ders uygulamaya konulmadan önce, öğretim tasarımı ilkeleri doğrultusunda öğretim materyalleri, araç ve gereçler geliştirilmelidir. Bu süreçte program tasarısının amaçları, içerik yapısı, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme etkinlikleri göz ardı edilmemelidir.
- Bu öğretim programı tasarısı, medya ve medya okuryazarlığı, erişme, analiz, değerlendirme ve iletme ünitelerinden oluşmaktadır. Programın amaçları, üniteleri ve içeriği medya okuryazarlığı becerilerine dayalı olarak belirlenmiştir. Söz konusu beceriler, öğretim programında erişme, analiz, değerlendirme ve iletme olarak aşamalı şekilde sıralanmıştır. Her bir becerinin gelişimi için bir önceki beceriye ihtiyaç olmakla beraber, beceriler arasında çok boyutlu bir ilişki söz konusudur. Bu nedenle, becerilerin kazandırılmasında aşamalılık ve ilişkililiğe dikkat edilmelidir.
- Bu öğretim programında eleştirel düşünme becerisinin gelişimi son derece önemli görülmektedir. Özellikle analiz becerisine ilişkin amaçlar, bu beceriyi geliştirmeye dönüktür. Bu yönüyle, öğretme-öğrenme sürecinde, eleştirel düşünme becerisini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Medya okuryazarlığı becerileri dersi, önemli ölçüde beceri temelli bir ders olması nedeniyle, belirli bir medya aracı ön plana alınmamıştır. Bu durum uygulamada da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Medya analizi konusunda, öğretmen adaylarının belirli bir doğruyu bulmaları amaçlanmamaktadır. Bunun yerine, doğru sorular sorarak, medyaya ve medya içeriklerine eleştirel yaklaşımları hedeflenmektedir. Bu nedenle, etkinliklerde amaç, öncelikle öğretmen adaylarını soru sormaya yönlendirmek olmalıdır.
- Öğretim etkinliklerinde kullanılacak medya içeriklerinin, farklı bakış açılarını içeren alternatif kaynaklardan edinildiğine dikkat edilmelidir.
- Öğretme-öğrenme sürecinde, öğretmen adayları medyayı eleştirel bir şekilde sorgulamanın yanı sıra medya içeriği üretmeye, bunun diğer insanlar ile paylaşmaya ve toplumsal sorunların çözümünde medya araçlarını kullanmaya teşvik edilmeli, öğrenme etkinlikleri yoğun uygulama içermelidir.

- Değerlendirme etkinlikleri, bilginin yanısıra becerilerin değerlendirilmesini de içermelidir. Tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme etkinliklerinde öğretmen adaylarının medya içeriklerine doğru şekilde ulaşması, medya içeriklerini analiz etmesi ve değerlendirmesi, yeni medya içeriği üretmesi, bunları doğru şekilde diğer insanlara iletmesi ve medyayı sorun çözmede kullanması gibi hususlar sınanmalıdır ve değerlendirme etkinlikleri uygulama içermelidir.
- Dersin verileceği sınıf ya da laboratuvar ortamlarının gereksinim duyulacak medya araçları ile donatılmış ve internet erişiminin sağlanmış olması önemli bir gerekliliktir.

5.2.2. Yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

- Medya okuryazarlığı beceri düzeyi belirleme çalışmalarında, medya okuryazarlığının bütün boyutlarını içeren, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, güncel ölçeklerin kullanılması önemlidir. Bu bağlamda, bu araştırma kapsamında geliştirilen “Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği” farklı çalışmalarda kullanılabilecek işlevsel bir araç olarak değerlendirilebilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği’nin, farklı örneklemeler için uygunluğu test edilebilir.
- Medya okuryazarlığı becerilerini farklı değişkenler yönünden ele alan ilişkisel ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Medya okuryazarlığı becerileri ile yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında gösterilen farklı okuryazarlık türleri arasında ilişkisel ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma kapsamında geliştirilen medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı, pilot çalışmalar yoluyla uygulanarak, etkililik sınamaları yapılabilir.
- Görev başındaki öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması amacıyla da bu öğretim programı tasarısından faydalanılabilir. Bunun geçerli ve güvenilir uyarlama çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Biliş.
- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: bilgi okuryazarlığı. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (167).
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-adiguzel.htm (Erişim tarihi: 22.05.2016)
- Adıgüzel, A. (2017). Program geliştirme teorisi ve tasarım modelleri. B. Oral ve T. Yazar (Ed.) *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (ss. 175-201). Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. V. Coşkun vd., (Eds.) *Türkçe'nin eğitim-öğretimine yönelik çalışmalar içinde* (s.394-402). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktı, S. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, S. (2011). Öğretim stratejileri ve sınıflamalar. S. Fer (Ed.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (ss. 170-184). Ankara: Anı Yayıncılık
- Altun, A. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medyadaki tarih yapımlarına ilişkin görüşleri. 2. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Altun, A. (2014). Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar: Bir bibliyografya denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9, 5-15.

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Ananiadou, K. and Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 4, OECD Publishing.
- Andersen, N. (2002). *New media and new media literacy: The horizon has become the landscape-new media are here*. Cable in the Classroom. <http://www.medialit.org/reading-room/new-media-and-new-media-literacy> (Erişim tarihi: 20.06.2016)
- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P. R., Raths, J. and Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, S., and Balsamo, A. (2008). A pedagogy for original synners. T. McPherson (Ed.), *Digital youth, innovation, and the unexpected* içinde (s. 241-259). Cambridge: The MIT Press.
- Anderson Koenig, J. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Ardıç, E. (2016). *Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmaların karşılaştırmalı incelemesi: Türkiye, ABD ve Kanada Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, H. (2014). Eleştirel medya okuryazarlığı kapsamında çocuk odaklı haber ve programlar üzerine bir değerlendirme. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 71-79.
- Aslan, H. (2009). *Medya okuryazarlığının görsel kültür ve sanat eğitimi ekseninde çözümlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atmaca, Ç. (2016a). Medya okuryazarlığı dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 442-480.

- Atmaca, Ç. (2016b). Medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 4(3), 99-116.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Washington DC: Aspen Institute.
- Avrupa Paramentosu. (2006). Recommendation of the european parliament and of the council of december 2006 on the pretection of minors and human dignity and on the right of reply in relation to the competitiveness of the european audiovisual and on-line information services industry. *Official Journal of the European Union*, 49. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0952&from=EN> (Erişim tarihi: 20.10.2017)
- Aybek, B. (2016). The relationship between prospective teachers' media and television literacy and their critical thinking dispositions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 261-178.
- Aydemir, S. (2013). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğdu, E. (2014). *Medya metinlerinin bilinçli okunmasında medya okuryazarlığı dersinin etkisi üzerine bir analiz (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacaksız, T. (2010). *Medya okuryazarlığı dersinde gazete ve dergi kullanımı: İzmir'de medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bachmair, B. and Bazalgette, C. (2007). The european charter for media literacy: Meaning and potential. *Research in Comparative and International Education*, 2(19), 80-87.
- Baker, F.W. (2010). Media literacy: 21st century literacy skills. H. Hayes Jacobs (Ed.) *Curriculum 21: Essential Education for a changing world* içinde (s. 133-152). Alexandria: ASCD.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Baran, S. (2014). *Introduction to mass communication: Media literacy and culture*. New York: McGraw Hill Companies.
- Barut, E., Demirer, V., Erbaş, Ç., Dikmen, C. H. and Sak, N. (2016). Media literacy training for prospective teachers: Instructional design process and its evaluation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 49-70.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bawden, D. and Robinson, L. (2009). The dark side of information: Overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, 35(2), 180-191.
- Berding, J. W. (1997). Towards a flexible curriculum: John Dewey's theory of experience and learning. *Education and Culture*, 14(1), 24-31.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *The Higher Education Academy*.
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Binark, M. (2003). Avrupa modeli enformasyon toplumu politikası ve kadınların bilgisayar ve interneti kullanmaları. M. Gencel Bek (Der.) *Küreselleşme, iletişim endüstrileri ve kimlikler: Avrupa birliği ve türkiye 'de iletişim politikaları içinde* (s. 135-161). Ankara: Ümit.
- Binark, M. ve Bayraktutan, G. (2013). *Ayin karanlık yüzü: Yeni medya ve etik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Binark, M. ve Gencel Bek, M. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. and Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. P. Griffin, E. Care and B. McGaw (Eds.) *Assessment and teaching of 21st century skills içinde*. Dordrecht: Springer.
- Black, R. W. (2009). Online fan fiction and critical media literacy. *Journal of Computing in Teacher Education*. 26(2), 75-80.
- Bloor, M. and Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: a vocabulary of research concepts*. Londra: Sage Publications.
- Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve öğrenme: Bağlantıcılık. *Akademik Bilişim 2014*, Mersin: Mersin Üniversitesi.

- Bozkurt, İ. (2012). *Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin medyaya bakışı: Kayseri örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Canbridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). Constructing the media competent child: media literacy and regulatory policy in the UK. *Media Education*, 11, 1-14.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice. *Medienimpulse-online*. <http://medienimpulse.erz.univie.ac.at/articles/view/143> (Erişim tarihi: 25.05.2016)
- Burnett, C. and Merchant, G. (2011). Is there a space for critical literacy in the context of social media? *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 41-57.
- Bütün, E. (2010). *Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (samsun ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celot, P. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels*. Brussels: European Association for Viewers' Interests.
- Center for Media Literacy. (2016). <http://www.medialit.org/about-cml> (Erişim tarihi: 25.02.2016)
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Chen, D. T., Wu, J. and Wang, Y.-M. (2011). Unpacking new media literacy. *Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 84-88.
- Christ, W. G. (2004). Assessment, media literacy standards, and higher education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 92-96.

- Christ, W. G. and Potter W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Considine, D. (2002). Media literacy across the curriculum. *Cable in the classroom: Thinking critically about media*. http://www.medialit.org/sites/default/files/551_CIC_ML_Report.pdf (Erişim tarihi: 26.03.2016).
- Cramer, L. M. (2015). Teaching the foundations of media literacy in the basic communication course. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 100, 13-32.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, E. ve Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 152-170.
- Çelik, M. (2008). *Egemen ideolojinin bir aracı olarak medya ve eleştirel farkındalığın gerekliliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısı geliştirmelerinde medya okuryazarlığı dersinin rolüne ilişkin bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çepni, O., Palaz, T. ve Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 431-446.
- Çetin, B. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 171-190.

- Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçek, E. (2013). *Medya okuryazarlık düzeyi ile medya kullanımı arasındaki ilişki: iletişim meslek lisesi öğrencileri üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çinelioğlu, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumların incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- De Abreu, B. S. (2007). *Teaching media literacy: A how-to-do-it manual and CD-ROM*. New York: Neal-Schuman.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf (Erişim tarihi: 18.10.2017)
- DeGaetano, G. (2010). 100 family media literacy activities. http://www.hpisd.org/Portals/0/docs/pec/100_Family_Media.pdf (Erişim tarihi: 25.08.2016)
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H. (2003). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Londra: Sage Publications.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dezuanni, M., Kapitzke, C. and Iyer, R. (2010). Copyright, digital media literacies and preservice teacher education. *Digital Culture & Education*, 2(2), 230-245.
- Digital in 2017: Global Overview. (2017). <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview> (Erişim tarihi: 09.12.2015)

- Domine, V. (2011). Building 21st century teachers: An intentional pedagogy of media literacy education. *Action in Teacher Education*, 33, 194-205.
- Donohue, P. and Kelly, K. (2016). Transforming digital literacy with culturally diverse, personelized learning. M. Yıldız and J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age* içinde (s.161-185). Hershey, PA: IGI Global.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: essays on meaning and learning networks*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/4718/ee3c1930820e094552f0933cbc3b86548db c.pdf> (Erişim tarihi: 20.12.2017)
- Dunning, D., Heath, C. and Suls, M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, aducation and workplace. *Psychol Sci Public Interest*, 5(3), 69-106.
- Duran, R. L., Yousman, B., Walsh, K. M. and Longshore, M. A. (2008). Holistic media education: an assessment of the effectiveness of a college course in media literacy. *Communication Quarterly*, 56(1), 49-68.
- Edvantia (2005). *Research digest: Effective instructional strategies*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Egbert, J. and Neville, C. (2015). Engaging K-12 language learners in media literacy. *TESOL Journal*, 6(1), 177-187.
- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A. N. ve Mercan, E. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 93-113.
- Engin, G. and Genç, S. Z. (2015). Examination on media literacy behaviors of teacher candidates: Ege university example. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(2), 1-10.
- English, F. W. and Kaufman, R. A. (1975). *Needs assessment: a focus for curriculum development*. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erdem, C. (2017). Medya okuryazarlığı alanındaki eğilimler: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi*, Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Erdem, C. ve Erişti, B. (2017a). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi*, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Erdem, C. ve Erişti, B. (2017b). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi*, Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Erişti, B. (2008). Öğretim hizmetinin niteliği. K. Selvi (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 43-63). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erişti, B. (2016). Eğitim programlarının geliştirilmesi. A. Şimşek ve H. Zümrüt Tonus (Eds.) *İşletmelerde eğitim ve geliştirme* (2. basım) içinde (s.52-79). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Eristi, B. and Akdeniz, C. (2012). Development of a scale to diagnose instructional strategies. *Contemporary Educational Technology*, 3(2), 141–161.
- Erişti, B. and Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267.
- Erişti, B. ve Polat, M. (2017). Program geliştirme sürecinin planlanması ve ön uygulama. B. Oral ve T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 242-267). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertek, Z. Ö. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Estes, T. H. and Mintz, s. L. (2016). *Instruction: a models approach*. Upper Saddle River: Pearson.
- Europass. (2015). Avrupa beceriler pasaportu: dijital becerisi. <http://europass.cedefop.europa.eu/documents/european-skills-passport> (Erişim tarihi: 06.11.2017)
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43-54.
- Fidan, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 121-137.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londra: Sage Publications.
- Finegold, D. and Notabartolo, A. S. (2008). 21st century competencies and their impact: an interdisciplinary literature review. <https://www.hewlett.org/library/21st-century-competencies-impact-interdisciplinary-literature-review/> (Erişim tarihi: 12.10.2017)
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fleming, L. (2013). Expanding learning opportunities with transmedia practices: Inanimate alice as an exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370-377.
- Flores-Koulish, S. (2004). *Teacher education for critical consumption of mass media and popular culture*. New York: Routledge.
- Flores-Koulish, S. (2006). Media literacy: An entree for pre-service teachers into critical pedagogy. *Teaching Education*, 17(3), 239-249.
- Florida Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). <https://education.ufl.edu/english-education/specializations/media-literacy/> (Erişim tarihi: 10.06.2017)
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media education: A kit for teachers, students, parents, and professionals*. Paris: UNESCO.
- Fry, S. and Seely, S. (2011). Enhancing preservice elementary teachers' 21st century information and media literacy skills. *Action in Teacher Education*, 33(2), 206-218.
- Funk, S., Kellner, D. and Share, J. (2016). Critical media literacy as transformative pedagogy. M. Yıldız and J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age* içinde (s.1-30). Hershey, PA: IGI Global.
- Gedik, M. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 779-809.
- Gentry, J. and McAdams, L. (2013). Digital story expressions: blending best practices in literacy and technology with middle school students. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013*, Chesapeake.
- Gillmor, D. (2008). *Principles for a new media literacy*. Cambridge: Berkman Center for Internet and Society at Harvard University.
- Goetze, S. K., Brown, D. S., and Schwarz, G. (2005). Teachers need media literacy, too! G. Schwarz and P. Brown (Eds.), *Media literacy: Transforming curriculum and teaching* içinde. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Görmez, E. (2015). Etkili medya okuryazarlığı eğitimi ve uygulamalarından örnekler. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 93-112.

- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev: Nesrin Kale). Ankara: Ütopya.
- Güner, F. (2011). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, Ö. (2011). Küçük gruplarla öğretim yöntem ve teknikleri. K. Selvi (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 787-800.
- Güven, M. ve Alan, B. (2017). Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi. B. Oral ve T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 334-362). Ankara: Pegem Akademi.
- Harlen, W. and James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Hart, M. (2008). *Media literacy: grades 7-8*. Westminster: Teacher Created Resources, Inc.
- Henson, K. T. (1995). *Curriculum development for education reform*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Hobbs, R. (1994). Pedagogical issues in U.S. media education. *Annals of the International Communication Association*, 17(1), 453-466.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.
- Hobbs, R. (2001). The great media literacy debates in 2001. *Community Media Review*, 21, 17-23.
- Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 42-59.

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: a plan of action*. Washington: The Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: a response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430.
- Hobbs, R., Cabral, N., Ebrahimi, A., Yoon, J. and Al-Humaidan, R. (2011). Field-based teacher education in elementary media literacy as a means to promote global understanding. *Action in Teacher Education*, 33, 144-156.
- Hobbs, R. and Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hobbs, R. and Moore D. C. (2013). *Discovering media literacy: teaching digital media and popular culture in elementary schools*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hsu, Y., Ching, Y. and Grabowski, B. (2009). Web 2.0 technologies as cognitive tools of the new media age. L. T. W. Hin and R. Subramaniam (Eds.), *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level: issues and challenges* içinde. New York: IGI- Global.
- International Society for Technology in Education. (2016). ISTE standards: students. <https://www.iste.org/> (Erişim tarihi: 02.06.2017)
- İnal, K. (2009). *Medya okuryazarlığı elkitabı*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnan, T. (2013). *Medya okuryazarlığı sürecinde medya, çocuk ve ebeveyn ilişkisi: Ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımlarına ilişkin tutum ve davranışların incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnan, T. ve Bayındır, N. (2009). Medya okur-yazarlığı dersinin gerekliliğine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- İnceoğlu, Y. (2011). Medyayı doğru okumak. N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek (Eds.), *Medya okuryazarlığı* içinde. İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. and Robison, A. J. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation.

- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. and Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jolls, T. (2008). *Literacy for the 21st century: an overview & orientation guide to media literacy education (edition 2)*. Center for Media Literacy. www.medialit.org/medialitkit (Erişim tarihi: 12.08.2016)
- Jolls, T. and Grande, D. (2005). Project smartart: A case study in elementary school media literacy and arts education. *Arts Education Policy Review*, 107(1), 25-31.
- Jolls, T. and Wilson, C. (2014). The core concepts: fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78.
- Jones-Kavalier, B. R. and Flannigan, S. L. (2006). Connecting the digital dots: literacy of the 21st century. *Educause Quarterly*, 2, 8-10.
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Karaduman, S. (2013). An assessment on media literacy education in Turkey and the problems experienced in practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 371-379.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 326-350.
- Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Karasu, M. ve Arıkan, D. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 549-566.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kartal, O. Y. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılım düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kartal, O. Y. ve Kıncal, Y. R. (2012). Medya okuryazarlığı eğitimi alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğrencilerinin aktif vatandaşlık düzeylerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 169-191.
- Keleş, M. (2013). *Eleştirel pedagoji bağlamında medya okuryazarlığı dersinin işleniş biçiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keleş, S. (2009). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: reconstructing education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.
- Kellner, D. and Share, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Kellner, D. and Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy and the reconstruction of education. D. Macedo and S. R. Steinberg (Eds.) *Media Literacy: A reader* içinde (ss.3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Kellner, D. and Share, J. (2008). Critical media education, radical democracy, and the reconstruction of education. *Educ. Soc.*, 29(104), 687-715.
- Kıncal, R. Y. (2007). Media literacy as a means of perceiving globalization. *ISA RC 47 Social Classes and Social Movements – Globalization, Conflicts and Experiences of Localities*, Roma: University of Rome.

- Kıncal, R. Y. ve Korkmaz, Z. S. (2015). Türkiye’de medya okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(10), 75-90.
- Kimmons, R. (2014). Social networking sites, literacy, and the authentic identity problem. *TechTrends*, 58(2), 93-99.
- Koçak, B. (2011). *İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, M. (2017). *Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik kodlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- Korkmaz, O. ve Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B. S. and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Lewis, J. and Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48(1), 109-120.
- Lin, T. B., Li, J.Y., Deng, F. and Lee, L. (2013). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Educational Technology & Society*, 16(4), 160–170.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I. and Kelly, K. (2009). *New media: A critical introduction*. Abingdon: Routledge.

- Literat, I. (2014). Measuring new media literacies: towards the development of a comprehensive assessment tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15-27.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. *MEDIA@LSE Electronic Working Papers*, 4.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. and Olafson, K. (2010). *Risk and safety for children on the internet: the UK report*. LSE, Londra: EU Kids Online.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: foundational notes. *Theory into Practice*, 51, 4-11.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2017). A content-analysis regarding postgraduate theses prepared on media literacy. *International Journal of Languages, Education and Teaching*, 5(1), 588-605.
- Manzoor, A. (2016). Media literacy in the digital age: literacy projects and organizations. M. Yıldız and J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age* içinde (s.249-276). Hershey, PA: IGI Global.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- Masterman, L. (1994). A Rationale for media education. L. Masterman and F. Mariet (Eds.). *Media education in 1990s europe* içinde. Strasbourg: Council of Europe.
- Masterman, L. (2005). *Teaching the media*. Taylor & Francis e-Library.
- Media Smarts. (2017). Canada's centre for digital and media literacy. <http://mediasmarts.ca/> (Erişim tarihi: 06.11.2017)
- Meehan, J., Ray, B., Walker, A., Wells, S. and Schwarz, G. (2015). Media literacy in teacher education: A good fit across the curriculum. *Journal of Media Literacy Education*, 7(2), 81-86.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Mihailidis, P. and Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622.
- Mills, K. A. (2010). A review of the "digital turn" in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271.

- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milton, M. and Vizzo, L. (2013). Digital literacy and digital pedagogies for teaching literacy: pre-service teachers' experience on teaching rounds. *Journal of Literacy and Technology*, 14(1), 73-97.
- Mora, N. (2011). *Medya çalımları, medya pedagojisi ve küresel iletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nalçacı, A., Meral, E. ve Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Eastern Geographical Review*, 36, 1-11.
- National Association for Media Literacy Education. (2007). Core principles of media literacy education in the United States. https://cmes.uchicago.edu/sites/cmes.uchicago.edu/files/uploads/MediaLiteracy/NAMLE_Core%20Principles%20%28Teachers%29.pdf (Erişim tarihi: 01.03.2016)
- National Communication Association. (1998). *Competent communicators: K-12 speaking, listening, and media literacy standards and competency statements*. Annandale, VA: Author.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education. (2007). Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions. <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=nX43fwKc4Ak%3d&tabid=474> (Erişim tarihi: 28.03.2016)
- Newby, P. (2014). *Research methods for education*. Abingdon: Routledge.
- New Media Consortium. (2005). A global imperative: The report of the 21st century literacy summit. http://nmc.org/pdf/Global_Imperative.pdf (Erişim tarihi: 02.10.2017)
- Nicol, D. J. and Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- O'Brien, M. (2005). *Block scheduling: A study of teaching strategies found in one public high school in south central Pennsylvania*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvania: Pennsylvania Immaculata Üniversitesi.

- Oflaz, T. (2013). *Medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğrencilerin, medyaya bakış açılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Oktay, H. T. (2013). *Demokrasi kültürünü geliştirme aracı olarak medya okuryazarlığı: Türkiye uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oliva, P.F. (2005). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Vivar: Pearson Education.
- Öğretmen Strateji Belgesi. (2017).
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf (Erişim tarihi: 08.08.2017)
- Önal, İ. H. (2007). Medya okuryazarlığı: Kütüphanelerde yeni çalışma alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(3), 335-359.
- Özay, C. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Park, S., Kim, E-M., and Na, E-Y. (2015). Online activities, digital media literacy, and networked individualism of Korean youth. *Youth & Society*, 47(6), 829-849.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Londra: Sage Publications.
- Paul, R. and Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools*. The Foundation for Critical Thinking.
- Pekman, C. (2006). Avrupa birliğinde medya okuryazarlığı. *I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Pérez Tornero, J. M., Celot P. and Varis T. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. Brussels: European Commission.
- Pérez Tornero, J. M. and Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Potter, W. J. (2008). *Media Literacy*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Potter, W. J. (2009). Media literacy. W. F. Eadie (Ed.), *21st century communication, a reference* içinde (s. 558-567). Thousand Oaks: Sage.
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(4), 675-696.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Prickett, R. G. (2005). *Pre-service teachers and media: past experiences and present practices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Virginia Politeknik Enstitüsü ve Devlet Üniversitesi.
- Quinn, L. (2015). Rethinking the purposes of assessment: summative, formative and sustainable assessment. S. Clarence, L. Quinn and J. Vorster (Eds.), *Assessment in higher education: Reframing traditional understandings and practices* içinde. Rhodes: Rhodes Üniversitesi.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2006). Medya Okuryazarlığı Projesi. <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/etkinlikler/RT%C3%9CK%20VE%20MEB%20dev%20bir%20projeye%20imza%20att%C4%B1%2022.08.2006.pdf> (Erişim tarihi: 15.02.2016)
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2012). Medya okuryazarlığı çalıştay sonuç bildirgesi. <http://www.medyakuryazarligi.org.tr/cal9.html> (Erişim tarihi: 05.08.2016)
- Ramnath, R. and Sivakumar, P. (2011). Constructivism and skill based pedagogy in the higher educational context. *Indian Journal of Applied Research*, 1(3), 61-62.
- Recepoglu, E. (2015). The importance of media literacy education in the process of teacher training in higher education. *The International Journal of Social Sciences*, 40(1).
- Redmond, T. (2016). Learning to teach the media: pre-service teachers articulate the value of media literacy. M. Yıldız and J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age* içinde (s.31-52). Hershey, PA: IGI Global.
- Resta, P. and Carroll, T. (2010). *Redefining teacher education for digital age learners*. Austin: University of Texas Press.
- Robertson, L. and Hughes, J. M. (2011). Investigating pre-service teachers' understandings of critical media literacy. *Language and Literacy*, 13(2), 37-53.
- Rogow, F. (2004). Shifting from media to literacy: One opinion on the challenges of media literacy education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 30-34.

- Rokenes, F. M. and Krumsvik, R. J. (2014). Development of students teachers' digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 250-280.
- Saavedra, A. R. and Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Kappan Magazine*, 94(2), 8-13.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84.
- Sarsar, F. ve Engin, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
- Savery, J. R. and Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31-38.
- Scheibe, C. and Rogow, F. (2012). *The teacher's guide to media literacy: critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oaks: Corwin.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8, 23-74.
- Schilder, E. A., Lockee, B. B. and Saxon, D. P. (2016). The issues and challenges of assessing media literacy education. *The Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 32-48.
- Schmidt, H. C. (2013). Media literacy education from kindergarten to college: A comparison of how media literacy is addressed across the educational system. *Journal of Media Literacy Education*, 5(1), 295-309.
- Schwarz, G. (2001). The role of media literacy in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 111-119.
- Schwarz, G. (2004). Media literacy prepares teachers for diversity. *Academic Exchange*, 8(1), 224-228.
- Scull, T. M. and Kupersmidt, J. B. (2012). An evaluation of a media literacy program training workshop for late elementary school teachers. *J Media Lit. Educ.*, 2(3), 199-208.

- Semali, L. and Hammett, R. (1999). Critical media literacy: content or process? *Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 20, 365-384.
- Semiz, L. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sevim, F. (2013). *Medya okuryazarlığı, toplumsal cinsiyet ve kadının medyada temsili*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezen, D. (2011). *Katılımcı kültürün oluşumunda yeni medya okuryazarlığı: ABD ve Türkiye örnekleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shambaugh, N. (2014). Digital media literacy practices for 5th year pre-service teachers in a PDS model. J. Keengwe, G. Onchwari ve D. Hucks (Eds.), *Literacy enrichment and technology integration in pre-service teacher education* içinde (s. 107-127). Hershey: IGI Global.
- Share, J. and Thoman, E. (2007). *Teaching democracy: a media literacy approach*. Los Angeles: The National Center for Preservation of Democracy.
- Sharp, L. A. (2014). Literacy in the digital age. *The Language and Literacy Spectrum*, 24, 74-83.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: a learning theory for the digital age*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (Erişim tarihi: 20.12.2017)
- Silver, A. (2009). A European approach to media literacy: moving toward an inclusive knowledge society. D. Frau-Meigs and J. Torrent (Eds.), *Mapping media education policies in the world: Visions, programmes and challenges* içinde (s. 11-13). New York: UN-Alliance of Civilizations.
- Silverblatt, A., Smith, A., Miller, D., Smith, J., Brown, N. (2014). *Media literacy: keys to interpreting media messages*. Santa Barbara: Praeger.
- Solmaz, T. (2016). *Yeni iletişim teknolojileri bağlamında medya okuryazarlığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Som, S. ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stein, L. and Prewett, A. (2009). Media literacy education in the social studies: teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 131-148.
- Stevens, L. P. and Bean, T. W. (2007). *Critical literacy: Context, research and practice in the K-12 classroom*. Londra: Sage Publications Inc.
- Sur, E. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, A. (2014). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi alan ve almayan ilköğretim okulu öğrencilerinin medya tüketim alışkanlıkları farklılaşması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Ç. ve Tüzel, S. (2011). Medya dünyasının gerçek dünyayı yansıtmada düzeyinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda belirlenmesi. *Education and Science*, 36(159), 126-139.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Şeylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf (Erişim tarihi: 04.10.2017)
- Tan, O. (2015). *Medya okuryazarlığı eğitimi: öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tanrikulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tatar, İ. (2016). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekindal, S. (2009). *Duygusal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezci, E. ve Pekmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Eds.) *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde* (s. 185-211). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thoman E. (2003). *Skills and strategies for media education*. <http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education> (Erişim tarihi: 06.07.2016)
- Thoman, E. and Jolls, T. (2004). Media literacy- a national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.
- Thoman, E. and Jolls, T. (2005). *Literacy for the 21st century: an overview & orientation guide to media literacy education*. Center for Media Literacy. www.medialit.org/medialitkit (Erişim tarihi: 02.06.2015)
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. Washington DC: American Psychological Association.
- Tiede, J. and Grafe, S. (2016). Media pedagogy in german and u.s. teacher education. *Comunicar*, 49(14), 19-28.
- Topuz, H. (2011). Medya eğitimi: medya çözümlemesi. N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek (Eds.), *Medya okuryazarlığı içinde*. İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Torres, M. and Mercado, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational Sciences*, 39, 260-281.

- Treske, G. (2011). Medya okuryazarlığı: Neden gerekli? N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek (Eds.) *Medya okuryazarlığı* içinde (s.25-35). İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Tuncer, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tulodziecki, G. and Grafe, S. (2012). Approaches to learning with media and media literacy education-trends and current situations in germany. *Journal of Media Literacy Education*, 4(1), 44-60.
- Turan, H. (2011). Etkin öğretim hizmetini sağlamada kullanılabilir strateji örnekleri. S. Fer (Ed.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss. 170-184). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tutkun, T. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlık bileşenlerinden temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2016). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5885af00e11573.58634620 (Erişim tarihi: 22.04.2016)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). Türkiye istatistik kurumu bilgi toplumu istatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1615 (Erişim tarihi: 14.11.2017)
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüzel, S. (2013). The analysis of L1 teaching programs in England, Canada, The USA and Australia regarding media literacy and their applicability to Turkish language teaching. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2310-2316.
- Tyner, K. (1992). The tale of the elephant: Media education in the United States. C. Bazalgette, E. Bevort and J. Savion (Eds.), *New directions: media education worldwide* içinde (ss. 170–176). Londra: British Film Institute.
- Uslu, S., Yazıcı, K. ve Çetin, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 756-778.

- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Valcke, M., De Wever, B. Van Keer, H. and Schellens, T. (2011). Long-term study of safe internet use of young children. *Computers & Education*, 57, 1292-1305.
- Volvic, Z. (2003). Who wants to be a media literate? Locating media research methods and applying them to the media literacy concept. *Croatian Journal for Journalism and the Media*, 9(2), 35-66.
- Yaşar, Ş. (1998). Evaluation of educational programmes in Turkey. *AECT Annual Meeting*, San Diego.
- Yaşar, M. (2008). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 10-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım ve öğretme-öğrenme sürecindeki uygulamalar. K. Selvi (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yates, B.L. (1997). Media education's present and future: A survey of teachers. *Meeting of the National Media Literacy Citizenship Project*, Birmingham, AL.
- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.
- Yazgan, A. D. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım Ankaralıgil, S. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, V. A. (2011). *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına bir bakış*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E. ve Aladağ, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1-15.
- Yılmaz, Ö. ve Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(1), 178-183.
- Yiğit, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yörtem, A. (2012). *Preservice teachers' perceptions of media literacy in the department of english language teaching in turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss.39-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Yükseköğretim Kurulu. (2011). *Türkiye yükseköğretim yeterlikler çerçevesi temel yeterlikleri: Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri*. Ankara. http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EducationScience_13_01_2011.pdf (Erişim tarihi: 06.10.2017)
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need — and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Web Presence Solutions. (2017). Seven reasons google search results vary dramatically. <http://www.webpresencesolutions.net/7-reasons-google-search-results-vary-dramatically/> (Erişim tarihi: 06.11.2017)
- Wiles, J. and Bondi, J. C. (2011). *Curriculum development: a guide to practice*. Boston: Pearson.
- Wilson, C. and Duncan, B. (2008). Implementing mandates in media education: the ontario experience. *Comunicar*, 32, 97-107.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. and Cheung, C-K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris: UNESCO.

- Windeatt, S., Hardisty, D. and Eastment, D. (2011). *The internet*. Bristol: Oxford University Press.
21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi. (2009). *Framework for 21st century learning*. The Partnership for 21st Century Learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> (Erişim tarihi: 02.10.2017)
- http-1:<http://www.hurriyet.com.tr/kolombiyali-hirsizlar-bursada-yakalandi-29522462> (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- http-2:<http://www.hurriyet.com.tr/sadettin-teksoy-gezi-doneminde-habercilik-yapsaydim-tarihin-seyrini-degistirirdim-29396370> (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- http-3:<http://www.kirpice.com/merkelden-turkiyeye-geri-kabul-edecegi-gocmen-sayisina-karsilik-vize-verme-onerisi/> (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- http-4:<http://resmigaste.com/manset/basbakan-davutoglu-biz-firat-demedik-fitrat-dedik,17637> (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- http-5:<http://www.edebiyathaberleri.com/haber/1871/trt-sanat-tv-kanali-aciliyor.html> (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- http-6: <http://www.hurriyet.com.tr/ilginc-anket-40320439> (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- http-7:<http://www.kirpice.com/samoa-adalarida-suriyeye-asker-yollayan-ulkeler-arasinda-yerini-aldi/> (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- http-8: <http://www.kirpice.com/misirda-yeni-kesfedilen-piramitteki-hiyeroglifler-bilim-dunyasinda-saskinlik-yaratti/> (Erişim tarihi: 03.03.2017)
- http-9: <https://goo.gl/images/XKKJci> (Erişim tarihi: 20.11.2017)
- http-10: <https://goo.gl/images/SUkcUJ> (Erişim tarihi: 20.11.2017)
- http-11: <https://goo.gl/images/8FG7Jh> (Erişim tarihi: 20.11.2017)
- http-12: <https://goo.gl/images/ZzGiWU> (Erişim tarihi: 20.11.2017)
- http-13: <https://www.youtube.com/watch?v=R4ayOxeuX2s> (Erişim tarihi: 20.11.2017)
- http-14: <https://www.youtube.com/watch?v=KhsMckrk5Ls> (Erişim tarihi: 20.11.2017)
- http-15: https://www.youtube.com/watch?v=dCZI9S_Wo9w (Erişim tarihi: 20.11.2017)
- http-16:<https://www.change.org/p/yurtlardan-ayr%C4%B1lmak-i%C3%A7in-18-ya%C5%9F-%C3%A7ok-erken-tbmmresmi> (Erişim tarihi: 20.11.2017)
- http-17: <http://www.haberturk.com/dunya/haber/1026134-gazzenin-sesi-twitter-fenomeni-ferah-beker> (Erişim tarihi: 20.11.2017)
- http-18: <http://www.sesgazetesi.com.tr/guncel/siyasilerden-agcy-destek/2042> (Erişim tarihi: 20.11.2017)

http-19: <https://sysomos.com/2016/11/27/people-changed-lives-social-media/> (Erişim tarihi: 20.11.2017)

http-20: <https://www.change.org/p/ev-aletlerini-eri%C5%9Filebilir-%C5%9Fekilde-%C3%BCretin-g%C3%B6rmeyenleri-kimseye-muhta%C3%A7-etmeyin> (Erişim tarihi: 20.11.2017)



EKLER

- EK-1 :Uzman değerlendirme formu
- EK-2 : Öğretmen adayları için yarı yapılandırılmış görüşme formu
- EK-3 : Öğretmen adayları için görüşme onay formu
- EK-4 : Öğretim programı tasarısı değerlendirme aracı
- EK-5 : Kazanım sınıflaması değerlendirme aracı
- EK-6 : Odak grup görüşmesi görüşme onay formu
- EK-7 : Odak grup görüşmesi yarı yapılandırılmış görüşme formu
- EK-8 : Ölçek geliştirilmesi için eğitim fakültesinden alınan izin
- EK-9 : Medya okuryazarlığı becerileri ölçeği
- EK-10 : Ölçek uygulaması için eğitim fakültesinden alınan izin
- EK-11 : Öğretim programı tasarısının ilk halinde yer alan özel amaçlar, kazanımlar, kapsam ve göstergeler
- EK-12 : Öğretim programı tasarısının ilk halinin içerik yapısı ve içerik kazanım ilişkisi
- EK-13 : Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı

EK-1 Uzman Değerlendirme Formu

Değerli Uzman,

Aşağıdaki formda öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı beceri ve yeterlilikleri ve bu maddelerin hazırlanmasında arka planı oluşturan teorik yapı hakkında kısa bilgiler bulunmaktadır. Maddelerin içerik geçerliği yönünden bekleneni ne kadar karşıladığını, ne kadar uygun olduğunu değerlendirmek amacıyla her bir maddeye 0 ila 10 arasında bir puan veriniz. Hiç karşılamıyorsa (0), tamamen karşılıyorsa (10) puan, her bir madde için düşüncelerinizi (x) işareti ile belirtiniz. Ayrıca her bölümün sonunda bu bölümle ilgili görüşlerinizi, eklenmesinin uygun olacağını düşündüğünüz maddeleri de eklemeniz için bir alan ayrılmıştır.

Cahit ERDEM

Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD Doktora Öğrencisi

Medya okuryazarlığı uluslararası arenada uzun bir süredir tartışılmasına rağmen Türkiye’de son yıllarda gündeme girmiştir. 2006 yılında ortaokul düzeyinde seçmeli bir medya okuryazarlık dersinin eğitim programına dâhil edilmesi ile çalışmalar hızlanmıştır. Medya okuryazarlığının en önemli paydaşlarından birisi olan öğretmenlerin medya okuryazarı bireyler olmaları medya okuryazarlığı eğitiminin başarılı olması için kuşkusuz önem taşımaktadır. Medya okuryazarlığı müstakil bir ders ile öğretilebilecek bir beceri olmadığı için bu eğitimin bütün öğretmenler tarafından verilmesi bir gereklilik halini almıştır ve eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi gerektiği çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (Hobbs, 1994; Considine, 2002; Apak, 2008; Kınal, 2007; Deveci ve Çengelci, 2008; Altun, 2009; Elma vd., 2009; İnal, 2009; İnceoğlu, 2011; Karaduman, 2013; Karaman ve Karataş, 2009; Som ve Kurt, 2012; Topuz, 2011, Receptoğlu, 2015). Ancak öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına böyle bir eğitim verilmemektedir. Bu yönde hazırlanacak olan bir öğretim programına dayanak oluşturması bakımından öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini ayrıntılı olarak belirlemek bir gerekliliktir. Bu amaçla bu değerlendirme formu oluşturulmuştur.

Medya okuryazarlığının en yaygın tanımına göre (Aufderheide, 1992) medya okuryazarlığı çeşitli formlardaki mesajlara erişme, onları analiz etme, değerlendirme ve üretme/iletme becerisidir. Medya okuryazarlığının bu dört boyutunu kapsayacak şekilde medya okuryazarı bireyin özellikleri alan yazın taraması ve doküman incelemesi (Altun, 2010; Aufderheide, 1993; Baran, 2014; Bachmair ve Bazalgette, 2007; Bilici, 2014; Celot, 2009; Christ, 2004; Hobbs ve Moore, 2013; Jenkins vd., 2006; Kellner, 2001; Koltay, 2011; Kurt ve Kürüm, 2010; Lewis ve Jhally, 1998; Literat, 2014; NCA, 1998; Silver, 2009; Silverblatt vd., 2014; Potter, 2008; Taşkıran, 2007; Thoman ve Jolls, 2005; Volvic, 2003; Wilson vd., 2011) yoluyla belirlenmiştir ve aşağıdaki maddelere dönüştürülmüştür.

Ölçek Maddelerini Değerlendiren Uzmanın

Doktora Alanı: _____

Akademik Ünvanı: _____

Bu dokümanda medya ve medya araçları kavramları basılı ve elektronik bütün ortamları kapsamaktadır. Kitap, gazete, radyo, televizyon, internet, bilgisayar, akıllı telefonlar, reklam panoları bu kapsama dâhildir. Medya mesajı ve medya metni kavramları yalnızca yazıyı değil aynı zamanda ses, resim, video, poster gibi bütün medya içeriklerini kapsar.

No	MADDELER	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Erişme												
1	Bütün medya araçlarını rahatlıkla kullanabilirim (gazete, internet, telefon, televizyon vb.)											
2	Medya araçlarını kullanarak eriştiğim medya mesajlarını kayıt altına alabilirim.											
3	Çeşitli medya kaynaklarındaki bilgilere ulaşmak için bilmediğim medya araçlarını, teknik bilgileri öğrenmeye çalışırım.											
4	Amacım doğrultusunda medyada yer alan bilgi türleri (haber, veri, makale, anı vb.) arasında seçim yaparım.											
5	İnternette arama yaparken farklı arama motorlarını ve veri tabanlarını ayrıntılı olarak kullanırım.											
6	Medya içeriğine ulaşırken hangi farklı medya alternatiflerini (farklı medya araçları ya da aynı araç içerisindeki farklı kaynaklar) kullanacağıma bağımsız olarak karar veririm.											
7	Medyada bir bilgiye ulaşmaya çalışırken içeriği sınırlandırma (filtreleme) yollarını kullanırım.											
8	Dijital ortamlardaki ara yüzleri (görünüşü) değiştirebilirim ve kişiselleştirebilirim.											
9	Kendi oluşturduğum medya içeriğini dijital ortamlara yükleyebilirim.											
10	Hedeflediğim kitleye kendi medya mesajlarımı iletmek için en uygun medyayı seçerim.											
11	Medya mesajlarının (yazı, ses, görüntü, video) insanlar üzerinde etkili olduğunun farkındayım.											
12	Medya araçlarını kullanırken birden fazla işlemi eş zamanlı olarak yürütebilirim.											

Görüş, öneri ve eklemek istedikleriniz:

No MADDELER

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Analiz

13	Medyada karşılaştığım herhangi bir mesajın yapısını, biçimini ve dizilişini incelerim.
14	Medyada karşıma çıkan içeriği önceki bilgilerim ve deneyimlerim ile karşılaştırarak analiz ederim.
15	Medya mesajının kim tarafından oluşturulduğuna (yazarına) dikkat ederim.
16	Karşılaştığım medya mesajının amacını belirleyebilirim.
17	Karşılaştığım medya mesajının hangi kitleyi/izleyiciyi hedeflediğine karar veririm.
18	Medya mesajında hâkim olan görüş/bakış açısının ne olduğunu saptayabilirim.
19	Medya mesajlarından edindiğim bilgileri var olan bilgilerimle birleştirerek anlamlı bilgi yapılarına dönüştürürüm.
20	Medya mesajlarında açık anlam ile birlikte örtük anlamı da saptarım.
21	Medya mesajında yer alan olay örgüsünü çözerim.
22	Karşılaştığım medya mesajının temasını (anlatılmak istenen asıl konuyu) belirlerim.
23	Medya mesajında yer alan duygu durumunu fark ederim.
24	Bir medya mesajını içinde geçtiği ortam (bağlam) açısından yorumlarım.
25	Medya içeriklerini incelerken kıyaslama ve karşılaştırma, neden/ sonuç, gerçek/görüş, listeleme, sıralama gibi stratejiler kullanırım.
26	İnternette araştırma yaparken karşıma çıkan binlerce sonuçtan en faydalı olanına karar verebilirim.
27	Medya endüstrisinin işleyişi ve alt yapısı hakkında bilgiye sahibim.
28	Gerçek dünya ve medya tarafından üretilen dünya arasında fark olduğunun bilincindeyimdir.
29	Medya mesajlarında kullanılan propaganda tekniklerini fark ederim.
30	Medya şirketlerinin farklı isimlere sahip olsalar da bu şirketlerin birçoğunun birkaç büyük medya grubuna dahil olduğunu bilirim.
31	Bir medya mesajının özünü anlayarak onu özetleyebilirim.
32	Medyadaki bilgilerin yalnızca bilişsel (zihinsel) boyutta değil duygusal, estetik ve ahlaki boyutta da beni etkilediğinin bilincindeyim.
33	Medya içeriğinin üretimindeki ustalıkları ve hileleri fark ederim (hangi sahnelerde kameranın yaklaşıp uzaklaştığını fark etmek gibi).

34	Medya içeriklerinin oluşturulma süreci hakkında bilgi sahibiyim (internet sitesinde bir haber, bir film ya da radyo programı nasıl hazırlanır gibi).
35	Medya mesajlarının günümüz kültürüne ilişkin bana bakış açısı sunduğunun farkındayım.
36	Farklı türdeki medya mesajlarının güvenilirliğine ilişkin ipuçlarını fark ederim (çelişkileri bulma gibi).
37	Medya içeriğinin beni belirli bir yönde düşünmeye ya da davranmaya yöneltip yöneltmediğine yönelik kendimi sürekli olarak sorgularım.
38	Medyada bir bilgiye ulaşmaya çalışırken amacım dışında karşıma çıkan uyaranlardan (reklam vb) kendimi koruyabilirim.
39	Medya içeriğine tepki verirken duygusal tepkilerimi akılcı tepkilerimden ayırt edebilirim.
40	Medyada içerik türlerine dair bilgi sahibiyimdir (dram, komedi, bilim kurgu, aksiyon, haber sitesi, mizah sitesi vb.)
41	Medyadaki mesajların planlı bir çalışma sonucunda farklı amaçları olan insanlar tarafından oluşturulmuş olduğunu bilirim.
42	Medya endüstrisinin tarihsel gelişimi hakkında fikir sahibiyim.
43	Duygusal etkiler yaratabilmek için medyanın özel teknikler kullandığını fark ederim.
44	Medyada karşılaştığım karakterlerin özelliklerinin bireyler üzerindeki etkisini gözlemlerim.
45	Medyada bazı birey, grup ya da görüşlerin temsil edildiğini; bazılarının da yok sayıldığını gözlemlerim.
46	Medyaya eleştirel olarak yaklaşmam medyadan keyif almama engel değildir.

Medyanın amaçları ile ilgili benzer maddeler çok fazla.

No MADDELER

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Değerlendirme

47	Karşılaştığım medya mesajlarının gerçekliği, niteliği ve ilişkililiği hakkında yargıya varırım.
48	Farklı tür ve yapılarıdaki medya içeriklerini yorumlarken keyif alır ve onları takdir ederim.
49	Sosyal ağlarda karşıma çıkan bilgilerin ilk önce kaynağını sorgularım.
50	Bir medya mesajının değeri hakkında yargıya varırken etik, estetik, dini ve demokratik ilkeleri göz önüne alırım.
51	Medyanın hazır olarak sunduğu sınıflamaları ya da kalıpları doğrudan kabul etmem.

- 52 Bir konuda genelleme yapacağımda yalnızca medyada yer alan mesajlara dayalı olarak tümevarım yapmam; kendi deneyimlerimi ve görüşlerimi de kullanırım.
- 53 Neden bir medya kaynağını sıklıkla kullandığımı sorgulamak gibi medya ile olan etkileşimimi periyodik olarak sorgularım.
- 54 Sosyal ağlarda ve internet sitelerinde kişisel güvenliğimi ön planda tutarım.
- 55 Zararlı medya içeriğini belirlerim ve ondan kaçınırım.
- 56 Bir medya kaynağına güveniyorsa da orada yer alan mesajları yine de sorgularım.
- 57 Sosyal ağlarda ve internet sitelerinde iletişim kurarken gerçek kimliğimi yansıtıp yansıtmadığının bilincindeyim.
- 58 Medya mesajındaki karakterlerin ahlaki açıdan uygun davranıp davranmadığını saptarım.
- 59 Reklamlarda yer alan bilgilerin objektif olup olmadığına karar veririm.
- 60 Medyada karşılaştığım reklamlarda sunulan ürünlerin iddia edileni yapıp yapamayacağını düşünürüm.
- Görüş, öneri ve eklemek istedikleriniz.

No MADDELER

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

İletme

- 61 Dil, görseller, ses ve yeni dijital araç ve teknolojileri kullanarak çeşitli formlarda yeni medya içeriği oluşturabilirim.
- 62 Çeşitli karmaşıklık ve içerikteki mesajlara sözlü, yazılı ya da elektronik olarak tepkide bulunurum.
- 63 Oluşturduğum medya mesajlarını başkalarına iletmek için çeşitli medya araçlarını kullanırım.
- 64 Medya mesajı oluştururken beyin fırtınası, planlama, oluşturma ve gözden geçirme süreçlerini kullanırım.
- 65 Sözlü ya da yazılı dil kullanarak medya içeriği oluştururken dil kullanım kurallarına dikkat ederim.
- 66 Medya içeriği oluştururken etik ilkelere, izin ve yayın hakkı konularına dikkat ederim.
- 67 Medyayı gerçek hayatın bir simülasyonu olarak görürüm.
- 68 Fikirlerimi medya aracılığı ile başkalarıyla paylaşıyorum.
- 69 Resim çekme, video çekme, ses kaydı yapma ve bunları düzenleme ve kurgulama becerisine sahibim.
- 70 Sosyal medyada ve internet sitelerinde hitap ettiğim kitlenin özelliklerini bilirim.
- 71 Medyayı insanların kendilerini ifade edebilmeleri, seslerini duyurabilmeleri için bir fırsat olarak görürüm.
- 72 Bir sorunu çözmek için bilgi edinmek amacıyla medya araçlarını kullanırım.
- 73 Medya araçlarını kullanırken sosyal olarak (toplumda) kabul gören davranışlarda bulunurum.



74	Medya araçları yoluyla başkaları ile iletişim kurarken sorumlu davranırım.
75	Medya araçları yoluyla sosyal gruplara katılırım.
76	Medya aracılığı ile başka insanlara dönüt sağlarım ve yardımcı olurum.
77	Medya aracılığı ile başka insanlardan yeni şeyler öğrenirim.
78	Medya aracılığı ile güncel olaylar ile toplum ve kendi aramda bağlantılar kurarım.
79	Çeşitli problemlerin çözümü için bireysel ve iş birliği içinde çalışarak medya araçları yoluyla sosyal eyleme geçerim.
80	Demokratik haklarımı kullanırken ve vatandaşlık sorumluluklarımı yerine getirirken medyayı etkin bir şekilde kullanırım.
81	Medyada gördüğüm insanların yerine kendimi koyarak onların hissettiklerini anlamaya çalışırım.
82	Medya ve sosyal medya aracılığı ile insanlarla iletişim kurar ve bu iletişimi devam ettiririm.

EK-2 Öğretmen Adayları İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmada sizin medya kullanım durumlarınız hakkında bilgi toplanarak öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının hangi boyutlarında güçlü ya da zayıf olduklarını belirlemek hedeflenmektedir. Medya bu çalışmada televizyon, kitap, gazete ve radyo gibi kitlesel iletişim araçlarını ve bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve internet ve sosyal medya gibi yeni medya ortamlarını kapsamaktadır. Lütfen sorulara “istesem bunu yapabilirim” şeklinde değil “günlük hayatımda bunu gerçekten yapmakta mıyım?” sorusunu düşünerek cevap veriniz. Kişisel bilgileriniz asla üçüncü kişiler ile paylaşılmayacaktır ve kimliğiniz gizli tutulacaktır.

Giriş

Merhaba _____,

Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz ve bu çalışmaya zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Kendiniz hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz? Okuduğunuz bölüm, sınıf, not ortalamanız vb.?

Soru 1: Asıl sorulara başlamadan önce medya ile olan ilişkiniz hakkında biraz bilgi almak istiyorum.

Sonda 1: Her gün gazete okur musunuz? Bayilerden gazete mi alırsınız yoksa gazetelerin internet sitelerinden mi haberleri takip edersiniz?

Sonda 2: Gazetelerde ya da internet sitelerinde daha çok haberleri mi takip edersiniz yoksa düzenli olarak köşe yazıları mı okursunuz?

Sonda 3: Televizyon izleme sıklığınız nedir? Daha çok hangi tür programları izlersiniz? Özellikle takip ettiğiniz kanallar ve programlar var mı? Örneklendirebilir misiniz?

Sonda 4: Düzenli olarak radyo dinler misiniz?

Sonda 5: İnternette ne kadar zaman geçirirsiniz? İnternette en çok neler yaparsınız? (Haber takibi, bilgi arama, sosyal medya, video-film izleme, dil öğrenme, mizah sitelerini okuma vb.)

Sonda 6: Akıllı telefonunuz var mı? Akıllı telefonlarınızda en sık kullandığınız uygulamalar nelerdir? İnternete sürekli bağlı mısınız? İnternete bağlanmak için bilgisayar mı yoksa akıllı telefonunuz mu kullanırsınız?

Soru 2: Sizinle medya okuryazarlığı hakkında konuşmak istiyorum. Medya okuryazarlığı kavramını hiç duydunuz mu? Hakkında ne söyleyebilirsiniz?

Soru 3: En sık kullandığınız iki medya aracı nedir? Bu araçları etkin kullanabildiğinizi düşünüyor musunuz? Bu araçları kullanırken teknik destek ihtiyacı hissediyor musunuz?

Sonda 1: Görüntü, video ya da metin vb. içerikleri dijital ortamlara indirme, onları depolama ve gerektiğinde geri getirme vb işlemleri yapabilir misiniz? Verileri depolarken silinmemesi ya da kaybolmaması için neler yapıyorsunuz?

Sonda 2: Bir bilgi, görüntü ya da videoya ulaşmak istiyorsunuz? Bunlara ulaşmak için neler yaptığınızı adım adım anlatabilir misiniz?

Sonda 3: Arama motorlarına bilgi girdikten sonra karşınıza çıkan seçenekler içinden hangisini neye göre seçersiniz? İlk birkaç seçeneğe mi bakarsınız yoksa başka kriterler değerlendirir misiniz? İçerik türünü dikkate alır mısınız? Mizah sitesi mi gazete mi video sitesi mi vb?

Sonda 4: Google dan başka kullandığınız bir arama motoru var mı? Akademik, ders için yaptığınız araştırmalarda nereleri kontrol edersiniz? Ne tür filtrelemeler yaparsınız. Örneğin aradığınız kelimeleri birlikte mi yoksa ayrı ayrı mı arama yapıldığı konusunda bilgi sahibi misiniz?

Sonda 5: Kullandığınız bilgisayar telefon vb. medya araçlarını kişiselleştirme, ara yüzleri değiştirme vb. işlemleri yapabilir misiniz?

Soru 4: Medya metinleri ile karşılaştığınızda (gazetede haber, görüş yazısı, internet sitesindeki bilgiler, sosyal medyada yapılan paylaşımlar vb.) onları analiz eder misiniz? Yoksa hemen doğru kabul eder misiniz?

Sonda 1: Peki, nasıl bir analiz süreci takip edersiniz? Örneğin internette bir sitede bir haber içeriği okuyorsunuz. Nasıl analiz edersiniz bu haberi?

Sonda 2: İçeriği kim oluşturmuş, nerde yayınlanmış vb. özellikleri nasıl kontrol edersiniz? Hiçbir haberin yazarını ya da ilgili yayın kuruluşunu araştırdınız mı?

Sonda 3: Amacını nasıl sorgularsınız?

Sonda 4: İçeriğin tasarım özelliklerini dikkate alır mısınız? Örnek verebilir misiniz? Kullanılan renk, yazı tipi, kullanılan görseller vb.

Sonda 5: Bu içerik acaba kimi hedeflemiştir ya da hangi tür insanları etkilemeye çalışıyor olabilir diye hiç sorar mısınız?

Sonda 6: Köşe yazılarını okuduğunuzu düşünün. Yazıda anlatılan ile yazıda yer alan asıl mesajın farklı olduğunu hiç fark ettiniz mi? Özellikle hissettirilen duygu durumu konusunda.

Sonda 7: Medya mesajlarında yer alan manipülasyon ajitasyon vb. öğeleri fark eder misiniz? Fark ettiğiniz bir örnek verebilir misiniz?

Sonda 8: Özellikle sosyal medyada bir paylaşıma tepki verirken akılcı tepkileriniz mi ağır basar yoksa duygusal tepkileriniz mi? Örneğin bir paylaşıma cevap verirken sizi duygusal olarak rahatsız etmesine rağmen kalbinizden geçenden daha farklı bir cevap verdiniz mi?

Sonda 9: Medyada karşılaştığınız bir içeriği doğru olup olmadığını nasıl kontrol edersiniz?

Sonda 10: Bir medya kanalı ile karşılaştığınızda (tv kanalı, internet sitesi, twitter hesabı) o kanalın hangi türde içerik paylaştığını anlayabilir misiniz? Mizah sitesi mi haber sitesi mi? Bunu nasıl anlarsınız?

Sonda 11: Sizce medyada yer alan içerikler nasıl oluşturulmaktadır. Haber kaynakları doğru bilgi ulaştırmayı mı hedefliyor? Doğru haberi yalan, uydurma habere nasıl ayırt edersiniz?

Soru 5: Bir medya mesajını değerlendirme sürecinde neler yaparsınız?

Sonda 1: Bir medya mesajının, paylaşımın uygunluğunu değerlendirirken ne tür ilkeleri göz önüne alırsınız?

Sonda 2: İnternette ve özellikle sosyal medyada kişisel veri güvenliğinizi sağlamak için ne tür önlemler alıyorsunuz?

Sonda 3: İnternette hangi kişisel bilgilerinizi paylaştığınıza dikkat ediyor musunuz? Kişisel bilgilerinizin takip edilmemesi için neler yapıyorsunuz?

Sonda 4: Facebook'ta ya da e-mail sayfalarında kenarlarda çıkan reklamların neye göre seçildiğini biliyor musunuz?

Sonda 5: Zararlı medya içeriklerinden korunmak için nelere dikkat edersiniz?

Sonda 6: Reklam içerikli medya mesajlarında yer alan bilgilerin doğruluğunu, objektifliğini kontrol eder misiniz? Nasıl?

Sonda 7: Medya ile olan etkileşiminizi bir gözden geçiriniz. Çoğunlukla aynı tv kanallarını, aynı ya da birbirine yakın gazeteleri ya da internet sitelerini mi takip ediyorsunuz? Yoksa her gün farklı görüşlerden gazetelere, sitelere ve kanallara mutlaka bakar mısınız?

Sonda 8: Medya mesajının sizin güvendiğiniz bir haber kaynağından gelmesi mesajı analiz sürecinizi nasıl etkiler?

Soru 6: Görüşlerinizi ifade etmek için medya araçlarını ne oranda kullanıyorsunuz?

Sonda 1: Görüşlerinizi ifade ederken metin yazmanın yanı sıra görüntü oluşturma (resim montajı, caps oluşturma vb.), video oluşturma vb. etkinlikler genellikle yapar mısınız?

Var olan görüntü ve videoları paylaşmayı yeterli mi görürsünüz? Fotoğraf, video vb. çekme, bunlardan bir kurgu oluşturma becerileriniz nasıldır?

Sonda 2: Medyada mesaj oluştururken (metin, görüntü, ses, video) ve bunları paylaşırken etik ilkeleri dikkate alır mısınız? (resmi paylaşmaya izin, yer alan kişiler için uygunluğu vb.)

Sonda 3: Medyada etik ihlal içeren, doğru olmayan bir mesaj ya da paylaşım gördüğünüzde ne yaparsınız? (ne yapılmalıdır değil, siz ne yaparsınız?)

Sonda 4: Farklı haber kaynaklarına, bloglara, forumlara, sosyal medya hesaplarına üyeliğiniz var mı? Onları ne amaçlarla ne oranda kullanıyorsunuz? Birkaç örnek platform sayabilir misiniz kullandığınızı?

Sonda 5: Hiç dijital kampanya, tartışma forumu vb. etkinlikler düzenlediniz mi? Evet ise kısaca bilgi verebilir misiniz?

Sonda 6: e-devlet uygulamaları, bankacılık, belediye hizmetleri vb. işlemlerde medya araçları aktif olarak kullanıyor musunuz? Neler yaparsınız?

Sonda 7: Sizce medya insanların kendisini ifade edebilmesi için bir ortam mıdır? Ne kadar güvenlidir? Siz kendinizi ifade edebiliyor musunuz medya araçları yoluyla?

Vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bahsi geçmeyen, eklemek istediğiniz bir şey var mıdır?

Şimdi size bazı haber çıktıları vereceğim. Bu haberlerden reklam vb. öğeleri kaldırdım. Bu haberlerden bir kısmı gerçek haber iken bir kısmı mizah vb. amaçlarla hazırlanmış uydurma haberlerdir. Sizden ricam bu haberleri gerçek ve uydurma haber şeklinde grupta paylaşmanız. Haberleri istediğiniz kadar inceleyebilirsiniz.

EK-3 Öğretmen Adayları İçin Görüşme Onay Formu

Tarih:

Saat:

Yer:

Sayın ...

Yaptığım araştırma kapsamında görüşme talebimi kabul ettiğin ve bana zaman ayırdığın için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacı ve bir katılımcı olarak sahip olduğun haklar konusunda seni bilgilendirmek amaçlı hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeylerine ilişkin bilgi edinmek ve medya ile olan ilişkilerine dönük onların görüşlerini almaktır.

Bu görüşme kapsamında ifade edeceğin görüşlerin araştırma sorularıma cevap bulmamda son derece önemli olacağını düşünüyorum. Gönüllülük esasına dayalı olarak yapılacak olan bu görüşmeyi verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak ve görüşme sırasındaki olası kesintileri önlemek için ses kayıt cihazı aracılığı ile kayıt altına almayı planlamaktayım. Görüşmede elde edilecek veriler yalnızca Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında devam etmekte olan “Öğretmen Adayları İçin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Tasarısı” başlıklı doktora tezi kapsamında kullanılacak ve iznin olmadan bu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. İstedğin takdirde ses kayıtları kâğıda aktarıldıktan sonra silinebilir ya da sana teslim edilebilir.

Adın ya da görüşme sırasında adı geçen diğer isimler istemedğin takdirde kullanılmayacak ve bunların yerine takma isimler kullanılacaktır. Aynı şekilde, sana ya da başkalarına ait kimliğini ortaya çıkaracak bilgiler istemedğin takdirde kullanılmayacaktır. Ayrıca, görüşmeyi istediğin zaman kesebilir ve görüşlerinin kullanılmasına izin vermeyebilirsin. Bu durumda, daha önce toplanan veriler ve bu verilere ilişkin sesli ya da yazılı kayıtların tümü sana teslim edilecektir.

İstedğin takdirde araştırmanın her aşamasında araştırma ile ilgili bilgi verileceğini ve araştırma raporunun örneğini seninle paylaşacağımı bilmeni isterim. Yukarıdaki ifadelerin hepsine onay verebileceğin gibi bir kısmını onaylayıp bir kısmını onaylamayabilirsin. Bu nedenle onayladığın noktaları belirtmek için aşağıdaki çizelgeyi doldurmanı istiyorum. Bu araştırmaya zaman ayırıp katıldığın için çok teşekkür ederim.

Görüşme onay çizelgesi

	Evet	Hayır
Araştırmanın amacı konusunda bilgilendim.		
Sahip olduğum hakları öğrendim.		
Araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum.		
Görüşmenin kayıt altına alınmasını kabul ediyorum.		
Görüşmede elde edilecek verilerin ilgili doktora tezi kapsamında kullanılmasına onay veriyorum.		
Ses kaydının kâğıda aktarıldıktan sonra silinmesini istiyorum.		
Ses kaydının kâğıda aktarıldıktan sonra tarafıma teslim edilmesini istiyorum.		
Adımın araştırmada kullanılmasını istemiyorum.		
Kimliğimi ortaya koyacak bilgilerin kullanılmasını istemiyorum.		
Araştırma raporunun bir örneğini istiyorum.		

Aşağıda yazılı olan isminin altına imza atman yukarıda işaretlemiş olduğun noktaları kabul ettiğini gösterecektir.

Görüşülen

Görüşmeci

Cahit Erdem

EK-4 Öğretim Programı Tasarısı Değerlendirme Aracı

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı		Durum Analizi		
Giriş/Bağlam		Evet	Kısmen	Hayır
Program komisyonlarında ilgili tüm taraf ve uzmanlar yer almış mıdır?				
Programın dayandığı belli bir felsefe var mıdır?				
Programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mıdır?				
Programın belli bir modeli var mıdır?				
Programın ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmış mıdır?				
Program çok disiplinli bir yaklaşımla hazırlanmış mıdır?				
Programın öğeleri arasında bütünlük ve kaynaşıklık sağlanmış mıdır?				
Görüşler		Durum Analizi		
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı		Durum Analizi		
Amaçlar/Kazanımlar		Evet	Kısmen	Hayır
Kazanımlar için herhangi bir taksonomi belirlenmiş midir?				
Kazanımlar belirlenen taksonomi kural ve ilkelerine uygun olarak ifade edilmiş midir?				
Kazanımlar eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir midir?				
Kazanımlar toplumun koşullarına ve gereksinimlerine uygun mudur?				
Kazanımlar öğrenci düzey ve gereksinimlerine uygun mudur?				
Kazanımlar program felsefesine uygun mudur?				
Kazanımlar kendi içinde tutarlı mıdır?				
Kazanımlar ölçülebilir midir?				

Kazanımlar dersin amaçlarıyla tutarlı mıdır?			
Program genel ve konu alanına yönelik temel becerileri kapsamakta mıdır?			
Görüşler			
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı	Durum Analizi		
İçerik	Evet	Kısmen	Hayır
İçerik kazanımlara uygun olarak hazırlanmış mıdır?			
İçerik-kazanım ilişkisini gösteren belirtke tabloları hazırlanmış mıdır?			
İçerik çağdaş bilgileri içermekte midir? (Geçerli bilgilerle donanık mıdır?)			
İçerik seçiminde öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mıdır? (Öğrenciler için anlamlı mı?)			
İçerik konu alanı ile ilgili tüm önemli konuları kapsamakta mıdır?			
Programda kazanım-içerik ve zamanlama tabloları var mıdır?			
İçerik seçiminde ölçütler dikkate alınmış mıdır? (Nitelik, evrensellik, verimlilik, eğitsel gereklilik vb.)			
İçerik düzenlemesinde ilkelere uyulmuş mudur? (Somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora vb.)			
Görüşler			
Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı	Durum Analizi		
Öğretme Öğrenme Süreci	Evet	Kısmen	Hayır
Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kazanımlara uygun mudur?			
Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulduğu belirtilmiş midir?			
Öğretme-öğrenme etkinlikleri uygun mudur? (Süre, gerçekleştirilebilirlik, hedef/kazanımlara uygunluk vb.)			
Öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmiş midir?			
Alternatif eğitim durumlarına yer verilmiş midir?			
Hedeflere uygun öğretim materyallerinin kullanımına yer verilmiş midir?			

Kullanılacak öğretim materyalleri programın uygulanacağı bölge ve okullar için kolay ulaşılabilir nitelikte midir?			
Programda önerilen öğretme-öğrenme yaklaşımları konu alanına uygun ve etkili midir?			
Eğitim durumlarında bireysel farklılıklar dikkate alınmış mıdır?			
Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin düzeyine uygun mudur? (Hazırbulunuşluk, ilgileri, bilişsel, duyuşsal ve devinsel özellikler vb.)			
Öğretme-öğrenme sürecinde temel yaşam becerileri desteklenmiş midir?			
Örnek etkinlik planları ve ders planları var mıdır?			
Görüşler			

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı

Durum Analizi

Değerlendirme

Evet	Kısmen	Hayır

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterli midir?
Kazanımların nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş midir?
Sınama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların hedef-davranışlarını/kazanımlarını ölçer nitelikte midir?
Ürün ve sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları yer almakta mıdır?
Düzey belirleme ve izlemeyi amaçlayan ölçme araçlarına yer verilmiş midir?
Temel becerilerin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği açıklanmış mıdır?
Kazanımların değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mıdır?

Görüşler

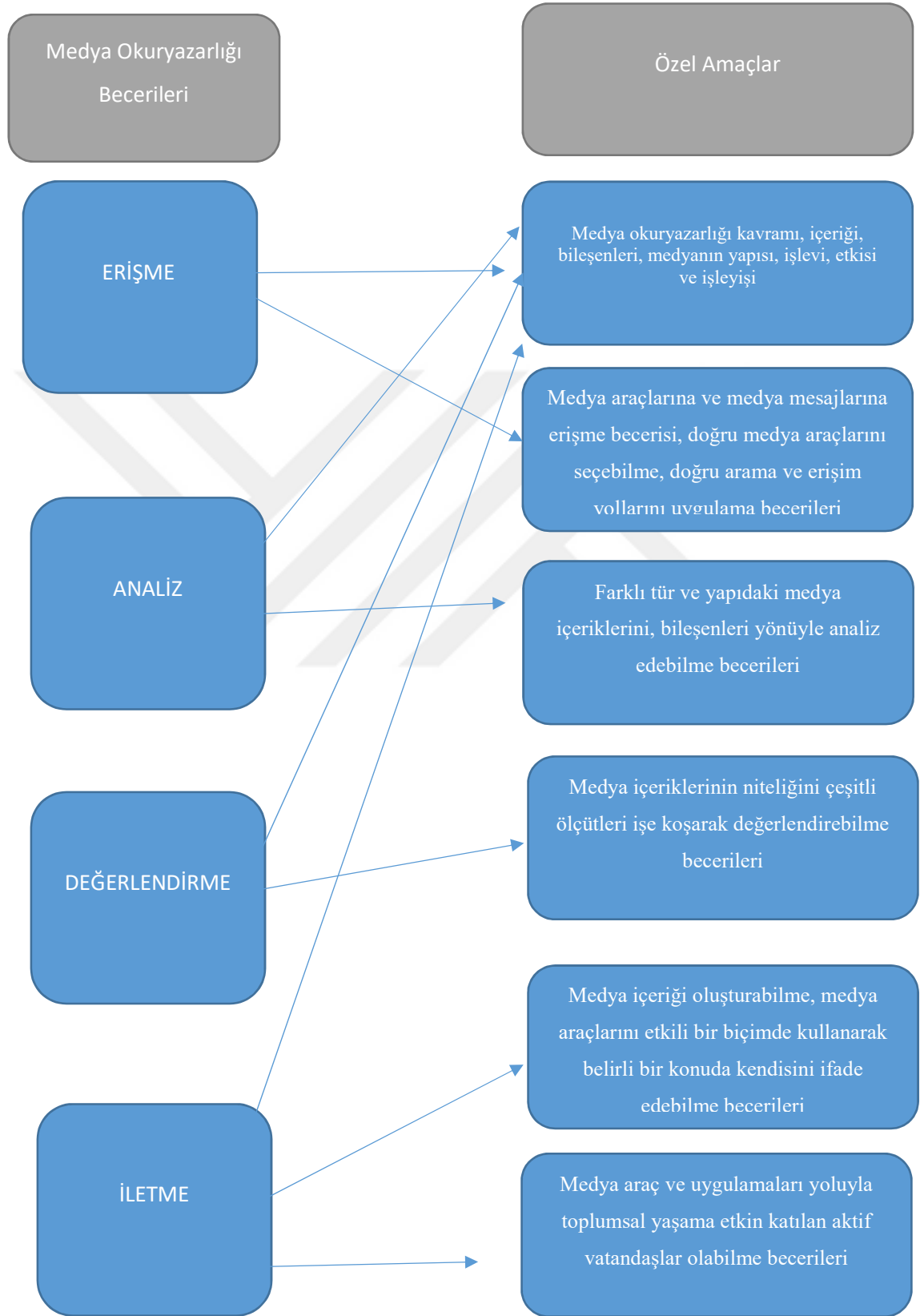
EK-5 Kazanım Sınıflaması Değerlendirme Aracı

Saygıdeğer Hocam,

Bu dokümanda sırasıyla medya okuryazarlığı dersi öğretim programı özel amaçlarının medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkisini özetleyen bir figür, kazanımların sınıflanma yöntemi, kazanımlar ve sınıflama tabloları sunulmuştur. Kolay kullanım için kazanımlar ait oldukları bilişsel, duyuşsal ve beceri sınıflarına göre renklendirilmiştir. Bu renkli kutuların yanında bulunan puan kutularına kazanımların uygunluk derecesini belirten 0'dan 10'a kadar bir puan vermenizi beklemekteyiz. Ayrıca, bilişsel ve duyuşsal kazanımların sınıflaması tablo halinde sunulmuştur. Kazanımlara ilişkin görüş düşünce ve önerilerinizi son bölüme ekleyebilirsiniz.

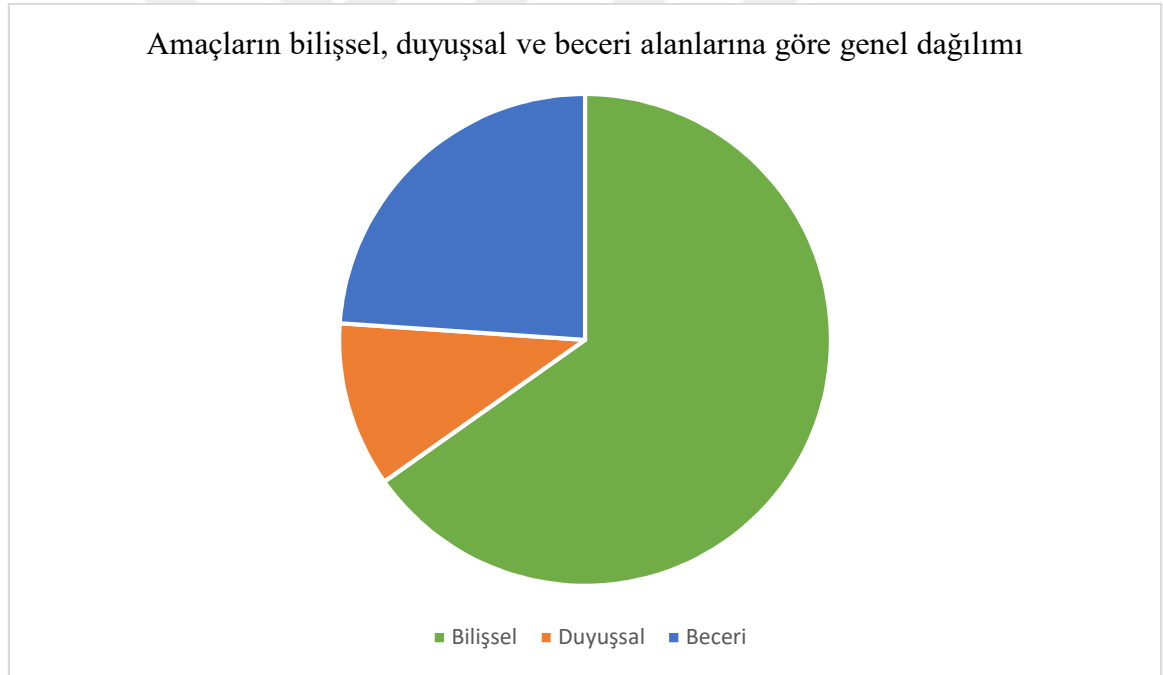
Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Özel Amaçlarının Medya Okuryazarlığı Becerileri ile İlişkisi



Kazanımların Sınıflandırılması

Bu çalışmada, kazanımların sınıflanmasında üç boyut gözetilmiştir. Bu boyutlar bilişsel alan, duyuşsal alan ve beceri alanıdır. Bu çalışmada devinsel (psiko-motor) alan yerine beceri alanı terimi tercih edilmiştir. Çünkü medya okuryazarlığına ilişkin davranışlar bilgisayar, telefon ve televizyon gibi medya araçları ile ilgili olduğundan çoğunlukla devinsel alanda yer alan ve doğrudan gözlenen fiziksel etkinlikler içermez. Bunun yerine bir program kullanabilme ya da bilgisayarda içerik oluşturabilme gibi çeşitli beceriler içerir. Burada birey sahip olduğu bilişsel yapıları da kullanarak çeşitli eylemler gerçekleştirir. Beceri ise bilgiyi etkili bir biçimde kullanma yeteneği olduğundan (Bursalıoğlu, 1999), devinsel alan yerine beceri alanı daha doğru bir seçim olacaktır. Ayrıca, beceri kazanımları bilişsel alan yeterliklerini de kapsamaktadır.



Aşağıdaki sayfalarda amaçlar bilişsel, duyuşsal ve beceri alanlarına göre renklendirilmiştir. Lütfen her bir maddenin uygunluğunu değerlendirerek puanınızı yandaki kutuya yazınız.

	BİLİŞSEL	DUYUŞSAL	BECERİ	
				Puan
ÖZEL AMAÇ 1: Öğretmen adayı medya okuryazarlığı, medyanın yapısı, işlevi, etkisi ve işleyişi konularında bilgi sahibi olacaktır.	1.1. Medya okuryazarlığı ile ilgili terim, kavram ve olguları açıklar.			
	1.2. Medya okuryazarlığı becerilerini oluşturan bileşenler ile medya okuryazarlığının kapsam ve boyutlarını analiz eder.			
	1.3. Medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmanın önemini açıklar.			
	1.4. Medya endüstrisi ile medya yapısı ilişkisini yorumlar.			
	1.5. Medyada bazı birey, grup ya da görüşlerin temsil edildiğini; bazılarının da yok sayıldığını gözlemler.			
	1.6. Medya içeriklerinin bireyi bilişsel, duygusal, estetik ve ahlaki yönlerden etkilediğini bilir.			
	1.7. Medya mesajları ile kültür arasındaki ilişkiyi yorumlar.			

	BİLİŞSEL	DUYUŞSAL	BECERİ	Puan
ÖZEL AMAÇ 2: Öğretmen adayı medya araçlarına ve medya mesajlarına erişme becerisine, doğru medya araçlarını seçebilme, doğru arama ve erişim yollarını uygulama becerilerine sahip olacaktır.	2.1. Farklı medya araç ve uygulamalarının işlev ve kullanım alanlarını bilir.			
	2.2. Medya içeriklerine ulaşmak için farklı medya araç ve uygulamalarını etkili bir biçimde kullanır.			
	2.3. Medya içeriklerini kişisel bilgisayar/mobil telefon vb. ortamlara indirir, onları depolar ve geri getirir.			
	2.4. Medya araçlarında özel anlamlarda kullanılan terim, karakter, sembol, işaret, vb. öğelerin kullanım amaçlarını ve anlamlarını bilir ve karşılaştırır.			
	2.5. Medya araçlarını kullanırken birden fazla işlemi eş zamanlı olarak gerçekleştirebilir.			
	2.6. Yeni medya araçlarının kullanımına ilişkin bilgi ve becerileri öğrenmeye kendini adar.			
	2.7. Bir bilgi türüne ulaşmak için doğru medya araçlarını ve alternatif bilgi kanallarını doğru bir şekilde kullanır.			
	2.8. Medya araçlarında bir içerik araştırırken, içeriği sınırlandırma (filtreleme) araçlarını kullanır.			

	BİLİŞSEL	DUYUŞSAL	BECERİ	
				Puan
ÖZEL AMAÇ 3: Öğretmen adayı farklı tür ve yapıdaki medya içeriklerini bileşenleri yönüyle analiz edebilecektir.	3.1. Medya içeriklerinin bileşenlerini ve analiz yöntemlerini açıklar.			
	3.2. Medya içeriklerinin oluşturulma sürecini açıklar.			
	3.3. Medya içeriklerinin kaynağının güvenilirliğini ve bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu inceler.			
	3.4. Medya içeriklerinin ne tür bir amaçla oluşturulmuş ve paylaşılmış olabileceğini sorgular.			
	3.5. Medya mesajlarını, tasarım özellikleri, verilen mesaj, iletildiği kanal vb. yönlerden analiz eder.			
	3.6. Medya mesajlarının etkilemeyi amaçladığı kitleyi belirler.			
	3.7. Medya içeriğinde konunun ele alınış biçimi ve yer alan görüşleri analiz eder.			
	3.8. Medya içeriklerinde yer alan örtük anlamları belirler.			

	BİLİŞSEL	DUYUŞSAL	BECERİ	Puan
ÖZEL AMAÇ 3: Öğretmen adayı farklı tür ve yapıdaki medya içeriklerini bileşenleri yönüyle analiz edebilecektir.	3.9. Medya mesajlarını bilginin sunulma biçimi ve mesaj içeriğine hâkim olan duygu durumu açısından çözümler.			
	3.10. Medya mesajlarında yer alan propaganda, manipülasyon, ajitasyon, maksatlı yönlendirme, vb. amaçlı içeriklerini belirler ve karşıt propaganda geliştirir.			
	3.11. Medya araçları ile yapılan araştırmalarda karşılaşılan çok sayıda sonuç içerisinden amaca uygun, doğru ve güncel bilgi kaynaklarına karar verir.			
	3.12. Günlük medya ile etkileşimde farklı medya kaynaklarını kullanma konusunda kararlılık gösterir.			
	3.13. Bir medya kanalının/platformunun yoğun olarak hangi içerik türünde yayın yaptığını belirler.			
	3.14. Medya içeriğinin niteliğine karar verirken, akılcı tepkileri duygusal tepkilerden ayırt etmede kararlı olur.			
	3.15. Medya içeriklerinin gerçekliğini, doğruluğunu ya da kurgu olup olmadığını anlamak için farklı doğrulama araçlarını kullanır.			

	BİLİŞSEL	DUYUŞSAL	BECERİ	
				Puan
ÖZEL AMAÇ 4: Öğretmen adayı medya içeriklerinin niteliğini çeşitli ölçütleri işe koşarak değerlendirebilecektir.	4.1. Bir medya içeriğinde yer alan bilgilerin niteliğini değerlendirir.			
	4.2. Medya içeriklerini etik ilkeler yönünden değerlendirir.			
	4.3. Güvendiğini düşündüğü kaynaklardan gelen medya mesajlarının niteliği hakkında karar verir.			
	4.4. Maksatlı, kötü amaçlı ve zararlı medya içeriklerini belirler.			
	4.5. Maksatlı, kötü amaçlı ve zararlı medya içeriklerinden korunur.			
	4.6. Medya araçlarında hangi kişisel bilgilerini paylaşacağını doğru şekilde seçer.			
	4.7. Medya mesajlarının kendisini belirli bir yönde düşünmeye ya da davranmaya yöneltip yöneltmediğini sürekli olarak değerlendirir.			

	BİLİŞSEL	DUYUŞSAL	BECERİ	Puan
ÖZEL AMAÇ 5: Öğretmen adayı medya içeriği oluşturabilecek ve medya araçlarını etkili bir biçimde kullanarak belirli bir konuda kendisini ifade edebilecektir.	5.1. Farklı kişi ya da kaynaklardan gelen medya mesajlarına doğru yol ve yöntemlerle karşılık verebilir.			
	5.2. Oluşturduğu medya içeriklerini, uygun medya araçları yoluyla, amaçlanan kitleye iletir.			
	5.3. Medya içeriği oluşturma sürecinde etik ilke, kural ve davranışları uygular.			
	5.4. Medya içeriği oluştururken doğru sözlü ve yazılı dil kullanım kurallarını uygulamaya istekli olur.			
	5.5. Medya araçlarının kendini ifade etmek için bir fırsat olduğuna inanır.			
	5.6. Medyada yer alan etik ihlal içeren, ahlaki ve doğru olmayan kaynakları ve bu tür davranışlarda bulunan kişileri kimlere hangi yollarla ve nasıl şikâyet edeceğinin yol ve yöntemlerini kullanır.			
	5.7. Bir başkasına ait, izin gerektiren, doğruluğu kesin olmayan, maksatlı mesajları paylaşmanın doğuracağı olası sonuçlarının neler olabileceğini tahmin eder.			

BİLİŞSEL

DUYUŞSAL

BECERİ

Puan

6.1. Çeşitli problemlerin çözümü ya da belli bir konuda toplumsal duyarlılık oluşturmak amacıyla medya araçlarını nasıl kullanacağını planlar.

6.2. Demokratik hakları kullanırken ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirirken medya araçlarını etkili bir şekilde kullanır.

ÖZEL AMAÇ 6:

Öğretmen adayı medya araç ve uygulamaları yoluyla toplumsal yaşama etkin katılan aktif vatandaşlar olacaklardır.

Bilişsel alandaki amaçların bilişsel alan sınıflamasına göre dağılımı (Anderson, Krathwohl vd., 2001)

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU						
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme		5. Değerlendirme	6. Yaratma
A. Olgusal Bilgi		2.4					
B. Kavramsal Bilgi		1.1		1.2		5.7	
		1.3		1.4			
		1.6		1.7			
		2.1					
		3.1					
C. İşlemsel Bilgi		3.2	5.3	3.3	3.9	1.5	3.10
				3.4	3.10	4.1.	6.1
				3.5	3.11	4.2	
				3.6	3.13	4.4	
				3.7		4.6	
				3.8			
D. Üstbilişsel Bilgi						4.3	
						4.7	

Duyuşsal alandaki amaçların duyuşsal alan sınıflamasına göre dağılımı (K Rathwohl, 1964)

Amaçlar	Alma	Tepkide bulunma	Değer verme	Örgütleme	Kişilik haline getirme
	Farkındalık Almaya isteklilik Kontrollü ya da seçici dikkatlilik	Uysal davranma Karşılık verme isteği gösterme Karşılık vermekten tatmin olma	Bir değeri kullanılmışlık Bir değere düşkünlük Adanmışlık	Değerleriyle Uyumlaştırma Değer Sistemine Katma	Davranış Ölçütü Haline Getirme Karakterlenme
2.6			X		
3.12				X	
3.14				X	
5.4	X				
5.5					X

EK-6 Odak Grup Görüşmesi Görüşme Onay Formu

Tarih: 11.12.2017

Saat: 15.00

Yer: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Seminer Odası

Sayın

Yaptığım araştırma kapsamında görüşme talebimi kabul ettiğiniz ve bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacı ve bir katılımcı olarak sahip olduğunuz haklar konusunda sizi bilgilendirmek amaçlı hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adayları için geliştirilen medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının uzman görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Bu görüşme kapsamında ifade edeceğiniz görüşlerin araştırma sorularıma cevap bulmamda son derece önemli olacağını düşünüyorum. Gönüllülük esasına dayalı olarak yapılacak olan bu görüşmeyi verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak ve görüşme sırasındaki olası kesintileri önlemek için ses kayıt cihazı aracılığı ile kayıt altına almayı planlamaktayım. Görüşmede elde edilecek veriler yalnızca Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında devam etmekte olan “Öğretmen Adayları İçin Medya Okuryazarlığı Becerileri Dersi Öğretim Programı Tasarısı” başlıklı doktora tezi kapsamında kullanılacak ve izniniz olmadan bu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. İstedığınız takdirde ses kayıtları kâğıda aktarıldıktan sonra silinebilir ya da size teslim edilebilir.

Adınız ya da görüşme sırasında adı geçen diğer isimler istemediğiniz takdirde kullanılmayacak ve bunların yerine takma isimler kullanılacaktır. Aynı şekilde, size ya da başkalarına ait kimliğinizi ortaya çıkaracak bilgiler istemediğiniz takdirde kullanılmayacaktır. Ayrıca, görüşmeyi istediğiniz zaman kesebilir ve görüşlerinizin kullanılmasına izin vermeyebilirsiniz. Bu durumda, daha önce toplanan veriler ve bu verilere ilişkin sesli ya da yazılı kayıtların tümü size teslim edilecektir.

İsteddiğiniz takdirde araştırmanın her aşamasında araştırma ile ilgili bilgi verileceğini ve araştırma raporunun örneğini sizinle paylaşacağımı bilmenizi isterim. Yukarıdaki ifadelerin hepsine onay verebileceğiniz gibi bir kısmını onaylayıp bir kısmını onaylamayabilirsiniz. Bu nedenle onayladığınız noktaları belirtmek için aşağıdaki çizelgeyi doldurmanızı rica ediyorum. Bu araştırmaya zaman ayırıp katıldığınız için çok teşekkür ederim.

Görüşme Onay Çizelgesi

	Evet	Hayır
Araştırmanın amacı konusunda bilgilendim.		
Sahip olduğum hakları öğrendim.		
Araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum.		
Görüşmenin kayıt altına alınmasını kabul ediyorum.		
Görüşmede elde edilecek verilerin ilgili doktora tezi kapsamında kullanılmasına onay veriyorum.		
Ses kaydının kağıda aktarıldıktan sonra silinmesini istiyorum.		
Ses kaydının kağıda aktarıldıktan sonra tarafıma teslim edilmesini istiyorum.		
Adımın araştırmada kullanılmasını istemiyorum.		
Kimliğimi ortaya koyacak bilgilerin kullanılmasını istemiyorum.		
Araştırma raporunun bir örneğini istiyorum.		

Aşağıda yazılı olan isminizin altına imza atmanız yukarıda işaretlemiş olduğunuz noktaları kabul ettiğinizi gösterecektir.

Görüşülen

Görüşmeci

Cahit Erdem

EK-7 Odak Grup Görüşmesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu görüşmede Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Doktora programı kapsamında Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ danışmanlığında Cahit ERDEM tarafından yürütülen bir doktora tezi kapsamında geliştirilen Medya Okuryazarlığı Becerileri Dersi Öğretim Programı Tasarısı'nın uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğretim programı tasarımının bağlam, amaçlar, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında 14 soruya ve ilgili sonda sorularına yer verilmiştir. Görüşmenin 90 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşmeden elde edilen veriler analiz edilerek öğretim programı tasarımının yeniden düzenlenmesi için kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz asla üçüncü kişiler ile paylaşılmayacaktır ve kimliğiniz gizli tutulacaktır. Görüşmeye katıldığınız için çok teşekkür ederim.

Giriş/Bağlam

Soru 1: Bu öğretim programının amacı, önemi, süreçteki hangi boşluğu tamamlayacağı ayrıntılı ve açık bir biçimde tanımlanmış mıdır?

Soru 2: DEPGEM bu programın geliştirilmesi için uygun bir model midir?

Sonda 1: Öğretim programı taslağı modelin uygulama adımlarına uygun bir yapıda geliştirilmiş midir?

Sonda 2: Her bir aşama ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar ayrıntılı ve açık bir biçimde açıklanmış mıdır?

Soru 3: Öğretim programı taslağı geliştirme süreci için seçilen program tasarımı yaklaşımı konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 1: Sorun merkezli tasarım yaklaşımı medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı tasarısı için uygun bir seçim midir?

Sonda 2: Yaşam durumları tasarımı bu öğretim programı için uygun mudur?

Soru 4: Program geliştirme süreci ile ilgili olarak oluşturulan çalışma grupları konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 1: İlgili tüm taraf ve uzmanlar kapsayıcı bir biçimde yer almış mıdır?

Soru 5: Programın felsefi dayanakları konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 1: Pragmatizm/İlerlemecilik felsefeleri bu öğretim programı tasarısı için uygun bir seçim midir?

Sonda 2: Benimsenen felsefi temelin öğretim programı ile ilişkisi açık bir biçimde ortaya konulmuş mudur?

Soru 6: Yapılan ihtiyaç analizi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Sonda 1: Farklar yaklaşımı uygun mudur?

Sonda 2: Farklı veri toplama araç ve yöntemleri kullanılmış mıdır?

Sonda 3: Kullanılan araç ve yöntemler uygun mudur?

Soru 7: Program tasarımı, felsefesi ve öğrenme yaklaşımı birbirleri ile uyumlu mudur?

Sonda 1: Sorun merkezli program tasarımı (yaşam durumları), pragmatizm/ilerlemecilik felsefesi ve yapılandırmacılık yaklaşımı birbirleri ile uyumlu mudur?

Soru 8: Programın öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 1: Yapılandırmacılık bu öğretim programı için uygun bir öğrenme yaklaşımı mıdır?

Sonda 2: Programda yapılandırmacılığın neden benimsendiği ve programa nasıl yansıdığı ayrıntılı bir biçimde açıklanmış mıdır?

Amaçlar/Kazanımlar

Soru 9: Amaçların uygunluğu konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 1: Kazanımlar uygun şekilde sınıflandırılmış mıdır?

Sonda 2: Kazanımlar gerçekleştirilebilir mi?

Sonda 3: Toplumun gereksinimlerine uygun mudur?

Sonda 4: Öğrencilerin düzeyine ve öğrenci gereksinimlerine uygun mudur?

Sonda 5: Kazanımlar programın felsefesine uygun bir biçimde tanımlanmış mıdır?

Sonda 6: Kazanımlar birbirleri ile tutarlı mı?

Sonda 7: Kazanımlar arasında herhangi bir binişiklik söz konusu mudur?

Sonda 8: Kazanımlar ölçülebilir midir?

Sonda 9: Kazanımlar ilgili özel amaç ile tutarlı mı?

Sonda 10: Kazanımlar medya okuryazarlığı becerileri ve programın dayandığı diğer beceriler ve yeterlikler ile uyumlu mu?

Sonda 11: Özel amaç, kazanım ve göstergeler birbirleri ile ilişkilendirilmiş midir?

Sonda 12: Özel amaçlar ve kazanımlar, medya okuryazarlık becerilerini kapsayıcı nitelikte midir?

İçerik

Soru 10: İçeriğin uygunluğu konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 1: İçerik, özel amaçlar ve kazanımlar ile uyumlu mudur ve ilişkilendirilmiş midir?

Sonda 2: İçerikte yer alan bilgiler geçerli midir?

Sonda 3: İçerik öğrenciler için anlamlı mıdır (ilgilerini çekiyor mu, gelişim özelliklerine uygun mudur?)

Sonda 4: İçeriğin kapsamı yeterli midir?

Sonda 5: Özel amaç, kazanım, içerik ve zamanlama tablosu gerçekleştirilebilir midir?

Sonda 6: Doğrusal programlama yaklaşımı bu içeriğin düzenlenmesi için uygun bir yöntem midir?

Öğretme öğrenme süreci

Soru 11: Öğretme öğrenme süreci konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda 1: Seçilen öğretim strateji ve yöntemleri belirlenen özel amaç ve kazanımlarla uyumlu mudur?

Sonda 2: Önerilen öğretim strateji ve yöntemleri gerekçelendirilerek ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmış mıdır?

Sonda 3: Öğrenme etkinlikleri kazanımlarla uyumlu mudur? Öğrencilerin gelişimsel düzeyine uygun mudur? Öğrenci merkezli midir?

Sonda 4: Öğretme öğrenme yöntem ve yaklaşımları öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerileri kazandırmak için uygun mudur?

Sonda 5: Örnek ders planları ve etkinliklerin niteliği konusundaki görüşünüz nedir?

Değerlendirme

Soru 12: Program tasarısının değerlendirme süreci ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Sonda 1: Ölçme ve değerlendirme amacıyla farklı ve çok boyutlu sınama durumları önerilmiş midir?

Sonda 2: Ölçme ve değerlendirme önerilerinin hangi özel amaçlar için kullanılacağı açıklanmış mıdır?

Sonda 3: Sınama durumlarına örnekler verilmiş midir? Örnekler uygun mudur?

Sonda 4: Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ürün değerlendirmenin yanı sıra süreç değerlendirmeyi de içermekte midir?

Genel Değerlendirme

Soru 13: Bütün öğeler bir arada değerlendirildiğinde programın uygunluğunu, işlerliğini nasıl değerlendirirsiniz? Öğretim programı ile ilgili genel görüşleriniz nelerdir?

Soru 14: Görüşmede yer verilmeyen ve ifade etmek istediğiniz hususlar var mıdır?

EK-8 Ölçek Geliştirilmesi için Eğitim Fakültesinden Alınan İzin

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/05/2016-21192



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi

Sayı : 60509273-299-
Konu : Bilimsel araştırma için izin talebi.

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11/05/2016 tarihli ve 20799 sayılı yazı.

İlgi yazıya istinaden Yüksekokulunuzda görev yapan öğretim elemanı Okt. Cahit ERDEM'in öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme araştırması kapsamında Fakültemiz öğrencilerine anket uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Kenan ÇAĞAN
Dekan Vekili

Evrakın Doğrulanak İçin : <http://193.255.51.76/enVision/Dogrula/LM36541>

Ahmet Necdet Sezer Kampüsü, 1. Eğitim Binası, 03030, AFYONKARAHİSAR
Tel:0272 228 13 26 Faks:0 272 228 14 19
E-Posta : afegitim@aku.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-9 Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği

Değerli öğretmen adayı,

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Vereceğiniz cevaplar gizli kalacağından lütfen adınız ve soyadınız da dâhil hiçbir kişisel bilgiye yer vermeyiniz. Sizlerden istenilen ölçekteki her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, her bir maddede **kendi durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği (x) işareti koyarak** belirtmenizdir. Ölçeğin geçerliği ve güvenirliği vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Lütfen **yanıtsız soru bırakmayınız**.

Ayırdığınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Cahit Erdem

Önemli Not: Bu ölçekte **medya** ve **medya araçları** kavramları **basılı** ve **elektronik bütün** ortamları kapsamaktadır. Kitap, gazete, radyo, televizyon, internet, bilgisayar, akıllı telefonlar bu kapsama dâhildir. **Medya mesajı** ve **medya içeriği** kavramları yalnızca **yazıyı** değil aynı zamanda **ses, resim, video, poster** gibi bütün medya içeriklerini kapsar.

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: E ☐ K ☐
2. Genel not ortalamanız:
3. Bölüm: Birinci Öğretim ☐ İkinci Öğretim ☐
4. Sınıf: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

N MADDELER 0

	Bana hiç uygun değil	Bana pek uygun değil	Fikrim yok	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

		Bana hiç uygun değil	Bana pek uygun değil	Fikrim yok	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
10	Medya kanallarıyla iletilen mesajların, insanların ikna olma, karar alma ve davranış biçimleri üzerinde etkili olduğunun bilincindeyim.					
11	Medya araçlarını kullanırken birden fazla işlemi (izleme, indirme, yükleme, paylaşma, vb.) eş zamanlı olarak yürütebilirim.					
N	MADDELER					
o						
12	Medya içerikleri hakkında karar verirken, kaynağının güvenilirliğine ve bilginin kimler tarafından oluşturulduğuna dikkat ederim.					
13	İncelediğim medya içeriklerinin ne tür bir amaçla oluşturulmuş ve paylaşılmış olabileceğini sorgularım.					
14	Medya mesajlarını, tasarım özellikleri, verilen mesaj, iletildiği kanal vb. yönlerden analiz ederek, etkilemeyi amaçladığı kitleyi belirleyebilirim.					
15	Farklı medya araçlarında, aynı konu hakkında sunulan içerikleri inceleyerek, konunun ele alınış biçimi ve görüş farklılıkları yönünden karşılaştırabilirim.					
16	Medya araçlarıyla verilen mesajlarda, okuyucu tarafından doğrudan algılanan açık anlam ve amacın dışında, doğrudan verilmeyen, örtük bir anlam ve amacın da bulunup bulunmadığını sorgularım.					
17	Medya araçlarında yer alan bilgileri ve verilen mesajları, kullanılan mesaj düzenleme araçlarının (sembol, yazı, görsel, ses, karakter, renk, vb.) mesaja uygunluğu ve mesajın etkililiği gibi yönlerden değerlendirerek, doğru kararlar verebilirim.					
18	Medya araçlarında yer alan bilgileri ve verilen mesajları, sunuluş örüntüsü, kullanılan öğelerin özellikleri ve öğeler arasındaki ilişki yönünden çözümleyebilirim.					
19	Karşılaştığım medya mesajlarıyla anlatılmak ya da vurgulanmak istenen asıl konuyu kolaylıkla fark ederim.					
20	Farklı türdeki medya mesajlarında, konu hakkında verilen bilgilere ek olarak, bilginin sunulma biçimi ve mesaj içeriğine hâkim olan duygu durumunu çözümleyebilirim.					
21	Medya mesajlarında kullanılan, propaganda, manipölasyon, ajitasyon, maksatlı yönlendirme, vb. amaçlı içerikleri kolaylıkla belirleyebilirim.					
22	Medyada, belli bir içeriğe ulaşmak amacıyla araştırma yaparken, karşıma çıkan çok sayıda sonuç içerisinde amacıma uygun, doğru ve güncel bilgi kaynaklarına karar verebilirim.					
23	Belli bir konudaki medya içeriğinin niteliğine karar verirken, akılcı tepkilerimi duygusal tepkilerimden ayırt edebilirim.					
24	Bir medya kanalında yer alan mesajları inceleyerek, söz konusu medya kanalının yoğun olarak hangi içerik türünde (dram, komedi, bilim kurgu, gerçek haber, mizah, vb.) yayın yaptığını belirleyebilirim.					
25	Medya kanallarında yer alan içeriklerin ve paylaşılan mesajların, planlı bir çalışma sonucunda ve belirli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulduğunun bilincindeyimdir.					

26	Medya araçları yoluyla gönderilen mesajların ve sunulan içeriklerin gerçekliğini, doğruluğunu ya da kurgu olup olmadığını farklı doğrulama araçlarıyla belirleyebilirim.				
N	MADDELER				
0		Bana hiç uygun değil	Bana pek uygun değil	Fikrim yok	Bana oldukça uygun
					Bana tamamen uygun
27	İnterneti ve özellikle de sosyal ağları kullanırken kişisel veri güvenliğini sağlama konusunda alınması gereken önemleri bilir ve uygulayırım.				
28	Maksatlı, kötü amaçlı ve zararlı medya içeriklerini belirleyebilir ve bu tür içeriklerden korunma yol ve yöntemlerini uygulayabilirim.				
29	Bilgi kaynağına güveniyor olsam bile medya kaynaklı mesajları mutlaka bir sorgulama sürecinden geçirir, eleştirel bir gözle değerlendirdikten sonra niteliği hakkında karar veririm.				
30	İnterneti ve özellikle de sosyal ağları kullanırken, ağ ortamında gerçek kimliğimi hangi ölçüde yansıttığıma ve hangi kişisel bilgilerimi paylaştığıma mutlaka dikkat ederim.				
31	Bir medya içeriğini ya da medya kanalıyla ulaşan bir mesajı, etik ilkeler yönünden değerlendirebilir ve niteliği hakkında karar verebilirim.				
32	Reklam içerikli bir mesajda yer alan bilgileri doğruluk ve yansızlık yönünden değerlendirebilirim.				
33	Medya araçlarını kullanarak, belli bir bilgiye ulaşmak amacıyla yaptığım sorgulama sonucunda, hangi kaynağa yöneleceğime karar verirken, arama motorlarının sonuçlara ilişkin verdiği sıralamaya göre değil, kaynağın güvenilirliğine dayalı olarak karar veririm.				
N	MADDELER				
0		Bana hiç uygun değil	Bana pek uygun değil	Fikrim yok	Bana oldukça uygun
					Bana tamamen uygun
34	Gerekli hallerde, farklı kişi ya da kaynaklardan gelen medya mesajlarına doğru yol ve yöntemlerle (sesli, görüntülü, yazılı, vb.) cevap ya da karşılık verebilirim.				
35	Oluşturduğum farklı türdeki (görüntü, ses, yazı, vb.) medya içeriklerini, uygun medya araçlarını belirleyerek, amaçladığım kitleye iletebilirim.				
36	Medya araçlarını kullanarak içerik oluşturma sürecinde göz önüne alınması gereken etik ilke, kural ve davranışların neler olduğunu bilirim.				
37	Medya araçlarını kullanarak, fotoğraf, video çekebilir, ses kaydı yapabilir, bu içerikleri amaçlarım doğrultusunda ve vermek istediğim mesaja uygun olarak kurgulayabilirim.				
38	Medyayı, yalnızca bilgi edindiğim bir kaynak olarak değil, farklı konularda kendimi ifade ettiğim etkili bir araç olarak da kullanırım.				
39	Medyada karşılaştığım etik ihlal içeren, ahlaki ve doğru olmayan bilgi ve veri kaynaklarını ve bu tür davranışlarda bulunan kişileri şikâyet etme yol ve yöntemlerini bilirim.				

40	Farklı medya araçlarını kullanarak, amaç ve beklentime uygun, haber kaynaklarına, bloglara, forumlara, sosyal medya uygulamalarına üye olabilir ve etkili bir biçimde kullanabilirim.
41	Bir başkasına ait, izin gerektiren, doğruluğu olmayan, maksatlı bilgi ve görüntüler içeren mesajları paylaşmam durumunda, olası sonuçlarının neler olabileceğini değerlendirebilirim.
42	Oluşturduğum belli bir medya içeriğini belli bir hedef kitleye ulaştırabilmek için kullanabileceğim en doğru ve etkili medya/ortam ve araçlarını belirleyebilirim.
43	Çeşitli problemlerin çözümü ya da belli bir konuda toplumsal duyarlılık oluşturmak amacıyla, medya araçlarını kullanarak tartışma forumu, blog, dijital kampanya, vb. etkinlikler düzenleyebilirim.
44	E-devlet uygulamaları, belediye hizmetleri, vatandaşlık işlerimle ilgili konularda, demokratik haklarımı kullanırken ve vatandaşlık sorumluluklarımı yerine getirirken medya araçlarını etkili bir şekilde kullanabilirim.
45	Yasal bir engel ya da teknik bir sorun olmadıkça, belli bir medya içeriğine kolaylıkla erişme, içeriği kayıt edebilme, ihtiyaç halinde geri getirebilme ve medya araçlarını kullanarak başkalarıyla paylaşabilme becerilerime güvenirim.

EK-10 Ölçek Uygulaması için Eğitim Fakültesinden Alınan İzin

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/11/2016-E.49622



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi

Sayı : 60509273-200-E.49622
Konu : Tez Çalışması İzin Talebi Hk.

16/11/2016

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09/11/2016 tarihli ve 84893883-200-48776 sayılı yazı.

İlgi yazıya istinaden Yüksekokulunuzda görev yapan öğretim elemanı Okt. Cahit ERDEM'in "Öğretmen Adayları İçin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Tasarısı" konulu tez çalışması kapsamında Medya Okuryazarlığı ölçeğini Fakültemiz bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Kenan ÇAĞAN
Dekan Vekili

Adres: Ahmet Necdet Sezer Kampüsü, 1. Eğitim Binası, 03030, AFYONKARAHİSAR
Telefon: 0272 228 13 26 Faks: 0 272 228 14 19
e-Posta: afegitim@aku.edu.tr

Bügi için: Hatice Tuğba Gökçe
Unvanı: Memur

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-11 Öğretim programı tasarısının ilk halinde yer alan özel amaçlar, kazanımlar, kapsam ve göstergeler

1. Ünite: Medya ve medya okuryazarlığı

Özel amaç 1:

Medya okuryazarlığı, medyanın yapısı, işlevi, etkisi ve işleyişi konularında bilgi sahibi olacaklardır.

Kazanım 1.1: Medya okuryazarlığı ile ilgili terim, kavram ve olguları açıklar.

Kapsam: Bu kazanım; öğretmen adaylarının medya okuryazarlığını, medya okuryazarlığının temel özellik ve ilkelerini ve ilişkili diğer okuryazarlıkları kavramsal düzeyde anlamlandırmaları ile ilgili yeterlikleri kapsamaktadır.

Göstergeler:

- Bilgi iletişim teknolojileri ve medya arasında bağ kurar.
- Yeni okuryazarlık türlerini açıklar.
- Medya okuryazarlığını tanımlar.
- Medya okuryazarlığının temel kavramlarını açıklar.
- Medya okuryazarlığının ilkelerini listeler.
- Medya okuryazarı bireyin özelliklerini ifade eder.
- Medya okuryazarlığı yaklaşımlarını karşılaştırır.
- Medya okuryazarlığı ve eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiyi yorumlar.

Kazanım 1.2: Medya okuryazarlığı becerilerini oluşturan bileşenler ile medya okuryazarlığının kapsam ve boyutlarını analiz eder.

Kapsam: Öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığı becerileri olarak adlandırılan üst becerinin hangi alt boyut ve bileşenlerden meydana geldiğini, her bir bileşenin kapsamı ile ilgili analiz ve yorumlama düzeyinde yeterlikler kazanmalarını amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Erişim
 - Medya araçlarına ve medya içeriklerine erişme yollarını tanır.
 - Bir bilgiye erişmek için uygun, doğru medya araçlarını ve kanallarını seçme kriterlerini belirler.
- Analiz
 - Farklı tür ve yapıdaki medya içeriklerinin analizinde hangi bileşenlere odaklanacağına karar verir.

- Medya mesajlarını hangi yollarla karşılaştıracaklarını belirler.
- Değerlendirme
 - Medya içeriklerinin niteliğini değerlendirme ölçütlerini açıklar.
 - Zararlı medya içeriklerini belirleme ve onlardan korunma yollarını ifade eder.
- İletme
 - Yeni medya içerikleri üretme ve onu diğer insanlar ile paylaşma yollarını karşılaştırır.
 - Kendini ifade etmek için medya içeriği üretiminin etkili bir yol olduğunun farkına varır.
 - Medya araçları yoluyla toplumsal hayata katılmanın önemini tartışır.

Kazanım 1.3: Medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmanın önemini açıklar.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerinin bireyin içinde bulunduğu çok boyutlu çevre ve yerine getirdiği roller açısından taşıdığı önem hakkında farkındalık düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan yeterlikleri kapsamaktadır.

Göstergeler:

- Medya okuryazarlığı becerilerinin sosyal, toplumsal, ekonomik, kültürel ve akademik yaşamdaki önemini yorumlar.

Kazanım 1.4: Medya endüstrisi ile medya yapısı ilişkisini yorumlar.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medyanın ve medya kuruluşlarının yapısını anlamalarını, bir endüstri alanı olarak medyayı algılamalarını ve medya kuruluşları ve ekonomi ve politika arasındaki ilişkiyi yorumlamalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Medya türlerinin özelliklerini karşılaştırır.
- Kitleli medya kuruluşlarının gelişimini özetler.
- Medyada tekelleşme durumunun yorumlar.
- Medyanın amaçlarını ifade eder.
- Medya kuruluşlarının kullandıkları çeşitli stratejileri keşfeder.

Kazanım 1.5: Medyada bazı birey, grup ya da görüşlerin temsil edildiğini; bazılarının da yok sayıldığını gözlemler.

Kapsam: Bu kazanım öğretmen adaylarının medya mesajlarının kurgulanmış olduğunu, gerçekliğin yeniden sunumu olduğunu anlamalarını ve karşılaştıkları medya içeriklerinin temsil açısından sorgulamalarına ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır.

Göstergeler:

- Medyada mesaj oluşturma sürecini betimler.
- Medyada “temsil” kavramını tanımlar.
- Medya içeriğindeki olumlu ve olumsuz temsilleri fark eder.
- Medyada karşılaştığı temsiller ile gerçek durumu karşılaştırır.
- Medyada bazı görüş, etnik grup, kültür ya da düşüncelerin temsil edilmediğini gözlemler.

Kazanım 1.6: Medya içeriklerinin bireyi bilişsel, duygusal, estetik ve ahlaki yönlerden etkilediğini bilir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medyanın etkilerini kontrol edebilmeleri için medya içeriklerinin, insanların ikna olma, karar alma ve davranış biçimleri üzerinde etkili olduğunun farkında olmalarını, etki türleri, etki süresi gibi medya etkilerinin boyutlarını bilmelerini amaçlar.

Göstergeler:

- Medya etkilerinin türlerini karşılaştırır.
- Medya etkilerini belirleyen faktörlerin özelliklerini açıklar.
- Medyanın etki alanlarını örneklendirir.

Kazanım 1.7: Medya mesajları ile kültür arasındaki ilişkiyi yorumlar.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarına medya ile kültür ilişkisi, medyanın bir kültür aktarıcısı olduğu ve medyanın kültüre olan etkilerine ilişkin farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Medya kültür ilişkisini yorumlar.
- Kültür aktarımında medyanın rolünü belirler.
- Kitle kültürü ve kültür endüstrisi arasındaki ilişkiyi açıklar.
- Medyada empoze edilen popüler kültür öğelerini teşhis eder.
- Medya ile olan etkileşiminde medya mesajları ile kültür ilişkisini gözden geçirir.

2. Ünite: Erişme

Özel Amaç 2:

Medya araçlarına ve medya mesajlarına erişme becerisine, doğru medya araçlarını seçebilme, doğru arama ve erişim yollarını uygulama becerilerine sahip olacaklardır.

Kazanım 2.1: Farklı medya araç ve uygulamalarının işlev ve kullanım alanlarını bilir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının temel medya araçlarının yanısıra alternatif ve yeni medya araç ve uygulamalarının kullanım alanları, işlevleri, avantaj ve dezavantajları gibi konularda bilgi sahibi olmalarını amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Kitlel medya ve yeni medya araç ve platformlarının niteliklerini açıklar.
- Medya araç ve platformlarının işlevlerini ve özelliklerini karşılaştırır.
- Medya içerik türleri ve oluşturulma süreçlerini ifade eder.

Kazanım 2.2: Medya içeriklerine ulaşmak için farklı medya araç ve uygulamalarını etkili bir biçimde kullanır.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının en çok ihtiyaç duyduğu alan olan yeni medya araç ve uygulamalarının işlevsel olarak kullanabilmelerine rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Bu kazanım diğer erişme becerisi kazanımları ile uyum içinde kazandırılır.

Göstergeler:

- Bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanır.
- Mobil medya cihazlarını kullanır.

Kazanım 2.3: Medya içeriklerini kişisel bilgisayar/mobil telefon vb. ortamlara indirir, onları depolar ve geri getirir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının ulaşılmış oldukları dijital medya içeriklerini daha sonraki kullanımlar için kayıt altına almalarına, depolamalarına ve ihtiyaç duyduğunda geri getirip kullanmalarına ilişkin becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Medya içeriklerini kayıt altına alır.
- Medya içeriklerini depolar ve geri getirir.

Kazanım 2.4: Medya araçlarında özel anlamlarda kullanılan terim, karakter, sembol, işaret, vb. öğelerin kullanım amaçlarını ve anlamlarını bilir ve karşılaştırır.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medya araçlarını daha etkin bir şekilde kullanabilmeleri için iletişim süreçlerinin öğelerini bilmelerini, medya aracına özgü öğelerin anlamlarını, kullanım amaçlarını anlamalarını amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- İletişim sürecinin öğelerini açıklar.
- Medya araçlarına özgü terim, karakter, sembol vb. öğeleri ve onların özelliklerini ifade eder.

Kazanım 2.5: Medya araçlarını kullanırken birden fazla işlemi eş zamanlı olarak gerçekleştirebilir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının içinde yaşamış oldukları yoğun tempolu yaşamda zamandan kazanmak için aynı anda birden fazla işlemi eş zamanlı olarak gerçekleştirme becerisini ve bu süreci etkili yönetme ve zaman yönetimi becerisini geliştirmeyi hedefler.

Göstergeler:

- Eş zamanlı işlem yapmanın öğrenme ve gelişim, dikkati toplama, düşünme ve planlama, girdileri filtreleme gibi hususlara etkisinin bilincindedir.
- Medya ile ikinci ve üçüncü düzeylerde etkileşim kurar.
- Eş zamanlı işlem yapma sürecini yönetme yollarını uygular.

Kazanım 2.6: Yeni medya araçlarının kullanımına ilişkin bilgi ve becerileri öğrenmeye kendini adar.

Kapsam: Bu kazanım, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla geliştiği ve bireylerin hayatındaki medya araçlarını dönüştürdüğü bir çağda öğretmen adaylarının bu teknolojileri kullanmaya, yeni çıkan medya araç ve uygulamalarının özelliklerini bilerek gerek bireysel hayatta gerekse öğretim amaçlı faydalanmaya ilişkin çaba gösterme tutumunu geliştirmeyi amaçlar.

Göstergeler:

- Mevcut medya araçlarını etkili bir şekilde kullanmaya çaba gösterir.
- Medya teknolojileri alanındaki gelişmeleri takip eder.
- Yeni medya araç ve uygulamalarını kullanmaya istekli olur.
- Yeni medya araç ve uygulamalarını amacı doğrultusunda kullanır.
- Gerektiğinde yeni medya araç ve uygulamalarına ilişkin uzmanlardan yardım alır.

Kazanım 2.7: Bir bilgi türüne ulaşmak için doğru medya araçlarını ve alternatif bilgi kanallarını doğru bir şekilde kullanır.

Kapsam: Bireyler çok farklı medya araçlarından ve kanallarından bir bilgi bombardımanı altında yaşamaktadır. Bu kazanım, öğretmen adaylarının amaçladıkları bilgiye ulaşmak için karşılaştıkları ilk medya aracını ya da ulaşımı en kolay olan medya aracını değil amaçlarına en uygun medya araçlarını ve o medya araçları içinde de en uygun alternatif kanalları seçme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Aradığı bilgi türüne karar verir.

- Bilginin yer aldığı medya içeriği türünü seçer.
- Medya araçlarının özelliklerini karşılaştırarak aradığı bilgi türü ve medya içeriği türüne uygun medya aracını ya da araçlarını seçer.
- Seçmiş olduğu medya aracı içerisinde en doğru bilgiye ulaşmak ve karşılaştırma yapabilmek için medya kanalı içindeki alternatif kanalları seçer.
- Ulaşmış olduğu içerikleri ve bilgileri farklı medya aracı ve alternatif kanallardaki bilgiler ile karşılaştırır.

Kazanım 2.8: Medya araçlarında bir içerik araştırırken, içeriği sınırlandırma (filtreleme) araçlarını kullanır.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının bütün aramalarını tek bir arama platformundan yapmaları yerine amaçlarına en uygun veri tabanları ve arama motorlarını tanımalarını ve seçmelerini, arama yaparken de en doğru sonuca en kısa sürede ulaşabilmek için içerik sınırlandırma yol ve yöntemlerini kullanmalarını hedeflemektedir.

Göstergeler:

- Amaca uygun içerik arama platformlarını seçer.
- İçerik sınırlandırma yol ve yöntemlerini uygular.

3. Ünite: Analiz

Özel Amaç 3:

Farklı tür ve yapıdaki medya içeriklerini, bileşenleri yönüyle analiz edecektir.

Kazanım 3.1: Medya içeriklerinin bileşenlerini ve analiz yöntemlerini açıklar.

Kapsam: Bu kazanım, analiz becerisinin diğer kazanımlarının gerçekleşmesi için bir temel oluşturur. Bu kazanımda, öğretmen adaylarının analizde medya içeriğini parçalarına ayırabilmesi için medya içeriklerinin hangi bileşenlerden oluştuğunu bilmesi ve bu bileşenleri analiz etmek için hangi temel soruları soracağını bilmesi amaçlanmaktadır.

Göstergeler:

- Medya içeriği bileşenlerini açıklar.
- Medya analizinde içeriğe çeşitli temel ve ayrıntılı sorular yönlendirir.

Kazanım 3.2: Medya içeriklerinin oluşturulma sürecini açıklar.

Kapsam: Bu kazanım, medya mesajlarının bileşenlerinin analizine ilişkin kazanımlara bir temel oluşturur ve öğretmen adaylarının farklı içerik türlerinin oluşturulma sürecine ilişkin farkındalık kazanmalarını amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Medya içeriğinin oluşturulmasında yazar, amaç, biçim, içerik ve hedef kitle ilişkisini kurar.
- Medya içeriği oluşturma sürecini planlar.
- İçerik oluşturulurken bazı öğelere yer verilerken bazı öğelerin dışarda bırakıldığını tespit eder.
- Farklı içerik türlerine özgü oluşturma sürecinin teknik boyutlarını açıklar.

Kazanım 3.3: Medya içeriklerinin kaynağının güvenilirliğini ve bilginin kimler tarafından oluşturulduğunu inceler.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarını medya mesajı bileşenlerinden “yazar-kurum” ögesini sorgulamaya, bütün medya mesajlarının oluşturulmuş temsiller olduğunun ve dolayısıyla oluşturanların görüşlerini yansıttığını fark etmeye, medya içeriğine doğru sorular yöneltmeye ve kaynağın güvenilirliğini test etmeye yönlendirmeyi hedeflemektedir.

Göstergeler:

- Medya mesajlarının çeşitli kişi ya da kurumlar tarafından oluşturulmuş olduğunun bilincindedir.
- Mesajı oluşturan kurum ya da yazarın dünya görüşünün, çıkar ilişkilerinin mesajı nasıl etkilediğini tartışır.
- Yazarı ve etkilerini belirlemeye yönelik çeşitli soruları medya içeriğine yönlendirir.
- Medya içeriğinin kaynağını belirler.
- Kaynak kurumun ya da kişinin bağlantılarını araştırır.
- Kaynağın güvenilirliğinin çeşitli kriterlere dayalı olarak değerlendirir.

Kazanım 3.4: Medya içeriklerinin ne tür bir amaçla oluşturulmuş ve paylaşılmış olabileceğini sorgular.

Kapsam: Bu kazanım, medya mesajlarının çeşitli amaçlarla oluşturulduğu bilgisinin öğretmen adaylarına kazandırmayı ve öğretmen adaylarının çeşitli sorularla ve doğrulama yolları ile mesajın amacını belirlemesini sağlamayı amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Aynı olay, durum ya da olgunun farklı amaçlarla farklı şekillerde medya içeriğine dönüştürülebileceğini fark eder.
- Medya içeriklerinin oluşturulma amacını çözümler.

- Amacı belirlemeye dönük çeşitli soruları medya içeriğine yönlendirir.
- Aynı içeriği farklı kaynaklarla karşılaştırarak farklılıkları belirler ve buna dayalı olarak amacı daha net ortaya koyar.

Kazanım 3.5: Medya mesajlarını, tasarım özellikleri, verilen mesaj, iletildiği kanal vb. yönlerden analiz eder.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medya mesajlarının sunulmuş olduğu medya aracı ve kanallarının özelliklerinin ve sunuluş örüntüsünün mesajın etkililiği üzerindeki rolünü anlamalarını ve bu özelliklere dayalı olarak mesajları analiz etmelerini hedeflemektedir.

Göstergeler:

- Medya mesajlarının kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullanarak oluşturulduğu ve ortam ve tasarım özelliklerinin anlamı etkilediğini fark eder.
- Medya mesajının iletildiği kanalın özelliklerinin inceler.
- Mesajın tasarım özelliklerinin ve sunuluş örüntüsünü analiz eder.
- Medya mesajına tasarım özellikleri ve sunuluş örüntüsüne ilişkin çeşitli soruları yönlendirir.
- Tasarım özellikleri, sunuluş örüntüsü iletilen kanal gibi değişkenlerin medya mesajı üzerindeki etkisini tartışır.

Kazanım 3.6: Medya mesajlarının etkilemeyi amaçladığı kitleyi belirler.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının hedef kitle (izleyici) ve etki arasındaki ilişkiye yönelik modelleri bilmesini, yeni medya teknolojilerinin gelişimi ile beraber hedef kitleye yönelik kitlesel yaklaşımlardan alt bölümsel yaklaşımlara geçişi anlamalarını ve medya mesajlarının hangi hedef kitleye yönelik hazırlandığını belirlemek için çeşitli sorular sormalarını amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Medya mesajlarını belirli bir hedef kitleye ulaşmak için oluşturulduğu ve farklı insanların aynı medya mesajını farklı şekillerde deneyimlediğini farkında olur.
- Hedef kitle-etki modellerini açıklar.
- Hedef kitleyi alt bölümlere göre sınıflar.
- Hedef kitleyi belirlemeye yönelik soruları medya içeriğine yöneltir.

Kazanım 3.7: Medya içeriğinde konunun ele alınış biçimi ve yer alan görüşleri analiz eder.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının karşılaştığı medya mesajının konunun ele alınış biçimi ve yer alan görüşler açısından analize tabi tutmasını ve farklı medya içerikleri ile karşılaştırmalar yaparak doğrulama yapmasını amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Medya içeriklerinde konunun ele alınış biçimini inceler.
- Medya içeriğinde yer alan görüşleri tespit eder.
- Medya içeriğinde yer alan görüşleri ve konunun ele alınış biçimini farklı medya içerikleri ile karşılaştırır ve bir yargıya varır.

Kazanım 3.8: Medya içeriklerinde yer alan örtük anlamları belirler.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medya içeriklerindeki anlam türlerini bilmelerini, metinsel analiz araçlarını kullanarak metinsel analizin aşamalarını uygulamalarını ve medya içeriğine çeşitli sorular yöneltmek içerikte yer alan açık anlamın yanı sıra örtük anlamları belirleyerek çıkarım yapmalarını amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Medya içeriklerinde anlam türlerini açıklar.
- Metinsel analiz araçlarını kullanarak medya içeriğini analiz eder.
- Medya içeriğinde yer alan örtük anlamları belirlemek için çeşitli sorular sorar.
- Yapılan analiz ve sorulan sorulara dayalı olarak açık anlamın yanı sıra örtük anlamı belirleyerek çıkarımda bulunur.

Kazanım 3.9: Medya mesajlarını bilginin sunulma biçimi ve mesaj içeriğine hâkim olan duygu durumu açısından çözümler.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medya içeriğinde yer alıp hedef kitleye aktarılmak istenen duyguları belirlemelerini ve medya içeriğinin bunu hangi yollarla yaptığını çözümlemelerini amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Medya mesajlarında duygu durumunun anlam üzerindeki etkisini fark eder.
- Duyguların etkilerini açıklar.
- Zihinsel süreçler ve duygular arasında bağ kurar.
- Duygu kontrolünü zorlaştıran içerikleri teşhis eder.
- Mesajın sunulma biçiminde hedef kitleyi belirli bir duygu durumuna sevk eden ipuçlarını belirler.

Kazanım 3.10: Medya mesajlarında yer alan propaganda, manipölasyon, ajitasyon, maksatlı yönlendirme, vb. amaçlı içerikleri belirler ve karşıt propaganda geliştirir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medya mesajlarında yer alan maksatlı içerik türlerini bilmelerini, bunları medya mesajlarında belirlemelerini ve gerekli durumlarda karşıt propaganda oluşturarak tepkide bulunmalarını içerir.

Göstergeler:

- Maksatlı içerik çeşitlerini ve özelliklerini açıklar.
- Propaganda türlerini açıklar ve karşılaştırır.
- Medya mesajında yer alan maksatlı içerikleri belirler.
- Karşıt propaganda geliştirir.

Kazanım 3.11: Medya araçları ile yapılan araştırmalarda karşılaşılan çok sayıda sonuç içerisinden amaca uygun, doğru ve güncel bilgi kaynaklarına karar verir.

Kapsam: Bu kazanım, erişim becerisi kazanımlarından uygun arama platformlarının seçilmesi ve içeriğin filtrelenmesine ilişkin kazanımı desteklemektedir ve öğretmen adaylarının arama sonuçlarının nasıl oluşturulduğunu anlamalarını ve karşısına çıkan sonuçları çeşitli kriterlere dayalı olarak amacına uygun olarak seçmesine yönelik becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Araştırma yaparken amacına en uygun medya aracını seçer.
- Araştırma yaparken amacına en uygun arama platformlarını belirler.
- Arama motorlarında çıkan sorgulama sonuçlarının ticari kaygılar ile sıralanmış olabileceğinin bilincindedir.
- Organik sonuçlar ile ücret ödenmiş reklam sonuçlarını birbirinden ayırır.
- Kişiselleştirilmiş ve genel arama sonuçlarını arasındaki farkları belirler.
- Karşısına çıkan sorgulama sonuçlarını çeşitli kriterlere göre seçer.

Kazanım 3.12: Günlük medya ile etkileşimde farklı medya kaynaklarını kullanma konusunda kararlılık gösterir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medya kaynaklarının çeşitli amaçlara sahip olduğu fikrinden hareketle medya ile olan etkileşimini gözden geçirmesini, etkileşimde olduğu medya kaynaklarında çeşitliliği sağlamasını ve bunu periyodik olarak kontrol etmek için çaba harcamasını amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Günlük medya ile olan etkileşimini gözden geçirir.

- Her gün kullandığı medya kaynaklarını listeler.
- Bu medya kaynaklarını ‘medya sahipliği’ açısından araştırır.
- Bilgi aldığı medya kaynaklarında çeşitliliği sağlamak için çaba gösterir.
- Etkileşimde olduğu medya kaynaklarının çeşitliliğine ilişkin periyodik sorgulamalar yapar.

Kazanım 3.13: Bir medya kanalının/platformunun yoğun olarak hangi içerik türünde yayın yaptığını belirler.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının karşılaştıkları medya içeriklerinin türlerini belirlemesine ve içerikte iletilen mesajı bu türün özelliklerini dikkate alarak anlamlandırmasına ilişkin becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Teknoloji ve form ilişkisinin medya mesajı üzerindeki etkisini ifade eder.
- Medya içeriği türünün iletilen mesajı nasıl yapılandığını tartışır.
- Medya içeriği türlerinin karakteristik özelliklerini açıklar.
- Karşılaşılan medya içeriğinin türünü belirler.
- İletilen mesajı ilgili içerik türünün özelliklerini göz önünde bulundurarak anlamlandırır.
- Medya içeriğinin türün özelliklerine uygunluğunu değerlendirir.

Kazanım 3.14: Medya içeriğinin niteliğine karar verirken, akılcı tepkileri duygusal tepkilerden ayırt etmede kararlı olur.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının duygusal tepkilerini kontrol ederek akılcı tepkileri de işe koşmalarını ve bu iki tepkiye dayalı olarak medya içeriğini analiz etmelerini ve içeriğin niteliğine karar vermelerini içermektedir.

Göstergeler:

- Medya mesajlarının bireylerin duygularına hitap etmek için oluşturulduğunu fark eder.
- Medya içeriğini analiz ederken hissettiği duyguyu teşhis eder.
- Hissedilen duyguya medya mesajının ne oranda etki ettiğini sorgular.
- İçeriğin niteliğine karar verirken duygu durumunu başlangıç noktası olarak kullanır.
- Medya içeriğine ilişkin mantıksal, gerçekçi ya da veriye dayalı akıl yürütme yollarını kullanır.

Kazanım 3.15: Medya içeriklerinin gerçekliğini, doğruluğunu ya da kurgu olup olmadığını anlamak için farklı doğrulama araçlarını kullanır.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının içeriğin bileşenlerini analiz etme, kendi bilgileri, uzman bilgileri ya da farklı medya araç ve kanalları ile içeriği karşılaştırma gibi doğrulama araçları kullanarak medya içeriğini incelemesine ilişkin becerileri içermektedir.

Göstergeler:

- Medya içeriğini kendi bileşenlerine dayalı olarak analiz ederek gerçekliği ya da doğruluğuna ilişkin fikir yürütür.
- Medya içeriğinde yer alan bilgileri kendi bilgileri ile karşılaştırır.
- İçeriğin arka planına ve geçmişine ilişkin bilgileri araştırır.
- Medya içeriklerini karşılaştırır.
- İçeriğe ilişkin farklı görüş ve düşünceleri araştırır.
- Medya içeriklerini yorumlamak için sonuç çıkarma, genelleme yapma, sentezleme, yapı sökümü gibi stratejiler kullanır.

4. Ünite: Değerlendirme

Özel Amaç 4:

Medya içeriklerinin niteliğini çeşitli ölçütleri işe koşarak değerlendirebilecektir.

Kazanım 4.1: Bir medya içeriğinde yer alan bilgilerin niteliğini değerlendirir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının analiz becerisi ile ilişkili kazanımlardan elde ettiği becerilere dayalı olarak medya içeriğinin niteliği hakkında değerlendirme yaparak bir sonuca varmalarını içerir.

Göstergeler:

- Medya içeriğinde yer alan bilgileri niteliği hakkında karar verirken çeşitli standartlar ile karşılaştırma yapar.
- Standartlar ile yaptığı karşılaştırmaya dayalı olarak bir yargıya varır.
- Medyanın kendisine dünyaya ilişkin sunduğu sınıflamaları/stereo tipleri sorgular.

Kazanım 4.2: Medya içeriklerini etik ilkeler yönünden değerlendirir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medya etiği ile ilgili temel kavram, boyut ve kodlarını bilmelerini ve medya içeriklerini bunlara dayalı olarak değerlendirmelerine ilişkin becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Göstergeler:

- Etik ve etiğin temel boyutlarını açıklar.
- Medya içeriğini etiğin çeşitli boyutlarına göre değerlendirir.
- Medya ile ilgili temel etik kodları ifade eder ve içeriği bu kodlara göre değerlendirir.
- Yeni medyada etik sorunları bilme ve değerlendirme sürecinde işe koşma

Kazanım 4.3: Güvendiğini düşündüğü kaynaklardan gelen medya mesajlarının niteliği hakkında karar verir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medya mesajlarının niteliğini değerlendirme kazanımında edindiği becerileri güvendiği kaynaklar için de uygulaması için bir farkındalık oluşturmayı ve medya ile olan etkileşimini kaynağın güvenilirliği açısından gözden geçirmelerini içermektedir.

Göstergeler:

- Medyanın kaynağının bilgi işleme süreçleri üzerindeki etkilerini açıklar.
- Kendi medya etkileşimini analiz ederek güvendiğini düşündüğü kaynakları belirler.
- Bu kaynaklardan gelen mesajları da değerlendirme sürecine sokar.

Kazanım 4.4: Maksatlı, kötü amaçlı ve zararlı medya içeriklerini belirler.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının dijital medyadaki risklere ilişkin bilgi sahibi olmasını ve bu bilgilere dayalı olarak karşılaştığı medya mesajlarını değerlendirmesini amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Dijital medyadaki riskleri ve özelliklerini açıklar.
- Karşılaştığı medya içeriğinin maksatlı ya da zararlı olma durumunu risk boyutlarının özelliklerine dayalı olarak belirler.

Kazanım 4.5: Maksatlı, kötü amaçlı ve zararlı medya içeriklerinden korunur.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının zararlı medya içerikleri ile karşılaşmadan önce ve karşılaşmaları durumunda onlardan korunmak için almaları gereken teknik ve diğer önlemlere ilişkin farkındalık kazandırmayı ve gerekli yol ve yöntemleri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Zararlı olduğunu belirlediği medya içeriklerine yönelik teknik önlemler alır.
- Medyada karşılaştığı zararlı içerikler için diğer önlemleri alır.

Kazanım 4.6: Medya araçlarında hangi kişisel bilgilerini paylaşacağını doğru şekilde seçer.

Kapsam: Bu kazanım, dijital güvenliğe ilişkin en önemli hususlardan birisi olan kişisel bilgilerin paylaşımına ilişkin öğretmen adaylarında farkındalık uyandırmayı amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Kişisel veri güvenliğinin temel boyutlarını açıklar.
- Çevrimiçi ortamlarda kişisel verileri paylaşırken kişisel veri güvenliğini göz önünde bulundurur ve verileri sınırlandırır.

Kazanım 4.7: Medya mesajlarının kendisini belirli bir yönde düşünmeye ya da davranmaya yöneltip yöneltmediğini sürekli olarak değerlendirir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarına medyanın kendileri üzerindeki etkilerini sorgulaması, yaptıkları davranışlarda ve edindikleri fikirlerde medyanın payını değerlendirmesi hususunda farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Sahip olduğu bilgi, fikir ve tutumları nereden edindiğini sorgular.
- Düşüncelerinin dayandığı makul nedenleri belirlemeye çalışarak medyanın etkisini gözler.
- Davranışlarında medyanın rolünü teşhis eder.
- Davranışlarının inançları ile uyumlu olup olmadığını kontrol eder.
- Düşünce ve davranışları ile medya etkileşimi arasındaki ilişkiyi sorgulamayı alışkanlık haline getirir.

5. Ünite: İletme

Özel Amaç 5:

Medya içeriği oluşturabilecek ve medya araçlarını etkili bir biçimde kullanarak belirli bir konuda kendisini ifade edebilecektir.

Kazanım 5.1: Farklı kişi ya da kaynaklardan gelen medya mesajlarına doğru yol ve yöntemlerle karşılık verir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medya araçları yoluyla tepkide bulunabilmek için medya içeriği oluşturma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Göstergeler:

- İçerik oluşturmada beyin fırtınası, planlama, oluşturma ve gözden geçirme süreçlerini kullanır.

- Farklı formatlarda dijital içerikler oluşturur.
- Fotoğraf ve video çeker, ses kaydı yapar ve bu türdeki içerikleri kurgular.
- Web sayfası ya da blog oluşturur.
- Sosyal medyada içerik üretir.

Kazanım 5.2: Oluşturduğu medya içeriklerini, uygun medya araçları yoluyla, amaçlanan kitleye iletir.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarına oluşturmuş oldukları medya içeriklerini sahip oldukları amaç ve hedefledikleri kitleye ulaşmak için en uygun medya aracı ve o araçta en uygun medya kanal ya da platformlarını kullanarak paylaşımlarına ilişkin becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Medya içeriği oluşturma amacını seçer.
- Ulaşmak istediği hedef kitleyi belirler.
- Medya ortamının hedef kitle üzerindeki etkilerini değerlendirir.
- En uygun medya araç ve platformlarını seçer.
- Belirlemiş olduğu medya platformlarını etkili bir şekilde kullanır.

Kazanım 5.3: Medya içeriği oluşturma sürecinde etik ilke, kural ve davranışları uygular.

Kapsam: Bu kazanım, medya içeriklerinin etik ilkelere göre değerlendirilmesinde edinilen becerilerin medya içeriği üretim sürecinde işe koşulmasını, içerik üretimi yaparken bu ilkelere uygun davranmaya ilişkin farkındalığı artırmayı içerir.

Göstergeler:

- İçerik oluştururken medya etiği ile ilgili ilkeleri göz önünde bulundurur.
- İçerikte diğer insanlara ilişkin resim, ses, bilgi vb. hususlar varsa ilgili kişilerden izin alır.
- Telif hakkı olan içerikleri kullanırken doğru şekilde referans verir.
- İçeriğin incitici öğeler barındırmamasına özen gösterir.

Kazanım 5.4: Medya içeriği oluştururken doğru sözlü ve yazılı dil kullanım kurallarını uygulamaya istekli olur.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarına medyada özellikle içerik üretim sürecinde dil kullanım kurallarının önemi konusunda farkındalık kazandırılmak amaçlanmaktadır.

Göstergeler:

- Medya araçlarında dilin doğru kullanımının önemini tartışır.

- Yanlış kullanımın neden olduğu sorunları ifade eder.
- İçerik üretiminde dil kurallarına uyar.

Kazanım 5.5: Medya araçlarının kendini ifade etmek için bir fırsat olduğuna inanır.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarına kendilerini pasif medya tüketicileri olarak değil aktif medya üreticileri ve dağıtıcıları olarak görmeleri için medya teknolojilerinin kendini ifade etmede taşıdığı önemi kavramaları ve fırsatları görmelerine ilişkin farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Medya araçlarının içerik üretimi ve paylaşımındaki önemini açıklar.
- Yeni iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanları fark eder.
- Medyanın medya profesyonellerinin tekelinde olmadığını ifade eder.
- Kendisini medya üreticisi ve dağıtıcısı olarak kabul eder.
- Kendisini en iyi ifade edebileceği medya araçlarını belirler ve onların nasıl kullanıldığını öğrenmeye çaba harcar.

Kazanım 5.6: Medyada yer alan etik ihlal içeren, ahlaki ve doğru olmayan kaynakları ve bu tür davranışlarda bulunan kişileri kimlere hangi yollarla ve nasıl şikâyet edeceğinin yol ve yöntemlerini kullanır.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının etik vb. ihlaller içeren bir içerikle karşılaşmaları durumunda neler yapabileceklerine dair bilgi sahibi olmalarını ve böyle durumlarda eyleme geçerek şikâyet ve ihbar gibi yöntemleri uygulamalarına dair becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Etik ihlallerin çözümüne dair sorumluluk duyar.
- Karşılaştığı ihlale uygun şikâyet yol ve yöntemlerini kullanır.

Kazanım 5.7: Bir başkasına ait, izin gerektiren, doğruluğu kesin olmayan, maksatlı mesajları paylaşmanın doğuracağı olası sonuçlarının neler olabileceğini tahmin eder.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının içerik paylaşımında izinli olma durumunun önemini kavramalarını ve uygun olmayan içerikleri paylaşmaları durumunda ne tür sorunlar ile karşılaşabileceklerini bilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Dijital medyada paylaşılan bir içeriğin çok geniş kitlelere ulaştığının ve asla kaybolmadığının bilincindedir.
- Hangi içerik paylaşımlarında izin alınması gerektiğini belirler.

- Bir başkasına ait, izin gerektiren, doğruluğu kesin olmayan, maksatlı mesajları paylaşmanın doğuracağı olası sonuçları öngörür.

6. Ünite: Katılım

Özel Amaç 6:

Medya araç ve uygulamaları yoluyla toplumsal yaşama etkin katılan aktif vatandaşlar olacaklardır.

Kazanım 6.1: Çeşitli problemlerin çözümü ya da belli bir konuda toplumsal duyarlılık oluşturmak amacıyla medya araçlarını nasıl kullanacağını planlar.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının medyayı problem çözümünde bir araç olarak algılamalarına ve ailede, iş yerinde ya da toplumdaki çeşitli sorunların çözümünde medya araçlarından etkin olarak yararlanmalarına ilişkin becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Göstergeler:

- Toplumsal konularda duyarlılık uyandırmada, sesi az duyulan kesimlerin sesini duyurmada yeni medya araçlarının katkısının farkına varır.
- Dezavantajlı gruplar için medya kullanımının önemini tartışır.
- Farkındalık uyandırmak için medya araçlarını kullanır.

Kazanım 6.2: Demokratik hakları kullanırken ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirirken medya araçlarını etkili bir şekilde kullanır.

Kapsam: Bu kazanım, öğretmen adaylarının içinde bulundukları dijital toplumda aktif katılımcılar ve vatandaşlar olabilmeleri için hayatın her alanında medya araçlarını etkin olarak kullanabilmelerine ilişkin becerilerin gelişimini amaçlamaktadır.

Göstergeler:

- Bankacılık ve fatura gibi maddi hususlarda medya araçlarını kullanır.
- E- devlet, devlet kurumları ve mahalli idari işlemler için medya araçlarını kullanır.
- Eğitimsel ve sosyal amaçlar için medya araçlarını kullanır.

EK-12 Öğretim programı tasarısının ilk halinin içerik yapısı ve içerik kazanım ilişkisi

Kazanım	İlgili içerik
Kazanım 1.1	- Bilgi iletişim teknolojileri ve medya - Yeni okuryazarlık türleri - Bilgi okuryazarlığı - Bilgisayar okuryazarlığı - İnternet okuryazarlığı - Dijital okuryazarlık - Haber okuryazarlığı - Teknoloji okuryazarlığı - Oyun okuryazarlığı - Medya okuryazarlığı - Medya okuryazarlığının tanımı - Medya okuryazarlığının temel kavramları - Medya okuryazarlığının ilkeleri - Medya okuryazarı bireyin özellikleri - Medya okuryazarlığı yaklaşımları - Medya Okuryazarlığı ve eleştirel pedagoji
Kazanım 1.2	- Erişim - Medya araçlarına ve medya içeriklerine erişme yolları - Bir bilgiye erişmek için uygun, doğru medya araçları ve kanalları - Analiz - Farklı tür ve yapıdaki medya içeriklerinin bileşenleri yönüyle analizi - Medya mesajlarını karşılaştırma ve sorgulama - Değerlendirme - Medya içeriklerinin niteliğini değerlendirme ölçütleri - Zararlı medya içerikleri ve onlardan korunma yolları - İletme - Yeni medya içeriği üretimi ve paylaşımı - Üretilen medya içerikleri ile kendini ifade etme - Medya araçları yoluyla toplumsal hayata katılım
Kazanım 1.3	- Medya okuryazarlığı becerilerinin bireysel yaşamdaki önemi - Medya okuryazarlığı becerilerinin sosyal yaşamdaki önemi - Medya okuryazarlığı becerilerinin toplumsal yaşamdaki önemi - Medya okuryazarlığı becerilerinin ekonomik yaşamdaki önemi - Medya okuryazarlığı becerilerinin kültürel yaşamdaki önemi - Medya okuryazarlığı becerilerinin akademik yaşamdaki önemi
Kazanım 1.4	- Medya türleri - Basılı medya - Elektronik medya - Dijital (Yeni) medya - Kitlesel medya kuruluşlarının gelişimi - Medya kuruluşlarının şirketleşmesi ve tekelleşme - Dikey birleşme - Yatay birleşme - Tekelleşme - Medya kuruluşlarının siyasi ve ticari amaçları - Medya, hegemonya ve zihin kontrolü - Medya kuruluşlarının stratejileri - Kazanç elde etme - Reklamcılık - Reyting - İzleyici, dinleyici, okuyucu kitlesi oluşturma
Kazanım 1.5	- Medyada mesaj oluşturma süreci - Medyada “temsil” kavramı - Medya içeriğindeki olumlu ve olumsuz temsiller

	• Medyadaki temsiller ile gerçek durumu karşılaştırma • Medyada bazı görüş, etnik grup, kültür ya da düşüncelerin temsil edilmemesi
Kazanım 1.6	• Medya etkilerinin türleri ▪ Belirgin etkiler ▪ Süreç etkileri • Medya etkilerini belirleyen faktörler ▪ Gelişimsel olgunluk ▪ Bilişsel beceriler ▪ Bilgi yapıları ▪ Sosyolojik faktörler ▪ Medya alışkanlıkları ▪ Mesajın içeriği ▪ Sunulan bağlam ▪ İçeriğin bilişsel karmaşıklık düzeyi ▪ Medyayı kullanma amacı ▪ Karakterlerle özdeşleşme düzeyi • Medyanın etki alanları ▪ Bilişsel etkiler ▪ Tutumlara ilişkin etkiler ▪ Duygusal etkiler ▪ Fizyolojik etkiler ▪ Davranışsal etkiler ▪ Makro etkiler
Kazanım 1.7	• Medya kültür ilişkisi • Kültür aktarıcısı olarak medya • Medyanın ticari amaçlarının kültüre etkisi • Kitle kültürü ve kültür endüstrisi • Popüler kültür ve medya • Medya ile olan etkileşimde medya mesajları ile kültür ilişkisi
Kazanım 2.1	• Kitlel medya araçları ▪ Kitap ▪ Gazete ▪ Radyo, popüler müzik ▪ Televizyon ▪ Film • Yeni medya araç ve platformları ▪ Bilgisayar ▪ Tablet ▪ Akıllı telefon ▪ İnternet ▪ Video oyunlar ▪ Sosyal medya ▪ Veri tabanları ve arama motorları • Medya araç ve platformlarının işlevlerinin ve özelliklerinin karşılaştırılması ▪ Yeni medyanın kitlel medya araçlarına olan avantajları ▪ Yeni medyanın olumsuz yanları ▪ Web 2.0 ve Web 3.0 gibi teknolojilerin sağladıkları katkılar ▪ Kullanıcıların içerik üretmesinin toplumsal hayata katkısı • Medya içerikleri ▪ Yazı ▪ Ses ▪ Görsel ▪ Video ▪ Çok katmanlı medya içerikleri
Kazanım 2.2	• Bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanma ▪ İnternetin yapısı

	▪ Çevrimiçi uygulamalar ▪ Sosyal ağlar ▪ İnternet sayfaları ▪ Çevrimiçi iletişim kanalları ▪ Güvenli kullanım ▪ Ofis programları ve diğer yazılımlar • Mobil medya cihazlarını kullanma ▪ Her yerden internete erişim ▪ Uygulamaları indirme, kurma ve kullanma ▪ Konum hizmetleri, zararlı yazılımlar vb. hususlarda güvenlik önlemleri ▪ Günlük işleri gerçekleştirmede mobil cihazlardan etkin kullanımı
Kazanım 2.3	• Kayıt altına alma ▪ Metin, görsel, ses, video, web sayfası gibi medya içeriklerini kaydetme ▪ Doğrudan indirme özelliği olmayan içerikleri kaydetme ▪ Web sitelerine kolay erişim için web beslemeleri (RSS) ▪ Hızlı ve güvenli veri indirme araçları ▪ İçerik indirirken güvenliği sağlama • Depolama ve geri getirme ▪ İndirilen medya içeriğini daha sonra kolay erişim için sınıflandırma ▪ Saklanan içerikleri yedekleme ▪ Verileri sıkıştırma ve dosyalama uygulamalarını kullanma ▪ Bulut yöntemi gibi çevrimiçi depolama uygulamaları ▪ İhtiyaç duyduğunda içeriklere kolayca erişme ▪ Depolanmış verileri çevrimiçi ortamda diğer insanların erişimine açma ▪ Verilerin kaybolması durumunda verileri geri getirme teknikleri
Kazanım 2.4	• İletişim sürecinin öğeleri ▪ Kaynak ▪ İleti ▪ Kanal ▪ Alıcı • Medya araçlarına özgü terim, karakter, sembol vb. öğeler ▪ Televizyonda kullanılan akıllı işaretler ▪ Televizyonlarda etkiyi artırmak için başvuru kamera hileleri, kullanılan müzikler, tekrarlı sunum gibi öğeler ▪ Gazetelerin manşet, sürmanşet, resim, içerik yazma taslağı ▪ Yeni medya araçlarının donanımsal bilgisi ▪ Yeni medya araçlarının yazılım bilgisi ▪ Dijital teknolojilerde kullanılan bilgi büyüklük birimleri, tarayıcılar, arama motorları ▪ İnternet uygulamalarına ilişkin www, e-posta, url, sayfa uzantıları, pop-up, http, hosting, spam, virüs, vb. terimler ▪ Temel sosyal ağlarda kullanılan terimler ve ağların yapısı
Kazanım 2.5	• Eş zamanlı işlem yapmanın öğrenme ve gelişim, dikkati toplama, düşünme ve planlama, girdileri filtreleme gibi hususlara etkisi • Medya ile ikinci ve üçüncü düzeylerde etkileşim ▪ Bir medya aracında aynı anda birden fazla işlem yürütme (bilgisayarda aynı anda müzik dinleme, medya içeriği indirme, bir programı kurma ve haberleri takip etme gibi) ▪ Farklı medya araçlarını eş zamanlı kullanma (telefonu ve bilgisayarı ya da televizyonu aynı anda kullanma gibi) ▪ Kişilerle etkileşim kurarken medya araçlarını kullanma • Eş zamanlı işlem yapma sürecini yönetme yolları ▪ Yapılan işlemleri önem ve dikkat gerektirme niteliğine göre sıralama

	▪ Kendi kapasitesinin bilincinde olarak işlemleri sınırlama ▪ Eş zamanlı işlem yaparken yanlış işlemi ya da veri kaybını önleme ▪ Kritik önem taşıyan işlemleri yaparken eş zamanlı işlemlerden kaçınma ▪ Zaman yönetimi ilkelerini işe koşma ▪ Eş zamanlı medya kullanımının bilişsel yorgunluğa dönüşmemesi için önlemler ▪ İhtiyaç halinde medya işlemlerini sıra ile yapma
Kazanım 2.6	• Mevcut medya araçlarını etkili bir şekilde kullanma yolları • Medya teknolojileri alanındaki gelişmelerin takibi • Yeni medya araç ve uygulamalarını kullanmaya isteklilik • Yeni medya araç ve uygulamalarının amaç doğrultusunda kullanımı • Yeni medya araç ve uygulamalarına ilişkin uzmanlardan yardım talebi
Kazanım 2.7	• Aranılan bilgi türüne karar verme (haber, makale, istatistik, kullanıcı yorumu vb.) • Bilginin yer aldığı medya içeriği türünün seçimi (metin, ses, görsel, video vb.) • Medya araçlarının özelliklerini karşılaştırarak aranan bilgi türü ve medya içeriği türüne uygun medya aracı ya da araçlarının seçimi (televizyon, gazete, kitap, dergi, bilgisayar vb.) • Seçilen medya aracı içerisinde en doğru bilgiye ulaşmak ve karşılaştırma yapabilmek için medya kanalı içindeki alternatif kanalların seçimi (televizyonda amacına uygun kanalları ve programları seçme, internette farklı haber sitelerinden bilgi araştırma gibi) • Ulaşılan içerikleri ve bilgileri farklı medya aracı ve alternatif kanallardaki bilgiler ile karşılaştırma
Kazanım 2.8	• Amaca uygun içerik arama platformları ▪ Veri tabanı ve arama motoru gibi içerik arama platformları ▪ Farklı arama motorları (google, yandex, ecosia, qwant, peekier, yippy, kiddie, justwatch, ludwig, yaani vb.) ▪ Web sitelerinin ve uygulamalarının kendi arama araçları • İçerik sınırlandırma yol ve yöntemleri ▪ İçerik türüne göre sınırlandırma (metin, görsel, video vb.) ▪ Yinelenen içerikleri sınırlandırma ▪ Arama yaparken zararlı içerikleri engelleme ▪ Filtreleme yazılımları ▪ İçeriğin geçtiği kaynakları diline ya da bulunduğu ülkeye göre sınırlandırma ▪ Arama operatörlerini (“”, +, num=50 vb.) kullanarak sınırlandırılmış arama yapma ○ Arama yapılacak kelime öbeğini ekleme ○ Belirli bir kelime öbeği ya da kelimelerin herhangi birinin arama sonuçlarından çıkarma ○ Arama sonuçları içinde geçmesi istenmeyen kelimeleri belirtme ○ Bir sayfada gösterilecek sonuç sayısını belirleme ○ Belirli bir dosya uzantısı içeren dosyaları arama ○ Arama sonuçlarını belirli bir site ile sınırlandırma ○ Arama sonuçlarını belirli tarihler ile sınırlandırma
Kazanım 3.1	• Medya içeriği bileşenleri ▪ Yazar (kaynak) ▪ Amaç ▪ Hedef kitle ▪ Biçim ▪ İçerik ▪ Yer alan bakış açısı, karakterler, konu ve temalar, duygusal durum vb. • Medya analizinde kullanılabilecek temel ve ayrıntılı sorular

	▪ Bu mesajı kim oluşturdu? ▪ Dikkati çekmek için hangi teknikler kullanılmıştır? ▪ Diğer insanlar bu mesajı farklı olarak nasıl anlayabilirler? ▪ Bu mesajda hangi yaşam biçimleri, değerler ve bakış açıları temsil edilmektedir ya da hangileri görmezden gelinmektedir? ▪ Bu mesaj neden gönderilmiştir?
Kazanım 3.2	• Medya içeriğinin oluşturulmasında yazar, amaç, biçim, içerik ve hedef kitle ilişkisi • Medya içeriği oluşturma sürecinin planlanması • İçerik oluşturulurken bazı öğelere yer verilerken bazı öğelerin dışarda bırakılması • Medya ile ilişkili teknolojiler • Televizyon haberi, internet haberciliği, diziler, filmler, belgesel gibi farklı içerik türlerine özgü oluşturma sürecinin teknik boyutları ▪ İçeriğin seçimi ▪ Kurgu ▪ Kullanılan teknik ve teknolojiler ▪ Süreç vb.
Kazanım 3.3	• Medya mesajlarında ‘oluşturulmuşluk’ kavramı • Mesajın mesajı oluşturan kurum ya da yazarın dünya görüşünden ve çıkar ilişkilerinden etkilenmesi • Yazarı ve etkilerini belirlemeye yönelik çeşitli sorular ▪ Bu mesajı kim üretti? ▪ Mesajın oluşturulmasında hangi teknolojiler kullanılmıştır? ▪ Hangi seçimler farklı şekillerde yapılabilirdi? ▪ Bu mesajın oluşturulmasında kaç kişi yer almıştır? ▪ Bu kişiler hangi görevleri üstlenmiştir? ▪ Mesajı oluşturanların görüşleri mesajı nasıl etkilemiştir? • Medya içeriği kaynağının belirlenmesi ve eğer tanınmıyorsa araştırılması • Kaynak kurumun ya da kişinin bağlantıları (haber sitesinin bağlı olduğu medya holdinginin belirlenmesi gibi) • Kaynağın güvenilirliğini değerlendirme kriterleri ▪ Tanınma ▪ Konu ile yakından ilgili olma ▪ Kurumsallık ▪ Konuya ilişkin deneyim ▪ Konuya ilişkin sorumluluğun olması ▪ Konuya tarafsız yaklaşma ▪ Konuyla ilgili çıkar ilişkisi ▪ Dünya görüşü ▪ Konuya duygusal yakınlık
Kazanım 3.4	• Medya içeriklerinin amaçları ▪ Ticari amaçlar ▪ Siyasi amaçlar ▪ İdeolojik amaçlar ▪ Kişisel amaçlar • Aynı olay, durum ya da olgunun farklı amaçlarla farklı şekillerde medya içeriğine dönüştürülmesi • Amacı belirlemeye dönük çeşitli sorular ▪ Bu medya içeriği neden gönderilmiştir? ▪ Bu medya içeriğinin oluşturulmasında ve iletilmesi kimin kontrolündedir? ▪ Bu medya içeriğinin kazançlarından kimler faydalanmaktadır? ▪ Bu medya içeriği ile kim kazanmakta kim kaybetmektedir? ▪ Bu mesajın oluşturulmasını ve iletilmesini hangi ekonomik kararlar etkilemiş olabilir? • Aynı içeriği farklı kaynaklarla karşılaştırarak farklılıkları belirleme ve buna dayalı olarak amacı daha net ortaya koyma

Kazanım 3.5	• Medya mesajlarının oluşturulması ve ortam ve tasarım özellikleri • Medya mesajının iletiildiği kanalın özellikleri • Mesajın tasarım özelliklerinin ve sunuluş örüntüsü ▪ Kullanılan yazı, metin ▪ Kullanılan görseller ▪ Sloganlar ▪ Kullanılan ses efektleri ve müzik ya da sessizlik ▪ Kıyafetler ▪ Diyalog, anlatım ▪ Biçimsel özellikler (şekil, doku, renk, alan, ışıklandırma) ▪ Yerleşim öğeleri (oran-ölçek, denge, ahenk) ▪ Kamera hileleri ▪ Yer verilen karakterler (ünlü kişiler, fiziksel güzellik) ▪ Mesajın mutluluk, zenginlik gibi imgelerle birlikte sunulması • Medya mesajına yöneltilecek sorular ▪ Dikkati çekmek için hangi yaratıcı teknikler kullanılmıştır? ▪ Mesajın oluşturulma şekli ile ilgili neler dikkati çekmektedir? ▪ Kamera nerede? Görüş açısı nerede? ▪ Hikâye nasıl anlatılıyor? İnsanlar neler yapıyor? ▪ Görsel sembol ya da metaforlar var mı? ▪ Mesajı oluşturmak için hangi görsel ya da işitsel semboller kullanılmıştır? ▪ Duygusal hitaplar, ikna etme araçları nelerdir? ▪ Bu mesajın gerçek görünmesini ya da görünmemesini sağlayan nedir? • Tasarım özellikleri, sunuluş örüntüsü ve iletilen kanal gibi değişkenlerin medya mesajı üzerindeki etkisi
Kazanım 3.6	• Medya mesajlarının belirli bir hedef kitleye ulaşmak için oluşturulması ve farklı insanların aynı medya mesajını farklı şekillerde deneyimlemesi • Hedef kitle-etki modelleri ▪ Güçlü etkiler modeli ▪ Hipodermik iğne modeli ▪ İki aşamalı akış modeli ▪ Gündem belirleme modeli ▪ Suskunluk sarmalı modeli ▪ Yeni medyaya ilişkin modeller • Hedef kitle alt bölümlemesi ▪ Kitlese hedef kitle ▪ Yeni medya ve hedef kitleye yönelik alt bölümleme pazarlaması ○ Coğrafi bölümleme ○ Demografik bölümleme ○ Sosyal sınıf bölümlemesi ○ Bölgesel-demografik bölümleme ○ Psikografik bölümleme • Hedef kitleyi belirlemeye yönelik sorular ▪ Diğer insanlar bu mesajı benden farklı olarak nasıl deneyimleyebilirler? ▪ Diğer insanların bu mesajı tepkisi nedir? ▪ Farklı tepkiler nasıl açıklanabilir? ▪ Asıl hedef kitleyi ele veren hangi ipuçları mesajda yer almaktadır?
Kazanım 3.7	• Konunun ele alınış biçiminin incelenmesi ▪ Tanımlama, değerlendirme, yorumlama ▪ Kullanılan verilerin nesnelliği ▪ Yönlendirme, ikna, empoze etme gibi amaçlar • Medya içeriğinde yer alan görüşleri belirleme ▪ Açıkça belirtilen görüş ▪ Arka plana gizlenmiş görüş ▪ Konuya ilişkin olması gereken ama temsil edilmeyen görüş

	• Karşılaştırma ▪ Aynı konu hakkında farklı medya araç ya da kanallarında sunulan içerikleri bulma ▪ Medya içeriklerinin konuyu ele alınış biçimi ve yer verilen görüşlerini karşılaştırma ▪ İhtiyaç durumunda konunun arka planını araştırma ▪ Taraflılıkları, yer verilen verilmeye görüşleri belirleme ▪ Konu hakkında sonuca varma
Kazanım 3.8	• Medya içeriklerinde anlam ▪ Açık anlam ▪ Örtülü anlam ▪ Çıkarım • Medya içeriğinin metinsel analizi ▪ Betimleme/tanımlama ▪ Anlam ▪ Yargı • Metinsel analiz araçları ▪ Retorik ○ Dil, retorik ve anlam ilişkisi ○ Sözel retorik ○ Görsel retorik ○ Sunum retorığı ○ Editoryal retorik ▪ Semiyoloji ○ Sözel ve görsel işaretler ○ Karmaşık işaretler ○ Düz anlam ve yan anlam ○ İşaret-nesne ilişkisi • Örtük anlamı belirlemek için sorulacak sorular ▪ Bu mesajda hangi yaşam biçimleri, değerler ve bakış açıları temsil edilmektedir ya da temsil edilmemektedir? ▪ Mesajdaki kişiler nasıl karakterize edilmiş? Hangi tür davranışlar/sonuçlar temsil ediliyor? ▪ Okuyucu/izleyici/dinleyici ne tür bir insanla özdeşleştirilmeye davet ediliyor? ▪ Okurken, izlerken, dinlerken ne tür sorular çağrıştırılıyor? ▪ Bu mesajda hangi fikirler ya da değerler pazarlanmaktadır? ▪ Mesajda hangi siyasi ya da ekonomik fikirler iletilmektedir? ▪ Diğer insanlara karşı davranışlarımıza ilişkin hangi yargı ya da ifadeler kullanılmakta? ▪ Mesajdaki genel dünya görüşü nedir? ▪ Kimin bakış açısı temsil edilmektedir? ▪ Mesajın altında hangi sosyal ve ideolojik mesajlar yatmaktadır? ▪ Çeşitli sosyal gruplar nasıl temsil edilmektedir? ▪ Herhangi bir fikir ya da bakış açısı görmezden gelinmiş midir? • Yapılan analiz ve sorulan sorulara dayalı olarak açık anlamın yanısıra örtük anlamı belirleyerek çıkarım yapma
Kazanım 3.9	• Medya mesajlarında duygu durumunun önemi • Duyguların etkileri ▪ Dikkat ▪ Hatırda tutma ▪ Güdüleme ▪ Davranış • Zihinsel süreçler ve duygu • Duygu kontrolünü zorlaştıran içerikler ▪ Gerçekçi öyküler ▪ Cinsellik ▪ Şiddet

	▪ Hedef kitle ile özdeşleşen karakterler ▪ Sürpriz unsurlar ▪ Tartışmalı içerikler (etnik, ahlaki, siyasi, dini konular) • Mesajın sunulma biçiminde hedef kitleyi belirli bir duygu durumuna sevk eden ipuçlarının belirlenmesi ▪ Kelime seçimi ▪ Kullanılan görseller ▪ Kullanılan müzik vb.
Kazanım 3.10	• Maksatlı içerik çeşitleri ▪ Propaganda ▪ Manipülasyon ▪ Ajitasyon ▪ Mezenformasyon ▪ Dezenformasyon vb. • Propaganda çeşitleri ▪ Sembol ▪ Yineleme ▪ Abartı ▪ Mizah ▪ Tanıklık ▪ Sürüye uyma ▪ Pohpohlama ▪ Büyük yalan ▪ Sade halk ▪ Damgalama ▪ Gölgeleme ▪ Bilimsel kanıt vb. • Medya mesajında yer alan maksatlı içerikleri belirleme ▪ Maksatlı içerik çeşitlerini mesajda arama ▪ Sürekli tekrarları fark etme ve nedenini sorgulama ▪ Bilgi kaynağının güvenilirliği sorgulama ▪ Farklı kaynaklar ile karşılaştırarak içeriğin doğruluğunu ya da farklı görüşleri sorgulama ▪ Mesajda yer alan duygu durumunu inceleme ▪ Kendi duygularını kontrol etme ▪ Öne çıkarılan belirli görüş, ürün ya da çıkarları belirleme ▪ Mesajın kendisini bir şey yapmaya ya da belirli bir duyguya yönlendirip yönlendirmediğini sorgulama • Karşıt propaganda geliştirme ▪ Zayıf noktalara hücum ▪ Cepheden saldırmama ▪ Propagandacıyı küçültme ▪ Güç gösterisi yapma vb.
Kazanım 3.11	• Araştırma yaparken amaca en uygun medya aracının seçimi • Araştırma yaparken amaca en uygun arama platformlarının seçimi ▪ Veri tabanları ▪ Alternatif arama motorları • Arama motorlarında çıkan sorgulama sonuçlarının sıralanma öncelikleri • Organik sonuçlar ile ücret ödenmiş reklam sonuçları • Kişiselleştirilmiş ve genel arama sonuçları ▪ Arama için kullanılan medya cihazı ▪ Kişisel arama geçmişi ▪ Bir hesapla bağlanıp bağlanmama ▪ Konum ▪ Kullanılan tarayıcı ▪ Reklam ▪ Yapılan arama türü • Sorgulama sonuçlarını seçme kriterleri

	▪ İçerik biçimi (metin, ses, video vb.) ▪ İçerik türü (haber, makale, istatistik, yorum, reklam vb.) ▪ Yazar ya da kaynağın güvenilirliği ○ Yazar belirtilmiş mi? ○ Yazar bilinen, güvenilen biri mi? İçeriği yazma yeterliği var mı? ○ İletişim bilgileri var mı? ○ Kaynağın uzantısı (edu, gov, org) ▪ İlgili sayfanın ana sayfaya bağlantısı ▪ Açıklık ▪ Bilgilerin ilgililiği ▪ Kaynağın güncelliği ▪ Bilgilerin kurumsal dayanağı ▪ Bilgilerin nesnelliği, doğruluğu, ön yargıların varlığı ▪ Bilginin miktarı, yeterliği
Kazanım 3.12	• Günlük medya ile olan etkileşimi gözden geçirme ▪ Takip edilen gazete(ler) ▪ İzlenen televizyon kanalları ▪ Dinlenen radyo kanalları ▪ En sık kullanılan arama motorları ▪ En sık kullanılan internet siteleri • Her gün kullanılan medya kaynaklarını listeleme • Medya kaynaklarını ‘medya sahipliği’ açısından araştırma • Bilgi alınan medya kaynaklarında çeşitliliği sağlama • Etkileşimde olunan medya kaynaklarının çeşitliliğini periyodik sorgulama
Kazanım 3.13	• Teknoloji ve form ilişkisinin medya mesajı üzerindeki etkisi • Medya içeriği türünün iletilen mesajı yapılandırması • Medya mesajı/içeriği türleri ▪ Haber ▪ Reklam ▪ Film/dizi ▪ Mizah ▪ Belgesel ▪ Eğitim ▪ Eğlence ▪ Spor • Medya içeriği türlerinin karakteristik özellikleri ▪ Türle ilgili temel kavramlar ▪ İlgili türün en sık bulunduğu alanlar ya da medya araçları ▪ İlgili türün işlevleri ▪ Türün alt türleri (film-korku, bilim kurgu, romantik, tarihi filmler gibi) ▪ Birbiri içine geçmiş türler • Karşılaşılan medya içeriğinin türünü belirleme • İletilen mesajın ilgili içerik türünün özelliklerini göz önünde bulundurarak anlamlandırılması • Medya içeriğinin türün özelliklerine uygunluğunun analizi
Kazanım 3.14	• Medya mesajlarının ve duygu ilişkisi • Medya içeriğini analiz ederken hissedilen duyguyu belirleme • Hissedilen duyguya medya mesajının etki oranı • İçeriğin niteliğine karar verirken duygu durumunu başlangıç noktası olarak kullanma • Medya içeriğine ilişkin mantıksal, gerçekçi ya da veriye dayalı akıl yürütme yolları
Kazanım 3.15	• Medya içeriğini kendi bileşenlerine dayalı olarak analizi ▪ Medya mesajı bileşenlerinin analizi (amaç, yazar, içerik, hedef kitle, biçim) ▪ Metin içeriğindeki çelişkileri belirleme

	▪ Medya içeriğinde yer alan manipölasyon vb. hususları saptama vb. • Medya içeriğinde yer alan bilgileri kendi bilgileri ile karşılaştırma • İçeriğin arka planına ve geçmişine ilişkin bilgi toplama • Karşılaştırma yapma ▪ Konuyla ilgili farklı medya araçlarında yer alan içerikleri karşılaştırma (kitap, televizyon, gazete, internet gibi) ▪ Aynı medya aracı içindeki alternatif kanalların içeriklerini karşılaştırma (farklı haber siteleri gibi) • İçeriğe ilişkin farklı görüş ve düşünceleri araştırma (uzman görüşü alma gibi) • Medya içeriklerini yorumlamak için sonuç çıkarma, genelleme, sentezleme, yapı sökümü gibi stratejiler kullanma
Kazanım 4.1	• Medya içeriğinde yer alan bilgileri niteliği hakkında karar verirken karşılaştırma yapılacak standartlar ▪ Gerçeklik/Doğruluk ▪ İlgililik ▪ Yansızlık ▪ Etik ▪ Ahlak ▪ Demokratik ilkeler ▪ Telif hakkı ▪ Mesajların olası etki ve sonuçları • Standartlar ile yapılan karşılaştırmaya dayalı değerlendirme • Medyanın dünyaya ilişkin sunduğu sınıflamalar/stereo tipler
Kazanım 4.2	• Etik ve etiğin temel boyutları ▪ Etik ve medya etiği ▪ Meta-etik ▪ Normatif etik ▪ Uygulamalı etik • Medya içeriğini etiğin çeşitli boyutlarına göre değerlendirme ▪ Gerçeklik ve dürüstlük ▪ Gizlilik/mahremiyet ▪ Özel hayat ▪ Kişisel çıkar çatışması ▪ Kâr ve sosyal sorumluluk ▪ İncitici içerik • Medya ile ilgili temel etik kodlar ve içeriği bu kodlara göre değerlendirme • Yeni medyada etik sorunlar ▪ Özel yaşamın gizliliği ▪ Telif/patent hakları ▪ İçeriğin asıl kaynağının gösterilmemesi ▪ Teyit edilmemiş bilginin yayılması ▪ Kişisel veri güvenliği ▪ Veri madenciliği ▪ Dijital gözetim ▪ Yanıltıcı etiketleme ve başlıklandırma ▪ Yoğun reklam içeriği ▪ Nefret söylemi
Kazanım 4.3	• Medyanın kaynağının bilgi işleme süreçleri üzerindeki etkisi ▪ Filtreleme ▪ Anlam eşleştirme ▪ Anlam oluşturma • Medya etkileşimini analiz ederek güvenilen kaynakları belirleme • Güvenilen kaynaklardan gelen mesajları da değerlendirme sürecine sokma
Kazanım 4.4	• Dijital medyadaki riskler ▪ İçerik riskleri ○ Provakatif içerik ○ Yanlış bilgi

	○ Zararlı içerik (virüs vb.) ○ İstenmeyen içerik ○ Yaşa uygun olmayan içerik ○ Yasal olmayan içerik (ırkçılık, çocuk pornosu) ○ İnsan hakları ihlali ▪ İletişim riskleri ○ Siber zorlama ○ Cinsel istismar ○ Gizlilik riskleri ○ Zararlı tavsiye ○ Kimlik hırsızlığı ○ Dolandırıcılık/oltalama ▪ Ticari riskler ○ Ticari istismar ○ Kişisel verilerin toplanması ○ Telif hakkı ihlali • Karşılaşılan medya içeriğinin maksatlı ya da zararlı olma durumunu risk boyutlarının özelliklerine dayalı olarak belirleme
Kazanım 4.5	• Zararlı medya içeriklerine yönelik teknik önlemler ▪ Medya araçlarının güvenlik sistemleri ▪ Virüs programları ve virüsleri yok etme ▪ Çevrimiçi ve çevrim dışı şifreleme ▪ Filtreleme uygulamaları ▪ İstenmeyen e-posta, reklam ve mesaj gibi içerikleri engelleme (ghostery, ad-block vb.) ▪ Medya platformlarında gizlilik ayarları (sanal izlenme) ▪ Yeni medya araç ve uygulamalarında güvenli kullanım için gerekli bilgi ve becerileri araştırma • Zararlı medya içerikleri için diğer önlemler ▪ Gizliliğe dikkat etme ▪ İçeriklerin amaçlarını belirleme ▪ İhtiyaç halinde gerekli mercilere başvurma
Kazanım 4.6	• Kişisel veri güvenliğinin temel boyutları ▪ İzlenme ▪ Bilgilerin satılması ▪ İstenmeyen mesajlar ▪ Kimlik hırsızlığı ▪ İnternet korsanlığı ▪ Zararlı yazılımlar ▪ Konum takibi • Çevrimiçi ortamlarda kişisel verileri paylaşırken kişisel veri güvenliğinin ve verileri sınırlandırma
Kazanım 4.7	• Sahip olunan bilgi, fikir ve tutumların nereden edinildiğini sorgulama • Düşüncelerin dayandığı makul nedenleri belirlemeye çalışarak medyanın etkisini gözleme • Davranışlarda medyanın rolünü sorgulama • Davranışlarının inançları ile uyumlu olup olmadığını kontrol etme • Düşünce ve davranışları ile medya etkileşimi arasındaki ilişkiyi sorgulamayı alışkanlık haline getirme
Kazanım 5.1	• İçerik oluşturmada beyin fırtınası, planlama, oluşturma ve gözden geçirme süreçleri • Farklı formatlarda dijital içerikler oluşturma (metin, ses, video, multimedya) • Fotoğraf ve video çekme, ses kaydı yapma ve bu türdeki içerikleri kurgulama • Web sayfası ya da blog kullanımı (hazır şablonlar) • Sosyal medyada içerik üretimi vb.
Kazanım 5.2	• Medya içeriği oluşturma amacını belirleme

	• Ulaşılmak istenen hedef kitleyi belirleme • Medya ortamının hedef kitle üzerindeki etkileri • En uygun medya araç ve platformlarının seçimi (televizyon, dijital kampanya, içerik paylaşım siteleri, sosyal ağlar vb.) • Belirlenen medya platformlarını etkili kullanma yolları
Kazanım 5.3	• Gerçeklik ve dürüstlük, gizlilik/mahremiyet, sosyal sorumluluk ve incitici içerik gibi medya etiği ile ilgili ilkeleri kullanma • İçerikte diğer insanlara ilişkin resim, ses, bilgi vb. hususlar varsa ilgili kişilerden izin alma • Telif hakkı olan içeriklerin referanslanması ve kullanımı • İçeriğin cinsellik, şiddet, ön yargı vb. incitici öğeler barındırmaması
Kazanım 5.4	• Medya araçlarında dilin doğru kullanımının önemi ▪ Doğru mesajı iletebilme ▪ Dilin bozulmasını önleme • Yanlış kullanımın neden olduğu sorunlar (argo, uydurma sözcükler, yersiz yabancı kelime kullanımı vb.) • İçerik üretiminde dil kurallarını dikkate alma
Kazanım 5.5	• Medya araçlarının içerik üretimi ve paylaşımındaki önemi • Web 2.0, 3.0 gibi yeni iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanlar • Medya ve medya profesyonelleri ilişkisi • Medya üreticisi ve dağıtıcısı olarak birey • Kendisini en iyi ifade edebileceği medya araçlarını belirleme ve onların nasıl kullanıldığını öğrenmeye çaba harcama
Kazanım 5.6	• Etik ihlallerin çözümünde sorumluluk • Karşılaşılan ihlale uygun şikâyet yol ve yöntemleri ▪ Televizyon ile ilgili şikâyetler için RTÜK'e başvurma ▪ Basılı yayınlar için ilgili yayın kuruluşu ile iletişime geçme ▪ İnternet sayfalarında, sosyal medya sitelerinde ve uygulamalarda ihlal içeren içerikleri kendi içerisindeki araçlar yoluyla şikâyet etme (temel kullanılan siteler için öneriler) ▪ İntihara yönlendirme, çocukların cinsel istismarı, uyuşturucu madde kullanımı, sağlık için tehlikeli madde temini, müstehcenlik, fuhuş, kumar ve Atatürk aleyhine işlenen suçlar gibi dijital içerikleri şikâyet için Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu ihbar uygulamasına kullanma ▪ İrkçilik, teröre destek, çocuk pornosu gibi içerikler için polise başvurma (ihbar hattı, internet sitesi, uygulama)
Kazanım 5.7	• Dijital medyada paylaşılan bir içeriğin geniş kitlelere ulaşması ve silinmemesi • İçerik paylaşımlarında izin alınması ▪ Bir başkasının yer aldığı fotoğraf ya da video gibi içerikler ▪ Bir başkasının içeriğini yeniden paylaşma ▪ Diğer insanlar ile yapılan yer bildirimleri ▪ Telif hakkı olan içerikler • Bir başkasına ait, izin gerektiren, doğruluğu kesin olmayan, maksatlı mesajları paylaşmanın doğuracağı olası sonuçlar ▪ Sosyal sonuçlar ▪ Etik sonuçlar ▪ Telifle ilgili sonuçlar ▪ Adli sonuçlar
Kazanım 6.1	• Toplumsal konularda duyarlılık uyandırmada, sesi az duyulan kesimlerin sesini duyurmada yeni medya araçlarının katkısı • Dezavantajlı grupların medya kullanımı • Farkındalık uyandırmak için medya araçlarını kullanma ▪ Sosyal ağlar ▪ Bloglar ▪ Dijital kampanyalar

▪ Yeni medya araçları ile kitlesel medyaya ulaşma vb.	
Kazanım 6.2	• E- devlet uygulamaları • Bankacılık işlemleri • Fatura ödeme işlemleri • Devlet kurumları ve mahalli idare işlemleri (ösym, belediye vb.) • Sivil toplum ilişkileri • Eğitime ilişkin uygulamalar vb.



EK-13 MEDYA OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI

1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan baş döndürücü gelişmelerin bir sonucu olarak, bilgi üretim, paylaşım ve tüketim hızı, insan yaşamını tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar derinden etkilemekte ve köklü değişmelere yol açmaktadır (Kellner ve Share, 2007). Özellikle son dönemde, teknolojik gelişmenin en çok yol aldığı ve bilgi paylaşımının öncelikli araçları haline gelen medya; birey, toplum ve kültür üzerinde tahmin edilmesi güç yönelimlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Başlı başına bir kültür haline gelen medya (Hobbs ve Moore, 2013), insanların değerlerini, kabullerini, davranışlarını şekillendiren ve kararlarına yön veren, belirleyici bir güç (Baran, 2014) olarak değerlendirilmektedir.

Güncel teknolojilerin, medya araçları ve özellikle de internetin, bilgiye ulaşma konusunda önemli fırsatlar yarattığı yadsınamaz bir gerçektir. Bilgiye ulaşmanın önündeki sınırlayıcıların ortadan kalkması ve bilginin kolaylıkla paylaşılabilir olması, kuşkusuz birey ve toplum yararına bir gelişmedir. Bununla birlikte, son yarım yüzyılda bilgiye erişim bir sorun olmaktan çıkmış, bireylerin niteliği tartışmaya açık çok miktarda bilgiden kendilerini koruyabilmeleri önemli bir sorun haline gelmiştir (Potter, 2008). Farklı kaynaklardan, çok büyük miktar ve çeşitlilikte erişilebilir hale gelen bilginin üretilme ve paylaşılma amacı, güvenilirliği ve niteliği önemli bir tartışma konusudur. Medya ve teknolojinin kullanılma sıklığı ve yoğunluğunun yol açtığı zihinsel, duygusal, fizyolojik ve psikolojik tehditler tartışmanın diğer boyutlarını oluşturmaktadır.

Teknoloji ve medyanın, insan yaşamındaki hükmedici konumunu yorumlayabilmek, medya araçlarını kullanabilmenin çok daha ötesinde beceriler gerektirmektedir. Söz konusu beceriler, alanyazında, medya okuryazarlığı becerileri olarak ifade edilmektedir. Medya okuryazarlığı becerileri, taşıdığı önem nedeniyle, yirmi birinci yüzyılda bireylerin sahip olmaları gereken öncelikli beceriler arasında gösterilmektedir (Finegold ve Notabartolo, 2008). Kültürel, ekonomik ve sosyal alanda küresel düzeyde yaşanan köklü değişiklikler (Alvermann ve Hagood, 2000), iletişim kanallarının çeşitlenmesi (Silverblatt vd., 2014), içerik türlerinin çeşitlenmesi ve değişkenliğe uğraması (Stevens ve Bean, 2007) gibi başlıca nedenler, medya

okuryazarlığı becerilerine sahip olmayı önemli ve gerekli kılmaktadır (Baran, 2014; Redmond, 2016).

Medya okuryazarlığı eğitiminin en önemli paydaşlarından birisi olan öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini ele alan araştırma bulguları, oldukça önemli eksikleri olduğunu ortaya koymaktadır (Baker, 2010; Fleming, 2013; Hobbs, 2010; Redmond, 2016). Öğretmenlerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla medya okuryazarlığı becerilerini kazanmalarının, kişisel ve mesleki becerilerinin gelişmesine, bu durumun doğal bir sonucu olarak da yetiştirdikleri öğrencilerin niteliğine önemli katkılar sağlayacağı gerçeği, bu beceri alanının öğretmenlik mesleği standartlarının tanımlanmasında yeni bir yeterlik alanı olarak yerini almasına yol açmıştır (Considine, 2002; Domine, 2011; Fleming, 2013; Goetze, Brown ve Schwarz, 2005; Hobbs, 2010; Jolls ve Grande, 2005; Redmond, 2016; Schwarz, 2001).

Yukarıda açıklanan gerekçelerden hareketle, öğretmen adayları için geliştirilen bu medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısı ile öğretmen adaylarının medya okuryazarı bireyler olabilmeleri, bu kapsamda, medya okuryazarlığı ve medya konusuyla ilgili temel bilgileri edinmeleri, erişme, analiz, değerlendirme ve iletme gibi temel medya okuryazarlığı becerilerini kazanmaları hedeflenmiştir.

Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı tasarısı geliştirme sürecinde benimsenen program tasarımı yaklaşımı, program geliştirme modeli, programın felsefi ve psikolojik dayanakları, uygulama ilkeleri, programın ilgili yeterlik ve becerileri alanlarıyla ilişkisi, eğitim amaçları, içerik yapısı, öğretme-öğrenme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme boyutları ve öğeler arası ilişkiler, izleyen sayfalarda ayrıntılandırılarak ve gerekçeleriyle açıklanmıştır.

2. Medya Okuryazarlığı Becerileri Dersi Öğretim Programının Yapısal Özellikleri

2.1. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının temel aldığı program tasarım yaklaşımı ve program geliştirme modeli

Program geliştirme alanyazını incelendiğinde, eğitimde program geliştirme çalışmalarının planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşamada ele alındığı görülmektedir (Oliva, 2005; Ornstein ve Hunkins, 2017; Wiles ve Bondi, 2011). Bu aşamalardan birisi olan planlama aşaması, aynı zamanda programın tasarım

aşamasıdır (Oliva, 2005). Bu araştırmanın planlama aşaması, Wiles ve Bondi'nin (2011) öngördüğü biçimde, analiz ve tasarım olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Analiz aşaması, ihtiyaç analizinin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada, medya okuryazarlığı becerileri konusunda ayrıntılı bir alanyazın incelemesi yapılmış, oluşturulan medya okuryazarlığı beceri listesi alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve bu doğrultuda geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan bir ölçek yardımıyla da öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri belirlenmiştir. Ek olarak, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ayrıntılı, tamamlayıcı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Belirtilen çok boyutlu analizlerden elde edilen verilerle, öğretmen adaylarının bu konudaki eğitim ihtiyaçları ayrıntılı bir şekilde ortaya koyulmuştur.

Programın planlama aşamasının ikinci alt boyutu olan tasarım boyutunda ise program geliştirme ilkeleri doğrultusunda, öğretim programının amaç, içerik, öğrenme yaşantıları ve ölçme ve değerlendirme süreçleri oluşturulmuştur.

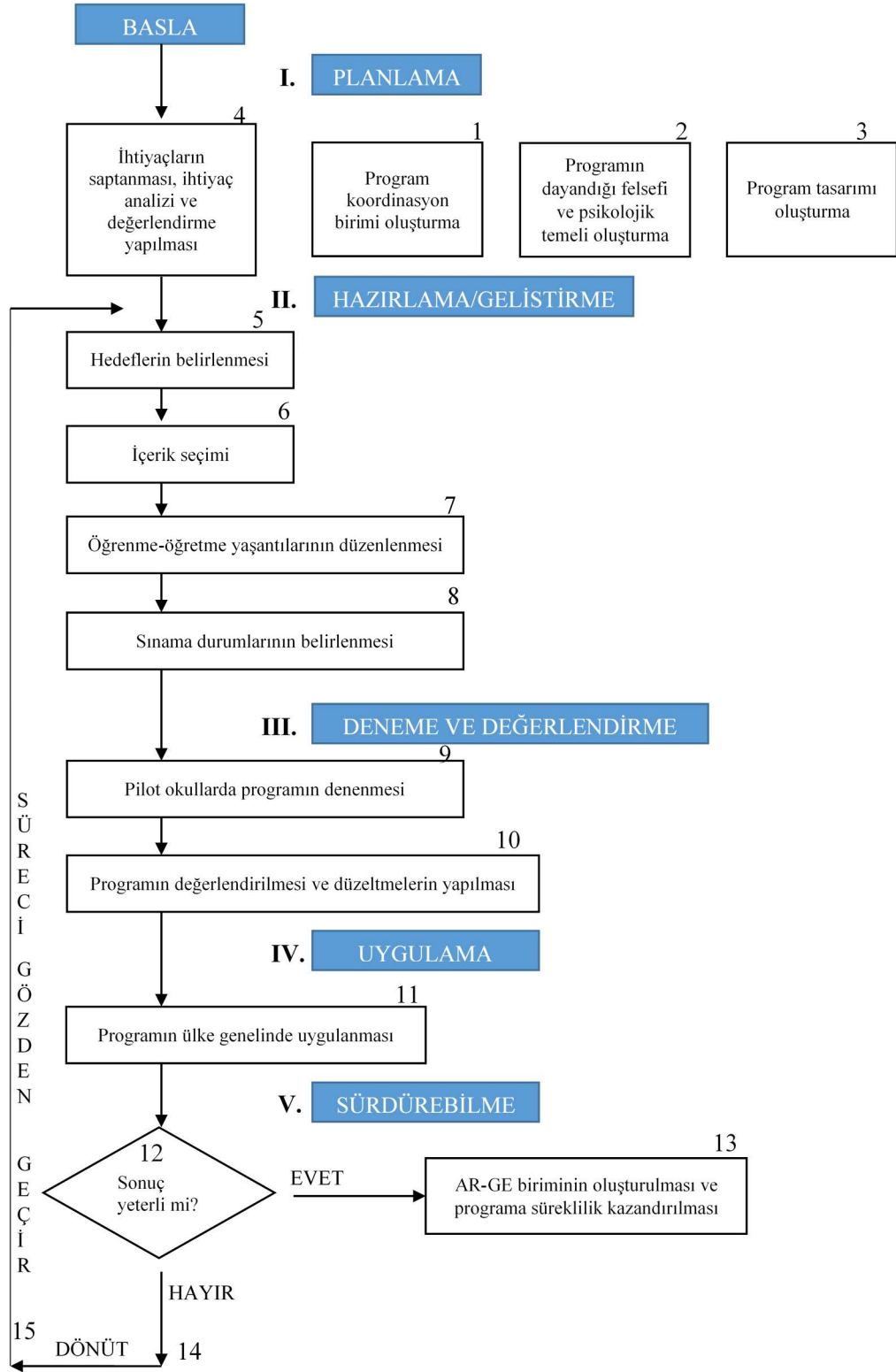
Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı tasarısının geliştirilmesi sürecinde benimsenen program tasarım yaklaşımı, sorun merkezli program tasarımı yaklaşımlarından birisi olan yaşam durumları tasarım modelidir. Bu tasarım modelinin benimsenmesinin temel nedeni, medya okuryazarlığı becerileri konusunun günümüzde bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik, akademik, vb. tüm yaşamı etkileyen çok boyutlu, üstünlükler ve tehditler içeren bir içerik alanı olmasıdır. İkinci olarak; süreç hakkında yönlendirme ve rehberlik sağlaması, öğretim programının temel bileşenlerini düzenleme yollarını belirtmesi, programın geliştirilmesinde temel bir referans çerçevesi sağlaması (Ornstein ve Hunkins, 2017), bu tasarım yaklaşımının benimsenmesinde rol oynayan diğer önemli gerekçelerdir. Sorun merkezli program tasarımının pragmatik felsefeye, eğitim felsefesi olarak ilerlemeciliğe ve öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılığa dayalı olması (Adıgüzel, 2017), bu öğretim programı tasarısının geliştirilmesinde göz önünde bulundurulmuş felsefi ve psikolojik temeller ile de uyum göstermektedir.

Sorun merkezli tasarımlar, bireysel ve toplumsal düzeyde gerçek yaşam problemlerini merkeze alırlar. Bireyi sosyal bir ortamda değerlendiren bu yaklaşım, bir yandan konu alanı içeriğine, diğer yandan da bireylerin gelişimlerine vurgu yapması nedeniyle oldukça işlevseldir. Yaşam durumları tasarımı üç temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlardan ilki; gerçek yaşam durumları ile ilgilenmenin, bireysel ve toplumsal sorunların çözümlenmesi ve işlevselliğin sağlanmasında son derece önemli

olduğudur. İkinci varsayım; konuların toplum yaşamı ile ilişkili olarak düzenlenmesi durumunda, öğrencilerin içeriğin yaşamla olan ilişkisi, değeri ve önemi konusunda daha kolay bağ kurabilecekleridir. Son varsayım; öğrencilerin bireysel ve sosyal yaşamlarını ilgilendiren gerçek olay ve olguların çalışılmasının, bireysel ve toplumsal yaşamın gelişimine doğrudan katkı sağlayacağıdır (Adıgüzel, 2017; Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2017; Wiles ve Bondi, 2011).

Medya okuryazarlığı becerileri, bireylerin kişisel, akademik, mesleki, sosyal ve toplumsal yaşamda etkin bireyler olabilmeleri için sahip olmaları gereken önemli beceriler arasındadır. Konu öğretmen adayları olduğunda, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini kazanmaları, kendileri açısından olduğu gibi yetiştirecekleri öğrencilerin niteliği için de önem taşımaktadır. Yaşam durumları program tasarımının seçilmesi, bu bağlamda da oldukça önemlidir.

Program geliştirme; öğretim programının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2017) olarak değerlendirildiğinde, bu ilişkileri doğru ve sistemli şekilde kurgulamak için belirli bir program geliştirme modeline ihtiyaç vardır. Bu öğretim programı tasarımının geliştirilmesinde, Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli (DEPGEM) benimsenmiştir. Bu model, kültürel ve normsal uygunluk, öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasından esinlenilerek geliştirilmesi (Demirel, 2017), program geliştirme sürecini sistematik bir yapıda ele alması ve öğretim programının temel öğeleri olan amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin ayrıntılı bir rehberlik sunması nedeniyle tercih edilmiştir. Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Demirel eğitimde program geliştirme modeli (Demirel, 2017, s.76)

DEPGEM; planlama, hazırlama-geliştirme, deneme ve değerlendirme, uygulama ve sürdürülebilirlik olmak üzere, beş aşamadan oluşmaktadır. Bu araştırma, öğretmen adayları için medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programı tasarısının geliştirilmesiyle sınırlı olduğundan, modelin yalnızca birinci ve ikinci aşaması olan planlama ve hazırlama/geliştirme adımları göz önünde bulundurulmuştur. Söz konusu iki aşama, sekiz adımdan ve ilgili düzenlemelerden oluşmaktadır.

Birinci adım program koordinasyon biriminin oluşturulmasıdır. Program geliştirme sürecinin çok boyutlu yapısı, farklı alan uzmanlıklarının desteğini ve ilgili çevrelerin katılımını gerektirir. Bu konuda koordinasyonun sağlanması oldukça önemlidir (Erişti ve Polat, 2017). Süreç boyunca gereksinim duyulacak iş birliklerinin ve paydaşların belirlenmesinin yanısıra ne tür bir sistem dahilinde çalışacaklarının, planlama aşamasında karara bağlanması gerekir (Erişti, 2016). Bu çalışmada, sistematikliğin ve koordinasyonun sağlanması amacıyla, öğretim programı tasarısı geliştirme süreci, oluşturulan program çalışma grupları aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Program geliştirme çalışmalarında, program karar ve koordinasyon grubu, program çalışma grubu ve program danışma grubu gibi grupların oluşturulması önerilmektedir (Demirel, 2017). Bu araştırma, kapsadığı hedef kitle ve hedef kitlenin öğrenim gördüğü eğitim kademesi yönüyle, Millî Eğitim Bakanlığı'nın dahil olduğu, ulusal düzeyde gerçekleştirilen bir program geliştirme çalışması olmadığından, yalnızca program çalışma grubu ve program danışma grubu oluşturulmasının, bu çalışma için yeterli olacağı ön görülmüştür. Araştırmanın program çalışma grubu ve program danışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Program çalışma ve danışma gruplarında yer alan uzmanlar*

Uzmanlık alanı	Program çalışma grubu	Program danışma grubu
Eğitim programları ve öğretim	2 uzman	6 uzman
Bilgi ve iletişim teknolojileri	1 uzman	3 uzman
İletişim bilimleri	1 uzman	2 uzman
Ölçme ve değerlendirme		1 uzman
Eğitim psikolojisi		1 uzman
Eğitim felsefesi		1 uzman
Eğitim sosyolojisi		1 uzman
Türk dili		5 uzman

Program çalışma grubu araştırmacının yanısıra, iki program geliştirme alan uzmanı, bir bilgi ve iletişim teknolojileri alan uzmanı ve bir de iletişim bilimleri alan uzmanından oluşmuştur. Program danışma grubu ise altı program geliştirme ve öğretim alan uzmanı, üç bilgi ve iletişim teknolojileri alan uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme alan uzmanı, iki iletişim bilimleri alan uzmanı, bir eğitim psikolojisi alan uzmanı, bir eğitim felsefesi alan uzmanı, bir eğitim sosyolojisi alan uzmanı ve beş Türk dili alan uzmanından oluşturulmuştur. Medya okuryazarlığı alan uzmanları bilgi ve iletişim teknolojileri alan uzmanları içerisinde yer almaktadır.

İkinci adım; programın felsefi ve psikolojik dayanaklarının oluşturulmasıdır. Bu aşamada, geliştirilmesi amaçlanan öğretim programının felsefi ve psikolojik dayanakları oluşturulur ve bu dayanaklar, program geliştirme sürecine yön verir. Bu araştırma ile geliştirilen öğretim programı tasarısı, ilerlemecilik felsefesine ve yapılandırmacılık yaklaşımına dayanmaktadır. Öğretim programı tasarısının felsefi ve psikolojik dayanakları ve bu dayanakların program tasarısı ile olan ilişkisi öğretim programının felsefesi bölümünde sunulmuştur.

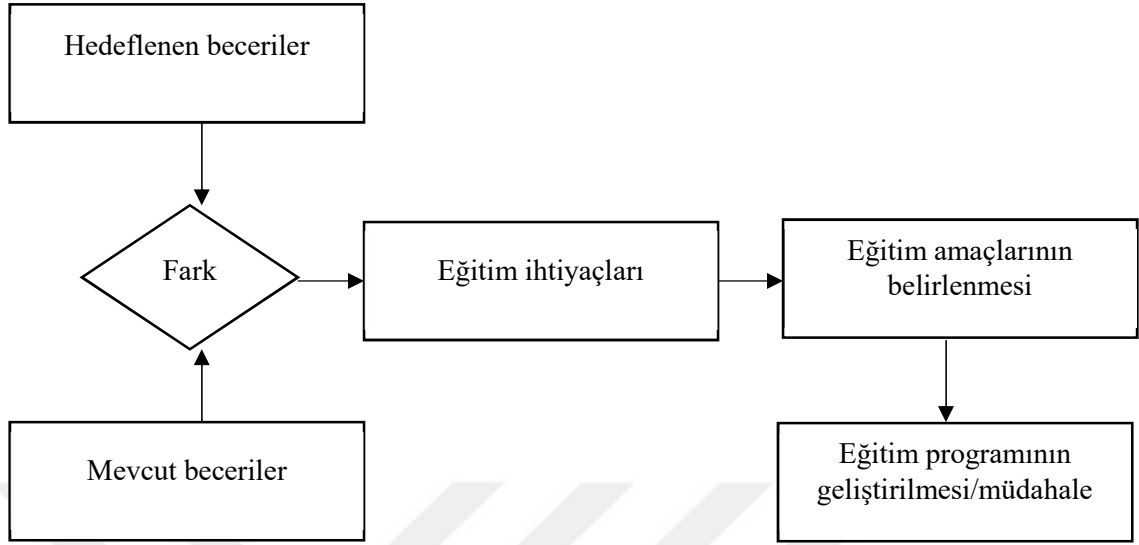
Üçüncü adım, öğretim programının geliştirilmesinde temel alınacak program tasarısına karar vermedir. Bu öğretim programı tasarımı için sorun merkezli tasarımlardan birisi olan yaşam durumları tasarımı benimsenmiştir. İlgili bilgiler program tasarımı yaklaşımı bölümünde sunulmuştur.

Dördüncü adım programın gerçekçi bir temele dayanması için eğitim ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla, ihtiyaç analizi çalışmasının yapılmasıdır. Eğitim programlarının amaçları analitik bir araştırma ile belirlenir. Program geliştirme sorumluları çalışma konusuyla ilgili becerileri, yeterlikleri, düşünme biçimlerini, değerleri vb. belirler ve hedef kitlenin halihazırda sahip olmadıkları beceri, yeterlik vb. ihtiyaçlar, programın amaçlarını oluşturur. Bu analitik araştırma süreci, ihtiyaç analizi olarak nitelendirilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2017). Daha açık bir ifade ile, ihtiyaç analizi yoluyla toplanan verilere dayalı olarak, öğretim programının amaçları oluşturulur (Erişti ve Polat, 2017, s. 252). Program geliştirmenin ilk adımını oluşturan ihtiyaç analizi, eğitimin çıktılarını belirlemek için kullanılan ampirik bir süreçtir ve öğretim programının geliştirilmesi için yararlanılacak bir ölçüt seti olarak işlev görür (English ve Kaufman, 1975, s. 3).

Bu araştırmada, medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı tasarısının eğitsel amaçları, ihtiyaç analizine dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu amaçla,

öğretmenlerin sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı becerileri kapsamlı bir alanyazın incelemesi ve uzman görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Ardından, öğretmen adaylarının söz konusu becerilere hangi ölçüde sahip oldukları belirlenmiştir. İhtiyaç analizi çalışmalarında gözlem, görüşme, anket/ölçek, delphi tekniği gibi çeşitli yöntemlere başvurulabilir. İhtiyaç analizi çalışmalarında hedef kitleden nitel ve/veya nicel veriler toplanarak, var olan durumlarla ilgili tespitlerde bulunulur, hedef kitlenin görüş ve düşünceleri derinlemesine incelenir ve ihtiyaç değerlendirmesi yapılır (Adıgüzel, 2016). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının konu hakkındaki var olan durumlarını belirlemek için nicel ve nitel yöntemlerden faydalanılmıştır. Konu hakkında çok sayıda öğretmen adayından veri toplayabilmek amacıyla bir medya okuryazarlığı becerileri ölçeği geliştirilmiş ve öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Ek olarak, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri hakkında ayrıntılı ve derinlemesine veri toplayarak, veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla da yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

İhtiyaç belirleme sürecinde farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım gibi farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Erişti ve Polat, 2017). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçları, farklar yaklaşımına dayalı olarak belirlenmiştir. Farklar yaklaşımında, bireylerin konu hakkında sahip oldukları yeterliklerle, sahip olmaları gereken yeterlikler kıyaslanarak, gereksinim duydukları, kazandırılması gereken yeterlikler ortaya çıkarılır (Demirel, 2017). Bureau'nun (2000) farklar yaklaşımına dayalı ihtiyaç analizinin program geliştirme sürecindeki rolü konusundaki açıklamalarını, Adıgüzel (2016) Şekil 2'deki gibi görselleştirmiştir.



Şekil 2. Performans temelli ihtiyaç analizi (Adıgüzel, 2016, s.3)

Bu araştırmada, Şekil 2’de belirtilen sürece uygun olarak, öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken medya okuryazarlığı becerileri ile halihazırda sahip oldukları beceriler karşılaştırılmış ve eğitim amaçları, bu farklılıktan ortaya çıkan ihtiyaçlara dayalı olarak oluşturulmuştur.

Beşinci adım eğitim amaçlarının belirlenmesidir. Bu öğretim programı tasarısı, 6 genel amaç ve bu genel amaçlarla ilgili 22 özel amaçtan oluşmaktadır. Özel amaçlar program geliştirme alanyazınında yaygın olarak benimsenen bir sınıflandırmaya (Bloom Taksonomisi) uygun bir yapıda ele alınmış ve sistematize edilmiştir.

Altıncı adım içeriğin seçimidir. Program içeriği, özel amaçlarla uyumlu olarak seçilmiş ve doğrusal programlama yaklaşımı kapsamında düzenlenmiştir.

Yedinci adım öğrenme öğretme yaşantılarının düzenlenmesidir. Amaçlar ve içerik ile uyumlu olarak geliştirilen öğretme-öğrenme yaşantıları ilgili bölümde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Sekizinci ve son adım, programın sinama durumlarının belirlenmesidir. Öğretim programının amaçları ve ilgili diğer öğeleri göz önünde bulundurularak belirlenen sinama durumları, program tasarısının ölçme ve değerlendirme bölümünde sunulmuştur.

2.2. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının felsefi ve psikolojik temelleri

Bu öğretim programı aracılığıyla, öğretmen adaylarına erişme, analiz, değerlendirme ve iletme gibi temel medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılarak, medya ile olan etkileşimlerini bilinçli ve yetkin bir düzeyde sürdürmelerine katkıda bulunmak hedeflenmektedir. Anılan becerilerin kazanılmasının, öğretmen adaylarının medya araç ve içeriklerine en doğru biçimde erişebilmelerine, medya içeriklerini analiz ederek güncel, doğru, güvenilir ve geçerli bilgilere ulaşabilmelerine, içerikleri çeşitli ilkelere ve ölçütlere dayalı olarak değerlendirerek, olası zararlardan kendini korumalarına, kendi oluşturdukları medya içeriklerini diğer insanlarla paylaşarak kendilerini ifade etme etmelerine ve toplumsal sorunların çözümü için medyayı etkin bir şekilde kullanan aktif yurttaşlar olmalarına katkı sunması amaçlanmaktadır.

Yukarıda belirtilen önceliklerden hareketle, bu öğretim programı tasarısının geliştirilmesinde, pragmatizm felsefesinin eğitime yansması olan ilerlemecilik eğitim felsefesi temel alınmıştır. İlerlemecilik anlayışında, eğitimin amacı demokratik ve sosyal yaşamı desteklemektir. Bilgi, gelişim ve ilerlemeye yol açan bir araç olarak yorumlanır. Bu yönüyle, eğitim programları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olmalı, insanların yaşadıkları problemleri ve ilişkileri konu edinmeli ve sürekli değişen yaşam koşullarına uyum sağlamaya katkıda bulunmalıdır (Gutek, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2017).

İlerlemecilik akımının en önemli temsilcilerinden birisi olan Dewey'e göre, eğitimin amacı birey ve toplum arasındaki uyumu sağlamaktır. Bu nedenle eğitimi yalnızca bireysel ya da yalnızca sosyal olarak yorumlamak yanlıştır. Bireysel ve sosyal faktörlerin etkileşimi öğrenme sürecinde önem taşır. Bu da eğitimin birey ve toplum olmak üzere iki yönü olduğunu ortaya koyar. Bununla birlikte, toplumsal yapı ve kurallar sürekli değişkenlik gösterdiğinden, eğitimin yalnızca bugünün ihtiyaçlarına odaklanması kabul edilemez. Okul, değişim için eğitim vermelidir (Berding, 1997; Dewey, 1902). Bu vurgudan hareketle, medya okuryazarlığı becerileri öğretim programında, medya okuryazarlığı kavramının bireysel ve toplumsal dönemlik yansımaları yerine, temel medya okuryazarlığı becerilerine odaklanılmıştır.

Öte yandan, medya ve teknoloji değişimin öznesi ve nesnesi konumunda iki araçtır. Medya ve teknoloji çok hızlı bir şekilde ilerlerken, toplumların ve bireylerin medya ile olan etkileşimleri de aynı hızla dönüşmekte ve değişmektedir. Bu nedenle, konuya medya araçları üzerinden yoğunlaşmak yanlış bir yaklaşım olarak

değerlendirilmiştir. Belki de öğretmen adayları henüz mezun olmadan, yeni medya araçları ve platformları kullanıma sunulacak ve medya etkileşimini değiştirecektir. Bu öğretim programında benimsenen medya okuryazarlığı tanımı ve yaklaşımı, medya araçlarından bağımsızdır. Medya okuryazarlığının, medya araçlarından bağımsız olarak ele alınması, hızlı teknolojik dönüşümün yaşandığı günümüzde, oldukça önemli ve işlevsel bir yaklaşımdır (Livingstone, 2003). Kitlel medya ile yeni medyanın birbirlerine entegre hale gelmiş olması da bu tür bir ayrımı gereksiz kılmaktadır. Bu bağlamda, bu öğretim programında medya kavramı bir yandan televizyon, gazete ve radyo gibi kitlel medyayı, diğer yandan da bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve internet gibi yeni medya araç ve platformlarını bütüncül bir bakış açısıyla kapsamaktadır. Özetle, medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı, medya araçlarından bağımsız olarak, medya ile olan etkileşimi etkin hale getirecek erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerilerini önemsemekte ve ön plana çıkarmaktadır. Bu becerilere sahip olan bireyler, medya alanında ve teknolojiadaki gelişmeler ne olursa olsun, kendisini adapte edebilme fırsatı yakalayacaklardır.

Beceri temelli bu yaklaşım, öğretim programının içeriğine esneklik katarak, öğretim programının yalnızca konu alanının ihtiyaçlarına değil öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanmasını da mümkün kılmaktadır. İlerlemeci öğretim programları esnektir; öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre süreç içinde yeniden düzenlenebilir (Sönmez, 2009). Örneğin; erişme becerisi öğrencilerin ihtiyaç duydukları ya da erişmede sorun yaşadıkları medya araçlarına yoğunlaşabilmelerine imkân tanır. Öğrencilerin erişmede sorun yaşadıkları alan yalnızca sosyal medya ise erişme becerileri bu alan üzerine odaklanabilir.

İlerlemecilik anlayışında, eğitimin öncelikli amacı demokratik ve sosyal yaşamı desteklemektir. Bu öğretim programı, belirtilen amacı son derece önemli görmektedir. Medya, yalnızca çeşitli içeriklere ulaşma aracı olarak görülemez. Medya, farklı platformlarda kendisini ifade etme olanağı bulamayan bireylerin, kendilerini ifade edebilmeleri için de oldukça önemli bir araçtır. Son yıllarda, bireysel ve sosyal yaşamın önceliği haline gelen sosyal medya bile bu konuda kolay ve kullanılabilir seçenekler sunmuştur. Bu öğretim programının merkezinde yer alan medya okuryazarlığı becerilerinden birisi olan iletme becerisi, bireylerin kendi medya içeriklerini oluşturmalarını ve diğer bireylerle paylaşımları ile ilgili yeterlikler içermektedir. Bireylerin medya araçları yoluyla kendilerini ifade etmelerine ve demokratik haklarını

savunmalarına imkân sağlayan bu boyuta ek olarak, iletme becerisi aynı zamanda medya araçlarını kullanarak ailede, işte, toplumsal yaşamda karşılaşılan sorunlara çözümler üretme ve sunma becerilerini de içermektedir. Bu anlamda medya, toplumsal sorunların çözümünü için bir platform olarak görülmektedir.

Gutek (2006, s. 335-336), ilerlemeci bir eğitimin üç temel ilkeye dayandığını vurgulamıştır. Birinci ilke; temel yetilerin doğrudan öğretilmesi yerine, öğrencilere gereksinimlerini karşılayacak, problemlerini çözecek, araştırma ve öğrenme becerilerini kazandırmanın çok daha önemli olduğunu ileri sürer. Bu öğretim programında da belirli bir medya içeriğine nasıl erişileceği ya da medyada karşılaşılan bilginin analizi için tek bir yol ya da seçenek üzerinde durulmaz. Bunun yerine, medya okuryazarlığı becerileri üzerinden medya ile etkileşimin yönetilmesine katkı sağlayacak düşünme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. İkinci ilke; okulun sosyal konulara ve sosyal değişime daha fazla önem vermesi gerektiği ile ilgilidir. Bu öğretim programının odaklandığı medya okuryazarlığı becerilerinden olan analiz ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, sosyal konular kolaylıkla kendisine yer bulacaktır. Çünkü analiz süreci, sosyal yaşamı çevreleyen medya içeriklerinin irdelenmesini, değerlendirme süreci de bireyin ahlaki, toplumsal, bireysel vb. normlara dayalı olarak içeriği değerlendirerek belirli bir yargıya varmasıyla ilgili yeterlikleri içerir. Üçüncü temel ilke; öğretmenlerin bilgi aktarmak yerine, merak, ilgi, araştırma becerileri kazandırma ve öğrenmeyi teşvik etme rollerinin günümüzde kazandığı önem ile ilgilidir. Bu öğretim programında öğreticiden yerine getirmesi gereken rol, özellikle analiz sürecinde öğrencilerin analiz süreçlerini doğru yönlendirmesi, onlarla birlikte analiz yaparak öğrencilerin yaptıkları özgün analizleri ön plana çıkarması ve onları yüreklendirmesidir. İletme boyutunda, öğrencilerin kendi içeriklerini üretecekleri projelerde danışman rolü üstlenmesi, öğreticiden yerine getirmesi beklenen roller arasındadır.

İlerlemeci eğitim programı anlayışı somut yaşantılar yoluyla öğrenmeyi özellikle vurgular (Sönmez, 2009). Öğrenmenin gerçekleşmesinde, etkin katılımın var olduğu, zengin yaşantılar geçirmek oldukça önemlidir. Bu öğretim programı, medya okuryazarlığı becerilerinin somut ve uygulamaya dayalı yaşantılar yoluyla kazanılmasını hedeflemektedir. Özellikle analiz becerisinin kazandırılması amacıyla işe koşulabilecek yol ve yöntemler, örnekler üzerinden gösterilmiş, öğrencilerin medya içeriklerini kendilerinin analiz etmeleri bir zorunluluk olarak belirtilmiştir. İletme becerisi için ise öğrencilerin kendi medya içeriklerini üretmeleri ve paylaşımları teşvik edilmektedir.

Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ilerlemecilik felsefesine dayalı olarak geliştirilmiş olmakla birlikte, medya okuryazarlığı bileşenleri ve alanın gelişimi göz önüne alındığında, eleştirel pedagojiden de söz etmek bir zorunluluktur. Eleştirel düşünme becerisi medya okuryazarlığı için son derece önemlidir. Asıl amacı medya ile olan etkileşimde eleştirel otonomluğu sağlamak olan medya okuryazarlığının (Aufderheide, 1993), eleştirel sorgulamayı ön plana çıkarması gerektiği çeşitli araştırmacılarca özellikle vurgulanmıştır (Alverman ve Hagood, 2000; Bachmair ve Bazalgette, 2007; Buckingham, 2007; Kellner ve Share, 2005; Masterman, 2005; Pekman, 2006; Semali ve Hammett, 1999). Eleştirel yaklaşımın etkisi, medya okuryazarlığı alanında giderek artmış, medya okuryazarlığı korumacı yaklaşımdan eleştirel yaklaşıma doğru evrilmiştir (Kellner ve Share, 2007). Bu durumun doğal bir sonucu olarak da medya etkilerinden korunmuş pasif yurttaşlar yaratmayı amaçlayan korumacı yaklaşımlar yerine, bireyin medyayı etkin bir şekilde analiz ettiği eleştirel medya okuryazarlığı anlayışı hâkimiyet kazanmaya başlamıştır (İnal, 2009). Eleştirel otonomluğu sağlamak için medya içeriklerinin eleştirel olarak analiz edilmesi ve medyanın yapısı ve işleyişinin sorgulanmasına imkân verecek teknikler geliştirilmiştir (Considine, 2002; Thoman ve Jolls, 2005). Yukarıda da vurgulandığı gibi bu öğretim programının dayandırıldığı dört temel beceriden birisi, analiz becerisidir. Analiz becerisi, medya metinlerine ait bileşenlerin ayrı ayrı ve daha sonra bütüncül olarak irdelenmesiyle ilgili yeterlikleri içerir ve doğası gereği eleştirel otonomluğun kazanılmasına hizmet eder. Eleştirel bakış açısı, erişme, değerlendirme ve iletme becerilerinin her birisi için de ayrı ayrı önemlidir.

Medya okuryazarlığına eleştirel yaklaşım, yalnızca karşılaşılan medya metinlerini eleştirel olarak sorgulama ile sınırlı değildir. Katılımcı kültür medya okuryazarlığının aktif vatandaşlık beceri ve yeterliklerinin geliştirilmesi için de bir araç olarak görülmesini sağlamıştır (Mihailidis ve Thevenin, 2013). Bu öğretim programında yer verilen becerilerden birisi olan iletme becerisi, tam da bu amaca hizmet etmektedir. İletme becerisini kazanacak bireylerin, medya içerikleri oluşturmanın yanısıra medyayı toplumsal sorunların çözümünde bir araç olarak da kullanmaları ön görülmektedir. Dijital kampanyalar oluşturarak ya da katılarak, belirli konularda duyarlık oluşturmak bu durumun bir örneği olabilir.

Antonio Gramsci, Paolo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, Donald Macedo, Maxine Green ve Ivan Illich gibi eğitim felsefecileri tarafından temsil edilen eleştirel

pedagoji (Binark ve Bek, 2010; Cevizci, 2016), medya okuryazarlığına eleştirel boyutun eklenmesine önemli katkılar sunmuştur. Film ve psikoanalitik teori, kültürel çalışmalar, sosyal linguistik, post-yapısal feminist pedagojiden beslenen (Alvermann ve Hagood, 2000) ve özellikle Freire'nin okuryazarlık çalışmalarından da faydalanarak gelişen medya okuryazarlığı, eleştirelliği oldukça ön plana çıkarmıştır.

Eleştirel yaklaşımın yanısıra Gramsci, Horkheimer, Habermas, Adorno, Foucault, Freire, Giroux, McLaren, Herman ve Chomsky gibi önemli kuramcıların medya okuryazarlığı alanına yaptıkları katkılar değerlendirildiğinde, bazı ortak noktaların olduğu ileri sürülebilir. Medya bir manipölasyon ve hegemonya aracı olarak işlev görmektedir. Ancak bir karşıt-hegemonya aracı olarak da medyanın gücü görmezden gelinmemelidir. Bu ise karşıt-hegemonya oluşturmak yoluyla var olan yapı ve ilişkilerin deşifre edilmesi ile mümkündür (Şahin, 2014). Bu öğretim programında mevcut hegemonik yapının daha iyi kavranması için eleştirel otonomluğun yanısıra medya endüstrisinin yapısı, işleyişi ve birey ve toplum üzerindeki etkisi üzerinde durulmaktadır. Ek olarak, hegemonik yapıya karşıt bir alan oluşturmak için bireyleri medya üreticisi ve dağıtıcısı konumuna getirebilme potansiyeli bulunan iletme becerisi, bu öğretim programında oldukça ön plana çıkarılmıştır. Bu süreçte dersi yürütecek öğretim elemanına, ilerlemeci felsefenin de bir gereği olarak rehber, analiz sürecinin yöneticisi ve projelerin danışmanı rol ve sorumluluğu yüklenmiştir.

Öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı amaçlayan bu öğretim programının geliştirilmesinde, bireyi ve bireyin gelişimini ön plana alan bir öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılık tercih edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda temel aktör öğrenendir; öğrenen anlam oluşturma sürecine etkin katılır, bilgiyi içselleştirir ve dönüştürür (Deveci, 2003; Savery ve Duffy, 1995; Yaşar, 2011). Bu öğretim programında, bireylerin medya okuryazarlığı becerilerini uygulayarak öğrenmeleri ve bu yolla da içselleştirmeleri ve dönüştürmeleri hedeflenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, özellikle yükseköğretim düzeyinde, beceri tabanlı eğitim uygulamaları için son derece uygun ve işlevsel seçenekler sunmaktadır (Ramnath ve Sivakumar, 2011). Yapılandırmacılığı temel alan program tasarılarının öğrenenlerin ilgilerine, ön yaşantılarına ve ön bilgilerine duyarlı; bilişsel düzeyin üst düzeyinde hedeflere yer veren, eleştirel düşünme ve bilgiyi kullanma gibi üst düzey hedefler içeren bir anlayışla ele alınması gerekliliğinden hareketle (Yurdakul, 2011), bu öğretim programının tasarlanması aşamasında kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılarak öğretmen

adaylarının medya okuryazarlığı konusundaki ön bilgileri ve öğrenme eksiklikleri belirlenmiştir. İhtiyaç analizine dayalı olarak geliştirilen hedefler ise Anderson, Krathwohl vd.,'nin (2001) revize etmiş olduğu Bloom taksonomisinin hatırlama, anlama ve uygulama süreçlerinin yanısıra çözümlleme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçlerini içermektedir.

2.3. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının ilgili olduğu yönetsel düzenlemeler, yeterlikler ve beceriler

Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı, ilgili yönetsel metinlerde yer verilen yeterlik alanları ve becerilerle uyumlu olarak geliştirilmiş ve programın eğitim amaçları söz konusu yeterliklerle ilişkilendirilmiştir. Anılan yeterlikler, sırasıyla, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve yenilenen öğretim programlarında, öğrencilere kazandırılmak istenilen yeterlikler ve becerilerdir.

- Bu öğretim programının hedef kitlesi, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Bu yönüyle, TYYÇ Temel Alan Yeterliklerinden “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı Yeterlikleri” önemlidir.
- Öğretmen adayları, mezuniyetleri sonrasında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı farklı tür ve kademelerindeki okullarda öğretmen olarak istihdam edileceklerdir. Anılan nedenle de “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” bu çalışma için önemlidir.
- Öğretmen adayları, mezuniyetleri sonrasında mesleğe atanmaları durumunda, öğretim etkinliklerini var olan öğretim programlarına dayalı olarak gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu nedenle, 2017 yılında, MEB tarafından yenilenen öğretim programlarında öğrencilere kazandırılmak amacıyla tanımlanan yeterlikler ve beceriler de bu çalışma için önemlidir.

Yukarıda ifade edilen üç bağlayıcı metinde yer alan yeterlikler, aşağıda sırasıyla listelenmiş ve medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ile ilişkileri bağlamında tartışılmıştır.

2.3.1. Türkiye yükseköğretim yeterlikler çerçevesi (TYYÇ)

TYYÇ, Avrupa Birliği tarafından 2000 yılında yayınlanan Lizbon Stratejisi hedeflerine ve 2001 yılında dahil olunan Bologna Süreci hedeflerine ulaşmak için

hazırlanan, yükseköğrenim düzeyinde tanımlanmış ulusal yeterlikler çerçevesidir. Söz konusu yeterlikler; yükseköğretim kademesini tamamlayan öğrencilerin, neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve hangi konularda yetkin olacağını ifade eder (YÖK, 2011). Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerinden oluşan yükseköğretim sistemi içinde temel ve ilgili eğitim-öğretim alt alanları belirlenmiştir. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının hedef kitlesi öğretmen adaylarıdır. Bu nedenle programın geliştirilmesi sürecinde “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri” temel alanının lisans düzeyi (6. düzey) yeterlikleri dikkate alınmıştır. İlgili yeterliklerin (YÖK, 2011, s. 6) öğretim programı ile ilişkisi Tablo 2’de sunulmuştur.

TYYÇ incelendiğinde, öğretmen adaylarının güvenilir bilgiye doğru ve etkin bir şekilde ulaşma, ulaştığı bilgiyi eleştirel bir sorgulama sürecine sokma, farklı kültürleri tanıma, yaşam boyu öğrenme etkinlikleri yürütme, bilgi teknolojilerini etkin olarak kullanma, toplumsal ve küresel gelişmeleri izleme ve toplumsal sorunlara çözüm arama gibi yeterliklere sahip olmalarının beklendiği görülmektedir. Öğretmen adaylarına sunulacak nitelikli bir medya okuryazarlığı becerileri eğitimi, onların belirlenen yeterlikleri kazanmalarında önemli bir katkı sunacaktır. Medya okuryazarlığının alt becerileri olan erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerileri bu yeterlikleri kazanmalarında öğretmen adayları için güçlü seçenekler sunar.

TYYÇ’de bilgi boyutunda, öğretmen adayları “bilginin doğası, kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir”, öğrenme yetkinliği boyutunda ise “bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır” ve “edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir” olarak tanımlanan yeterlikler, medya okuryazarlığı becerileri ile doğrudan ilgilidir. Bu öğretim programının birinci ve ikinci genel amaçları, bilginin niteliği ve bilgiye erişmeye ilişkin kazanımlar içermektedir. Televizyon, gazete, radyo, dergi, kitap, bilgisayar, taşınabilir mobil cihazlar gibi medya araçları yoluyla bireyler her an bir bilgi bombardımanı altındadır. Bu öğretim programında medyanın bilgiye erişmedeki rolü, medyadaki bilgilerin niteliği gibi konular birinci genel amaç çerçevesinde ele alınmıştır. Bu amaç kapsamında, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı, medyanın yapısı, işlevi ve işleyişi, medya-kültür ilişkisi, medyanın etkisi, medya içerikleri gibi konularda bilgi ve farkındalık sahibi olmaları hedeflenmektedir.

Öğretim programının ikinci genel amacı, TYYÇ’de, öğrenme yetkinliği boyutunda yer alan “Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır” yeterliği ile

doğrudan ilişkili ve medya okuryazarlığının erişme becerisine dönüktür. Bu genel amaç, öğretmen adaylarının amaçladığı bilgi türü doğrultusunda uygun medya araçlarını seçme, doğru arama yollarını kullanma ve etkin bir şekilde bilgiye erişebilmelerini olanaklı kılacak özel amaçlar içermektedir. Bilgi ve becerilere eleştirel yaklaşmaya ilişkin yeterliliklerin kazandırılması için ise öğretim programının üçüncü ve dördüncü genel amaçları, medya okuryazarlığının analiz ve değerlendirme becerileriyle ilişkilidir. Bu kapsamda, söz konusu genel amaçta, erişilen bilgileri amaç, yazar, hedef kitle, duygu durumu, yönlendirme, içerik türü vb. açılardan analiz etme ve medya içeriklerini doğruluk, nitelik, güncellik gibi yönlerden değerlendirmeye dönük kazanımlara yer verilmiştir.

TYYÇ’de bilgi boyutunda tanımlanan “ulusal ve uluslararası kültürleri tanı” ve öğrenme yetkinliği boyutunda yer alan “yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir” yeterlikleri de medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkilidir. Öğretim programının birinci genel amacında, medya kültür ilişkisine yer verilmiş ve öğretmen adaylarının bu konuda farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerilerine sahip bir öğretmen adayı, farklı kültürlerle erişme, eriştiği içerikleri doğru bir şekilde analiz etme ve değerlendirme imkanına sahip olur. Ayrıca iletme boyutu kapsamında farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçebilir, onlarla iş birliği içinde çeşitli sorunlara çözüm arayabilir. Öte yandan, yaşam boyu öğrenmede, temel ilke insana yatırım olduğundan, bilgi teknolojilerini kullanma becerileri, teknoloji kültür bilgisi gibi yeni becerilerin geliştirilmesi için de bir gerekliliktir (Binark, 2003). Sürekli olarak değişen dünyada yaşam boyu öğrenme için gerekli olan becerilerin kazanılmasında medya okuryazarlığı eğitimi önemli katkılar sunar (Thoman ve Jolls, 2004). Öğretmen adayı medya araçlarını etkin bir şekilde kullanarak mesleki yenilik ve gelişmeleri ulusal ve uluslararası düzeyde takip edebilir, yaşamı boyunca yeni bilgi ve becerileri kazanmada medya araçlarının sağlamış olduğu imkanlardan faydalanabilir. Medya okuryazarlığı eğitiminin kendisi de yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Masterman, 2005). Bu öğretim programı yoluyla öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerileri, onlara yaşam boyu hizmet edecek yardımcı beceriler olarak değerlendirilebilir.

TYYÇ’de, beceriler boyutunda “konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir” biçiminde tanımlanan bir yeterlik söz konusudur. Öğretmenlerin materyal geliştirme sürecinde medya araçlarından üst düzeyde

yararlanmaları, günümüzde bir zorunluluktur. Bu öğretim programının beşinci genel amacı, medya okuryazarlığının iletme (üretme) becerisiyle ilgili yeterlikler içermektedir. Medya okuryazarlığı becerileri eğitimi, bireyleri medya tüketicisi konumundan, aktif medya üreticisi ve dağıtıcısı konumuna aktarmayı hedefler. Bu öğretim programında, belirtilen genel amaç kapsamında öğretmen adaylarına medya içeriği üretme ve iletme becerisiyle ilgili kazanımlara yer verilmesi, TYYÇ ile uyumlu bir durumdur.

TYYÇ’de, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutunda “Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır” biçiminde tanımlanan bir yeterlik söz konusudur. Her ne kadar bu öğretim programının odağında teknoloji araçlarının teknik kullanımı olmasa da medya okuryazarlığının erişme becerisi (ikinci genel amaç) dolaylı olarak bu yeterlikle ilgilidir. Söz konusu genel amaçla, öğretmen adaylarının medya araçlarını etkin şekilde kullanarak, doğru arama ve bilgiye erişme stratejilerini işe koşma konusunda üst düzey yeterlikler kazanmaları hedeflenmektedir.

TYYÇ’de, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutunda “toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler” ve “toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular” biçiminde tanımlanan yeterlikler söz konusudur. Ulusal ve uluslararası düzeydeki gelişmelerin takip edilebilmesi, medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmayı gerektirir. Bireylerin hangi medya aracının hangi alternatif kanallarını takip edeceğini bilmesi, karşısına çıkan içerikleri analiz ederek değerlendirmesi, medya okuryazarlığı becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmesiyle olanaklıdır. Toplumsal duyarlılık ve sorumluluklar kapsamında, medya araçları çeşitli sorunların çözümü amacıyla da kullanılabilir. Bu öğretim programının altıncı genel amacı iletme becerisinin katılım boyutu ile ilişkilidir. Öğretmen adaylarının medya yoluyla toplumsal hayata etkin katılan vatandaşlar olmaları hedeflenmektedir.

Tablo 2. *TYYÇ Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı yeterlikleri (akademik ağırlıklı) ve medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ile olan ilişkisi*

TYYÇ boyutları	İlgili yeterlik	Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programıyla ilişkisi
Bilgi	Bilginin doğası, kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir.	Genel amaç 1,2
Bilgi	Ulusal ve uluslararası kültürleri tanır.	Genel amaç 1,2,3,4,5

Beceriler	Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir.	Genel amaç 5
Öğrenme yetkinliği	Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.	Genel amaç 2
Öğrenme yetkinliği	Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir.	Genel amaç 3,4
Öğrenme yetkinliği	Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir.	Genel amaç 2,3,4,5,6
İletişim ve sosyal yetkinlik	Toplumsal ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler.	Genel amaç 2,3,4,5,6
İletişim ve sosyal yetkinlik	Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular.	Genel amaç 6
İletişim ve sosyal yetkinlik	Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.	Genel amaç 2

2.3.2. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında kullanılmak üzere hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmen adaylarının, bu belgede yer bulan yeterlik ve performansları göstermesi beklenmektedir. 19. Milli Eğitim Şurası'nda, eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan öğretim programlarının, MEB'in geliştirmiş olduğu öğretmenlik yeterliklerine dayalı olarak düzenlenmesi gerektiği kararı alınmıştır. Medya okuryazarlığı ile ilişkili olan yeterlik ve performans göstergeleri ve bu göstergelerin medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ile ilişkisi, Tablo 3'te sunulmuştur. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yanısıra özel alan yeterliklerinde de çok sayıda medya okuryazarlığı ile ilişkili yeterlik ve performans göstergeleri bulunmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamındaki performans göstergelerinin, medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ile ilişkisi aşağıda, ayrıntıları ile ele alınmıştır.

A3.8 kodlu performans göstergesi, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilmesi ve bunları öğrencilere kazandırması ile ilgilidir. Bu gösterge, medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının dördüncü ve beşinci genel amacı ile ilişkilidir. Programın “değerlendirme becerisi” ile ilişkili

dördüncü genel amacında, medya içeriklerinin yasal, ahlaki ve etik boyutlardan değerlendirilmesiyle ilgili özel amaçlar yer alırken, “iletme becerisi” ile ilişkili beşinci genel amaçta, medya içeriği üretim sürecinde bu sorumlulukların bilinmesi ve işe koşulmasıyla ilgili özel amaçlar yer almaktadır. *A5.7 kodlu performans göstergesi*, üst düzey düşünme becerilerine işaret etmektedir. Programın “analiz becerisi” ile ilgili üçüncü genel amacı, eleştirel düşünmeyle doğrudan ilgili özel amaçlar içermektedir. Medya okuryazarlığının temel amacı eleştirel otonomluğu sağlamak olduğu gerçeği göz önüne alındığında (Aufderheide, 1993), eleştirel düşünmenin, medya okuryazarlığı ile son derece yakın bir ilişkisi olduğu söylenebilir.

A5.12 ve A5.13 kodlu göstergeler, öğretmenlerin teknoloji okuryazarı olmalarını ve bilgi ve iletişim teknolojilerini takip etmelerini öngörmektedir. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının ikinci genel amacı ve erişme becerisi başta olmak üzere bu öğretim programında kazandırılmak istenen bütün beceriler bu performans göstergesi ile ilişkilidir. *A6.2 kodlu gösterge*, mesleki gelişimi desteklemek ve verimliliği artırmak için, *A6.9 kodlu gösterge* bilgiyi paylaşmak için, *B2.3 kodlu gösterge* öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlamak için, *C2.3 kodlu gösterge* materyal hazırlamak için, *C5.8 kodlu gösterge* öğrenci merkezli stratejileri desteklemek için, *D3.2 kodlu gösterge* veri analizi için, *D3.8 kodlu gösterge* de değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşmak için öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları gerektiğini ön görmektedir. Bu performansın gösterilebilmesi, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerilerine sahip olmasını gerektirir. Bu öğretim programı da söz konusu becerilerin öğretimini merkeze almıştır.

C2.9 kodlu gösterge, öğretmenlerin teknolojik ortamlardaki kaynaklara ulaşmalarını ve bunları doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirmesi gerektiğini ifade eder. Burada sıralanan beceriler, medya okuryazarlığının erişme (ikinci genel amaç), analiz (üçüncü genel amaç) ve değerlendirme (dördüncü genel amaç) becerileri ile doğrudan ilişkilidir. *C3.8 kodlu göstergede*, öğretmenlerin, öğrenciler için teknoloji kaynaklarının kullanımı konusunda model olması gerektiği öne çıkarılmıştır. Bu öğretim programının ortaya çıkışındaki önemli dayanaklardan birisi öğretmen adaylarının öğrencilere medya okuryazarlığı becerileri kazandırabilmeleri için ilk önce kendilerinin medya okuryazarı olmaları gerektiği ve bu yolla da öğrencilere model olmalarıdır.

C7.10 kodlu gösterge, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanıldığı ortamlarda güvenliğe dikkat edilmesi ile ilgilidir. Fiziksel güvenliğin yanı sıra özellikle kişisel veri güvenliğinin sağlanması hususu öğretim programının dördüncü ve beşinci genel amaçlarında değerlendirme ve iletme boyutlarında yer almıştır. Öğretmen adaylarının zararlı medya içeriklerin korunması, kişisel veri güvenliğini sağlamak için gerekli önlemlerin alınması ve içerik paylaşımında kişisel verilerin sınırlandırılması bu konuyla ilgili özel amaçlar arasındadır.

Diğer yandan, 01.12.2017 tarihinde MEB tarafından güncellenerek yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme yeterliği ile ilgili *B2.6, B3.7 ve B3.9 ve kodlu göstergelerin* bu öğretim programı ile ilişkili olduğu görülmektedir. *B2.6 kodlu gösterge*, öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturmalarını, *B3.7 kodlu gösterge* de öğretmenlerin, öğrencilerin analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlamalarını öngörmektedir. Bu öğretim programı tasarısı, öğretmen adaylarının bu göstergeler için ihtiyaç duyacağı analiz, değerlendirme, yaratma ve analitik düşünme gibi becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğretim programında yer verilen üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı genel amaçlar bu hedeflere yöneliktir. Son olarak, *B3.9 kodlu gösterge* de öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanmalarını öngörmektedir. Bu öğretim programı tasarısının bütün genel amaçları, öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin ve bilinçli kullanıcıları olmalarını hedeflemektedir.

Tablo 3. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili performans göstergeleri

Kod	Yeterlik alanı	Alt Yeterlik	Performans Göstergesi	Öğretim programıyla ilişkisi
A3.8	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Ulusal ve evrensel değerlere önem verme	Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilir ve bunları öğrencilere kazandırır.	Genel amaç 4,5
A5.7	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Kişisel gelişimi sağlama	Üst düzey düşünme becerilerine sahiptir ve bunları kullanır.	Genel amaç 3
A5.12	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Kişisel gelişimi sağlama	Teknoloji okuryazarıdır (Teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir).	Genel amaç 2,3,4,5,
A5.13	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Kişisel gelişimi sağlama	Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler.	Genel amaç 2,3,4,5

A6.2	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama	Mesleki gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.	Genel 2,3,4,5	amaç
A6.9	Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim	Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (online dergi, paket yazılımlar, e-posta, vb.) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanır.	Genel 2,3,4,5	amaç
B2.3	Öğrenciyi tanıma	İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar.	Genel 2,3,4,5	amaç
C1.9	Öğretme ve öğrenme süreci	Dersi planlama	Ders planında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir.	Genel 2,3,4,5	amaç
C2.3	Öğrenme ve öğretme süreci	Materyal hazırlama	Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.	Genel 2,3,4,5	amaç
C2.9	Öğrenme ve öğretme süreci	Materyal hazırlama	Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.	Genel 2,3,4	amaç
C3.8	Öğrenme ve öğretme süreci	Öğrenme ortamlarını düzenleme	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.	Genel 1,2,3,4,5,6	amaç
C5.8	Öğrenme ve öğretme süreci	Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme	Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.	Genel 2,3,4,5	amaç
C7.10	Öğrenme ve öğretme süreci	Davranış yönetimi	Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygular.	Genel 4,5	amaç
D3.2	Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme	Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak verileri analiz eder.	Genel 2,3,4,5	amaç
D3.8	Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme	Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.	Genel 2,3,4,5	amaç

2.3.3. Yenilenen MEB öğretim programları

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2016-2017 öğretim yılında, öğretim programlarında kapsamlı bir yenileme çalışması gerçekleştirmiştir. Yenilenen öğretim programlarının tamamında öğretme-öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, yeterlik ve beceriler ve değer eğitimi alanlarında bir mutabakat olduğu görülmektedir. Belirlenen yeterlik ve becerilerin belirli birkaç derste değil, bütün derslerde yeri ve zamanı geldikçe, disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Bu hedef, öncelikle bütün öğretmenlerin tanımlanan yeterlik ve becerilere sahip olmalarını gerekli kılar. Öğretim programlarında gerçekleştirilen bu değişiklik ve yenileme çalışmalarına ilişkin olarak, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB), 18 Temmuz 2017 tarihinde yapmış olduğu açıklamada, medya okuryazarlığı gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerinin eğitim programlarının kazanımlarıyla doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ilişkilendirildiği ifade edilmiştir (TTKB, 2017). Yenilenen öğretim programlarında, dokuz yeterlik alanına özellikle vurgu yapılmaktadır. Bu yeterlikler anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifadedir. Bu yeterlikler içerisinden, özellikle dijital yeterlikler medya okuryazarlığı ile ilişkilidir. Dijital yeterlik ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlar ve bu yeterliklerin öğretim programı ile ilişkisi Tablo 4'te sunulmuştur.

MEB öğretim programlarında yer alan dijital yeterlikler ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlar medya okuryazarlığı becerileri öğretim programında yer alan altı genel amaç içinde yer bulmaktadır. Tablo 4'te yer alan birinci ve üçüncü maddeler, programın birinci genel amacı kapsamında yer almaktadır. Bilgi çağı teknolojilerinin ve medyanın günlük hayattaki yeri, sağladığı fırsatlar, taşıdığı potansiyel riskler, bu bağlamda medya okuryazarlığının konumu gibi kazanımların, birinci genel amaç kapsamında öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenmiştir. Öğretim programının ikinci genel amacı ise Tablo 4'te yer alan ikinci, altıncı ve dokuzuncu maddeler ile ilişkilidir. Araştırma, erişme, kullanma gibi amaçlarla, medya araçlarını kullanmak için temel düzeyde bilme, en doğru bilgiye erişmek için hangi medya aracını nasıl kullanacağını bilme, en güvenilir sonuçlara ulaşmak için doğru arama yol ve yöntemlerini bilme gibi özel amaçlar bu genel amaç kapsamındadır. Tablo 4'teki dördüncü, altıncı ve yedinci maddeler ise öğretim programının üçüncü genel amacı ile ilişkilidir. İçeriğin ve kaynakların güvenilirliğinin düzenli olarak sorgulanması, içeriklerin çeşitli kriterlere dayalı olarak analiz edilerek,

eleştirel bir medya kullanıcısı olma konusuyla ilgili kazanımlar bu amaç içerisinde yer almaktadır. Dijital yeterlikler kapsamındaki beşinci madde de öğretim programının dördüncü ve beşinci genel amacı ile ilişkilidir. Var olan içeriklerin yasal ve etik uygunluğu medya okuryazarlığının değerlendirme becerisi ile yeni içerik üretiminde ve paylaşımında yasal ve etik uygunluk, bu öğretim programındaki iletme becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Yasal ve etik uygunluk, zararlı medya içeriğinden korunma gibi özel amaçlar iki farklı genel amaç kapsamında ayrı ayrı yer almaktadır. Son olarak; MEB öğretim programlarında yer alan ortak yeterliklerin sekizinci ve onuncu maddeleri, medya okuryazarlığının iletme becerisi ile ilişkilidir ve programın beşinci ve altıncı genel amaçlarında bu becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Yeni medya metinleri üretme, diğer insanlarla uygun bir biçimde paylaşma, kendini ifade etme, toplumsal sorunların çözümü ve farkındalık uyandırma için medya araçlarını kullanmayla ilgili kazanımlar bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Dijital yeterliklere ek olarak, yenilenen öğretim programlarında vurgulanan; öğrenmeyi öğrenme yeterliği altında “daha sonraki öğrenmeler için gerekli okuryazarlık, matematiksel beceri ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi edinme ve geliştirme”, bilim ve teknoloji yeterliği altında “etik ve güvenlikle ilgili konular hakkında bilgi sahibi olma” ve sosyal yeterlikler altında “toplumu ilgilendiren problemlerin çözümü ile ilgilenme” yeterlikleri de bu öğretim programının kazanımlarıyla örtüşen diğer yeterliklerdir.

Tablo 4. *Öğretim programlarında dijital yeterlikle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar ve medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı ile ilişkisi*

Yeterlik	Bilgi, beceri ve tutumlar	Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programındaki karşılığı
Dijital yeterlik	1. Bilgi çağı teknolojilerinin yapısını, günlük yaşam durumlarındaki (kişisel, sosyal ve iş yaşamında) rolünü ve sağladığı fırsatları kavrama.	Genel amaç 1
	2. Temel bilgisayar uygulamalarını (word işlemcisi, veri tabanları, bilgi depolama ve yönetme vb.) kavrama.	Genel amaç 2
	3. İş, boş zaman, bilgi paylaşımı, öğrenme ve araştırma için İnternet ve elektronik medyanın (e-posta vb.) fırsatlarını ve potansiyel risklerini kavrama.	Genel amaç 1
	4. Mevcut bilginin ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama.	Genel amaç 3
	5. Etkileşimli medyanın kullanımında dikkat edilmesi gereken yasal ve etik prensipleri kavrama ve sorumluluk sahibi şekilde kullanma.	Genel amaç 4, 5

6. Bilgiyi araştırma, toplama, işleme, eleştirel ve sistematik şekilde kullanma.	Genel amaç 2, 3
7. Sunulan bilgilerin güvenilirliğini sorgulama.	Genel amaç 3
8. Bilgi üretmek, sunmak ve kavramak için gerekli araçları kullanma.	Genel amaç 5, 6
9. İnternet tabanlı servislere erişme, araştırma ve kullanma.	Genel amaç 2
10. Bilgi çağı teknolojilerini kültürel, sosyal ya da profesyonel amaçlarla kullanma.	Genel amaç 5, 6

2.4. Medya okuryazarlığı becerileri

Medya okuryazarlığı alanyazınında yapılan çalışmalar ve geliştirilen medya okuryazarlığı tanımları birlikte değerlendirildiğinde, medya okuryazarı bireylerin sahip olmaları gereken dört temel beceriden özellikle söz edildiği görülmektedir. Bunlar; erişme, analiz, değerlendirme ve iletme becerileridir (Aufderheide, 1993; Hobbs, 2001; Livingstone, 2003; Silver, 2009; Silverblatt vd., 2014). Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının da temel aldığı söz konusu dört beceri, aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmaktadır.⁵

2.4.1. Erişme

Doğru medya araçlarına karar verme, ulaşabilme (Hobbs, 2010) ve bu medya araçları yoluyla gereksinim duyulan bilgilere ulaşma ve bilgilerin anlamlarını etkili bir şekilde kavramayı içeren (Jolls, 2008) erişme becerisi için belirli bir düzeyde bir teknoloji kullanım bilgisi gerektirmektedir (Bilici, 2014). Bireylerin medya kültürüne katılabilmeleri öncelikle amaçlarına uygun medya araçlarını seçebilme becerisine sahip olmalarıyla mümkündür. Erişme becerisi kapsamındaki yeterliklerin gelişimi, medya okuryazarlığı için son derece gereklidir (Schmidt, 2013) ancak medya içeriklerine ya da araçlarına fiziksel olarak erişim, onları kullanabilmeyi güvence altına almaz. Sosyal, kültürel ve teknolojik boyutları olan erişmede, medya aracını kullanmaya izinli olma, yazılımları kullanmayı bilme önemli olmakla birlikte (Livingstone, 2003) erişme, tek seferlik satın alma/temin ile kısıtlı değildir (Livingstone, 2004). Kullanımın sürdürülebilir olması önem taşır. Bu bağlamda, erişme; medya araçlarına ve medya içeriklerine fiziksel olarak erişme ve medya araçlarını uygulamalı kullanma becerisi olarak iki boyutta düşünülebilir (Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007). Hobbs ve Moore (2013), erişim yeterliklerini dinleme becerileri, okuduğunu kavrama, uygun teknoloji araçlarını

⁵ Medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin bilgiler Erişti ve Erdem'de (2017) raporlanmıştır.

kullanma, soru sorma, çoklu kaynakları kullanarak bilgi toplama, bir problemi çözmek için bilgiyi uygulama olarak sıralamıştır.

2.4.2. Analiz

Medya okuryazarlığının temel amacının medya ile olan ilişkide eleştirel otonomluğu sağlamak olması (Aufderheide, 1993) ve sembolik metinleri analiz etme becerisinin medya okuryazarlığının temelinde yer alması nedeniyle (Livingstone, 2003), analiz becerisi medya okuryazarlığının en dikkat çeken boyutudur. Medyaya erişim sağlandıktan sonra, karşılaşılan içeriğin analiz edilebilmesi için birtakım yeterlikler gerekmektedir. Bu yeterlikler bireyin medya mesajının içerdiği bağlamı anlamak için sanatsal, yazınsal, sosyal, politik ve ekonomik kavramları kullanarak mesajın yapısını, içeriğini, tasarımını, formunu ve sıralamasını eleştirel bir perspektifle incelemesini içerir (Bilici, 2014; Jolls, 2008).

Analiz becerisi bir mesajın anlamlı birimlere bölünmesi olarak da ifade edilebilir (Kellner, 2001). Bireyler, medya mesajları ile karşılaştığında bu mesajları basitçe ve yüzeysel olarak kabul edebilir ya da parçalarına ayırarak ve bu parçaları inceleyerek mesajın ayrıntılarına inebilir (Potter, 2008). Mesajın parçalarına inilerek yapılan analizde, mesajın yazarı, amacı, hedef kitlesi, biçimi, türü, mesajda yer verilen bakış açısı, karakterler, konu ve temalar, duygu durumu, ortam ve bağlam sorgulamaya tabi tutulur (Bachmair ve Bazalgette, 2007; Hobbs ve Moore, 2013; Potter, 2008; Thoman ve Jolls, 2005). Yeterli düzeyde analiz becerisine sahip bir medya okuryazarından, medya mesajlarının planlı bir çalışma sonucunda ortaya çıktığının farkında olması ve gerçek dünya ve medya tarafından üretilen dünya arasındaki sınırı daha net bir perspektifle görebilmesi (Potter, 2008), yazınsal stratejileri, olasılıkları ve bağlamı çözümleyebilmesi (Lewis ve Jhally, 1998), medya sembollerinin nasıl kullanıldığını bilmesi (Baran, 2014), duygusal etkiler yaratabilmek için medyanın özel teknikler kullandığının farkında olması (Bachmair ve Bazalgette, 2007), mesajlardaki açık anlam ile birlikte örtük anlamı da okuyabilmesi (Volvic, 2003) ve medyada sunulanı anlayabilecek ve tartışabilecek düzeyde medya alt yapısının ve medya gerçekliğinin sırlarına vakıf olması (Taşkiran, 2007) beklenmektedir.

Analiz aşaması, Medya Okuryazarlığı Merkezi (Center for Media Literacy) tarafından medya okuryazarlığındaki beş temel kavrama dayalı olarak önerilen beş temel soruyla da açıklanabilir: “Bu mesajı kim oluşturdu? Dikkatimi çekmek için hangi

teknikler kullanılmıştır? Diğer insanlar, bu mesajı benden farklı olarak nasıl anlayabilirler? Bu mesajda hangi yaşam biçimleri, değerler ve bakış açıları temsil edilmektedir ya da hangileri görmezden gelinmektedir? Bu mesaj neden gönderilmiştir?” (Thoman ve Jolls, 2005, s. 15). Bu tür sorular artırılabilir. Medya okuryazarı bir birey, bu gibi sorular sorarak mesajın nasıl oluşturulduğunu, arka planını, amacını ve hedeflenen etkileri fark etmeli ve medya ile etkileşimini bu bağlamda güçlü bir zemine oturtmalıdır.

2.4.3. Değerlendirme

Değerlendirme yapılmaması durumunda, erişim ve analiz aşamaları eksik kalacaktır. Analiz aşamasını tamamlayan bir süreç olan değerlendirme, bir medya içeriğinin değeri hakkında yargıya varma olarak açıklanabilir. Yargı oluşturma, mesaj içeriğinin belirli standartlar ya da değer ölçüleri ile karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilir (Pérez Tornero, Celot ve Varis, 2007). Mesajların karşılaştırıldığı bu değerler etik ya da demokratik ilkeler olabilir (Jolls, 2008). Değerlendirme sürecinde, mesaj içeriklerinin yapısal özelliklerine ek olarak, olası etki ya da sonuçlarını da göz önünde bulundurmak önemlidir (Hobbs, 2010). Bireyler medya mesajlarında ifade edilen görüşler ile karşılaştığında, bu görüşleri benimseyip, kendi görüşü haline getirebilir ya da mesaj içeriklerini ölçütler ile karşılaştırabilir (Potter, 2008). Bu aşamada birey, erişip analiz ettiği medya içeriğini değerlendirmeye tabi tutmak durumundadır. Değerlendirme sürecinde, mesajları kendi deneyimleri ile ilişkilendirerek, gerçekliği, niteliği ve ilgililiği gibi farklı boyutlarda yargıya varır (Thoman ve Jolls, 2005). Buna ek olarak; bir grup medya ögesinin başka bir grup ögeden nasıl farklılaştığını belirleyerek medyanın sunduğu sınıflamayı sorgular (Potter, 2008), istenmeyen ya da zararlı medya içeriklerini ve servislerini belirler, onlardan kaçınır (Bachmair ve Bazalgette, 2007), bilgilerin objektifliğini değerlendirir (Şahin, 2014).

Medya kanalıyla sunulan birçok mesajın ticari, siyasi ya da diğer amaçlarla oluşturulmuş içerikler olduğu gerçeği düşünüldüğünde, bireylerin mesajların içeriğini yansızlık ve doğruluk gibi yönlerden sorgulayabildikleri bir değerlendirme süreci, oldukça büyük önem taşımaktadır. Her bireyin kendi içeriğini oluşturabildiği, diğer bireyler ile paylaşabildiği, bir diğer ifade ile üreticiler ve tüketiciler arasında keskin ayrımların olmadığı yeni medya düzeninde, içeriğin niteliğini sorgulamak basılı metinlerden çok daha farklıdır. Bu nedenle Livingstone (2003), bireylerin eleştirel bir değerlendirme yapabilmeleri için sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve tarihi bağlamlara

ilişkin geniş bilgi yapılarına ihtiyaç duyacağını ve internetin doğru bilgilere ulaşılan bir kaynak olarak değil, ilk bakışta çok net gibi görünen bilgilerin değerlendirildiği, üzerinde yansıtmanın yapıldığı ve sorgulamaların gerçekleştirildiği bir kaynak olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

2.4.4. İletme

İletme becerisi; medya araçları yoluyla medya içerikleri üretme ve bu içeriği uygun yol, yöntem ve araçlarla diğer bireylerle paylaşmayı içermektedir (Schmidt, 2013). İletme becerisi bireyi medya tüketicisi olmaktan medya üreticisi ve dağıtıcısı olmaya evirmesi nedeni ile oldukça önemlidir. Profesyonel medya içeriklerine alternatif olarak, teknolojiyi kullanarak kendi medya mesajlarını üretme ve yayınlama yoluyla, öğrenciler, içeriğin nasıl seçildiği, nasıl kurgulandığı, hangi teknik ve teknolojilerin kullanıldığını deneyimleyerek öğrenme imkânı bulurlar (Bilici, 2014).

Medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalarda, bu dört boyuta ek olarak katılma ya da eyleme geçme becerisi üzerinde de durulduğu görülmektedir. Kimi çalışmalarda, katılma (Jolls, 2008; Thoman ve Jolls, 2005) kimi çalışmalarda ise eyleme geçme (Hobbs, 2010) olarak ifade edilen bu beceri, ailede, iş yerinde ya da toplumsal sorunları çözmek için medya araçlarını kullanmayı ve medya araçları yoluyla toplumda aktif vatandaşlar olmayı içerir. Bu beceri, iletme boyutu ile yakından ilişkili olması nedeniyle, bu araştırmada iletme boyutu altında değerlendirilmiştir. Medya içeriği üretim süreci aynı zamanda sesi duyulmayan kesimlerin sesinin duyulması için de bir araç niteliği kazanmıştır. Ana akım medyada yalnızca belirli görüş ve bilgiler yer bulurken, özellikle anlık etkileşimi mümkün kılan teknolojiler ile sesini duyuramayanlar için kendilerini ifade etme imkânı ortaya çıkmıştır. İçerik üretimi ve iletme yoluyla, bireyler sosyal yaşama da aktif katılabilmekte, çeşitli kampanyaları desteklemekte ve haklarını savunabilen etkin vatandaşlara dönüşmektedirler. Bu çalışmada iletme becerisi, içerik üretimini ve üretilen içeriğin diğer insanlarla paylaşılmasını ve bu yolla da sosyal yaşama katılmayı içeren üst bir kavram olarak tanımlanmıştır.

2.5. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı uygulama ilkeleri

1. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programı, medya ve medya okuryazarlığı, erişme, analiz, değerlendirme ve iletme başlıkları altında, toplam beş üniteden oluşmaktadır. İlk ünite, medya ve medya okuryazarlığına ilişkin temel bilgileri,

izleyen üniteler ise medya okuryazarlığı becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir ve bütün üniteler birbirleri ile ilişkilidir.

2. Üniteler ve ele aldıkları beceriler arasında aşamalılık söz konusudur. Her bir becerinin gelişimi için bir önceki beceriye ihtiyaç olmakla beraber, beceriler arasında çok boyutlu bir ilişki de söz konusudur. Bu nedenle, becerilerin kazandırılmasında aşamalılık ve ilişkililiğe dikkat edilmelidir.
3. Eleştirel düşünme becerisinin gelişimi bu öğretim programında son derece önemli görülmektedir. Özellikle analiz becerisine ilişkin amaçlar, bu beceriyi geliştirmeye dönüktür. Öğretme-öğrenme sürecinde, eleştirel düşünme becerisini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir.
4. Medya okuryazarlığı becerileri dersi, önemli ölçüde beceri temelli bir ders olarak yapılandırılması nedeniyle, belirli bir medya aracı ön plana alınmamıştır, bu durum uygulamada göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Medya analizi konusunda, öğretmen adaylarının belirli bir doğruyu bulmaları ya da mutlak bir doğruya ulaşmaları amaçlanmamaktadır. Bunun yerine, doğru sorular sorarak, medyaya eleştirel yaklaşımları hedeflenmektedir. Bu nedenle, etkinliklerde amaç, öncelikle öğretmen adaylarını soru sormaya yönlendirmek olmalıdır. Bu sorular yalnızca analiz aşamasında değil tüm becerilerle ilgili her aşamada sorulmalıdır.
6. Öğretim etkinliklerinde kullanılacak medya içeriklerinin farklı bakış açılarını içeren alternatif kaynaklardan edinildiğine dikkat edilmelidir.
7. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğretmen adayları medyayı eleştirel bir şekilde sorgulamanın yanı sıra medya içeriği üretmeye, bunun diğer insanlarla paylaşmaya ve toplumsal sorunların çözümünde medya araçlarını kullanmaya teşvik edilmelidir. Öğretme-öğrenme etkinlikleri yoğun uygulama içermeli, yaparak, yaşayarak öğrenme fırsatı sunmalıdır.
8. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, bilginin yanı sıra mutlak suretle beceri gelişimini izlemeyi içermelidir. Bu noktada, öğretmen adaylarının medya içeriklerine erişme, medya içeriklerini analiz etme ve değerlendirme, yeni medya içerikleri üretme, bu içerikleri diğer insanlara iletme ve medyayı sorun çözme amacıyla kullanabilme yetkinlikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

2.6. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programının genel amaçları

Öğretmen adayları için geliştirilen medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programının yükseköğretim kurumlarında yürütülmesi ön görüldüğünden tasarının yükseköğretimin amaçları ile uyumlu olması önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 4. maddesine göre yükseköğretimin amacı:

a) Öğrencilerini;

- (1) Atatürk İnkıpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
- (2) Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,
- (3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,
- (4) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,
- (5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,
- (6) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,
- (7) İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek,

b) Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,

c) Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla iş birliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.

Yükseköğretim kademesinin belirtilen amaçlarına dayalı olarak, bu öğretim programı, öğretmen adaylarını yirmi birinci yüzyılın önemli becerileri arasında yer alan medya okuryazarlığı becerileri konusunda geliştirmeyi ve bu yolla da onların, bireysel, sosyal, toplumsal, akademik ve mesleki niteliklerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Medya Okuryazarlığı Becerileri Öğretim Programının genel amaçları ise şöyledir:

Bu öğretim programını tamamlayan her bir öğretmen adayı;

1. medya okuryazarlığı, medyanın yapısı, işlevi, etkisi ve işleyişi konularını tartışacaktır,
2. medya araçlarına ve medya içeriklerine erişme, doğru medya araçlarını seçebilme, doğru arama ve medya içeriklerine erişim yöntemlerini uygulama becerilerine sahip olacaktır,

3. farklı tür ve yapıdaki medya içeriklerini, bileşenleri yönüyle analiz edecektir,
4. medya içeriklerinin niteliğini çeşitli ölçütleri işe koşarak değerlendirecektir,
5. medya içeriği oluşturacak ve medya araçlarını etkili bir biçimde kullanarak belirli bir konuda kendisini ifade edecektir,
6. medya araç ve uygulamaları yoluyla toplumsal yaşama etkin bir şekilde katılacaktır.

2.7. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının üniteleri, özel amaçları ve göstergeleri arasındaki ilişki

1. Ünite: Medya ve medya okuryazarlığı

Özel Amaç 1.1: Medya okuryazarlığı ile ilgili terim, kavram ve olguları açıklar.

Göstergeler:

- Yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkma nedenlerini gerekçelendirir.
- Yeni okuryazarlık türlerine örnekler verir.
- Yeni okuryazarlık türlerini birbirleriyle olan ilişkileri ve farklılıkları yönüyle yorumlar.
- Medya okuryazarlığı kavramını kendi ifadeleriyle tanımlar.
- Medya okuryazarlığı ile ilgili temel kavramlara örnekler verir.
- Medya okuryazarlığının temel ilkelerini listeler.
- Medya okuryazarlığı konusunda geliştirilmiş yaklaşımları, ortak özellikleri ve farklılıkları yönüyle karşılaştırır.

Özel Amaç 1.2: Medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmanın önemini yorumlar.

Göstergeler:

- Medya okuryazarı bireylerin sahip olmaları gereken becerileri açıklar.
- Medya okuryazarlığı becerilerinin bireysel yaşam açısından taşıdığı önemi açıklar.
- Medya okuryazarlığı becerilerinin sosyal yaşam açısından taşıdığı önemi açıklar.
- Medya okuryazarlığı becerilerinin toplumsal yaşam açısından taşıdığı önemi açıklar.
- Medya okuryazarlığı becerilerinin ekonomik yaşam açısından taşıdığı önemi açıklar.
- Medya okuryazarlığı becerilerinin kültürel yaşam açısından taşıdığı önemi açıklar.
- Medya okuryazarlığı becerilerinin akademik yaşam açısından taşıdığı önemi açıklar.
- Medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmanın doğrudan ve dolaylı katkıları konusunda çıkarsamalar yapar.

Özel Amaç 1.3: Medya içeriklerinin bireylerin duygu, düşünce ve karar alma süreçleri üzerindeki etkilerini yorumlar.

Göstergeler:

- Medyanın, bilişsel, duygusal, estetik ve ahlaki etkilerini sınıflar.
- Medyanın, bireylerin davranışları üzerindeki etkilerini örneklendirir.
- Medyanın, bireylerin karar alma süreçleri üzerindeki etkilerini örneklendirir.
- Medya ile küreselleşme ilişkisini açıklar.
- Medya ile tüketim ilişkisini açıklar.
- Medya araç ve içeriklerinin bireyler üzerindeki etkilerini, belirgin etkiler ve süreç etkileri olarak karşılaştırır.
- Medya içeriklerinin bireyler üzerindeki etkilerini, içeriğin sunulduğu bağlam ve bilişsel karmaşıklık düzeyi gibi faktörlerle ilişkisi yönünden özetler.
- Kültür aktarımı, kültürel değişme, kültürel erozyon, vb. konularda medyanın rolünü örneklendirir.

2. Ünite: Erişme

Özel amaç 2.1: Belirli bir bilgi türüne ya da belirli bir içerik türüne ulaşmak için yararlanabileceği medya araçlarını ve alternatif bilgi kanallarını değerlendirir.

Göstergeler:

- İhtiyaç duyduğu bilginin türünü (haber, makale, istatistik vb.) belirler.
- İhtiyaç duyduğu bilginin yer aldığı içerik türünü (metin, ses, görsel, hareketli görüntü vb.) seçer.
- İhtiyaç duyduğu bilgi türüne ulaşabileceği işlevsel araç ve platforma karar verir.
- Amacına uygun medya aracını ya da platformlarını (televizyon, gazete, internet vb.) seçer.
- Doğru bilgiye ulaşmak ve karşılaştırma yapabilmek için medya kanalı içindeki alternatif kanalları seçer.
- Arama platformlarında listelenen sonuçların sıralamasındaki ticari boyutu açıklar.
- Organik sonuçlar ile ücret ödenmiş reklam sonuçlarını birbirinden ayırır.
- Kişileştirilmiş ve genel arama sonuçları arasındaki farkları belirler.
- Sorgulama sonuçlarını çeşitli ölçütlere göre değerlendirir.

Özel amaç 2.2: Medya araçlarında belirli bir içerik araştırırken, içeriği sınırlandırma (filtreleme) araçlarını kullanır.

Göstergeler:

- Amaca uygun içerik arama platformlarını (veri tabanı, arama motoru vb.) seçer.
- Amaca uygun arama motorlarını (Google, Yandex, Ecosia, Ludwig vb.) işe koşar.
- Aradığı içeriği türüne göre sınırlandırır (metin, görsel, ses, video vb.)
- Arama yaparken zararlı içerikleri engeller.
- İçeriğe erişme sürecinde filtreleme yazılımları kullanır.
- İçeriğin yer aldığı kaynakları diline ya da bulunduğu ülkeye göre sınırlandırır.
- Arama operatörlerini kullanarak sınırlandırılmış arama yapar ("", +, num=50, tarih, site, kelime sınırlandırması vb.).

Özel amaç 2.3: Eriştiği medya içeriklerini etkili bir şekilde yönetir.

Göstergeler:

- Medya içeriklerini kayıt altına alır.
- Doğrudan indirme özelliği olmayan içerikleri kaydedebilme yollarını açıklar.
- Hızlı ve güvenilir veri indirme araçlarını işe koşar.
- İndirdiği medya içeriklerini ihtiyaç halinde kolay erişim amacıyla sınıflandırır.
- Veri sıkıştırma ve dosyalama uygulamalarını kullanır.
- Çevrimiçi ve çevrimdışı veri depolama uygulamalarını kullanarak verileri yedekler.
- Depolanmış verileri çevrimiçi ortamlarda diğer insanların erişimine açar.
- Verilerin kaybolması durumunda uygun yol ve yöntemle verileri geri getirir.

Özel Amaç 2.4: Medya araçlarını ve medya uygulamalarını etkili bir biçimde kullanır.

Göstergeler:

- Medya araçlarını türlerine göre sınıflandırır.
- Kitlel medya ve yeni medya araçlarının niteliklerine örnek verir.
- Medya araçlarının işlevlerini ve özelliklerini karşılaştırır.
- Medya araçlarında özel anlamlarda kullanılan öğelerin kullanım amaçlarını ve kullanım alanlarını açıklar.
- Amacına uygun medya aracını seçer.
- Amacına uygun medya uygulamasını seçer.
- Seçtiği medya araçlarını amacına uygun ve işlevsel bir biçimde kullanır.
- Seçtiği bilgisayar ve internet teknolojilerini amacına uygun ve işlevsel bir biçimde kullanır.
- Amacına uygun medya uygulamalarını güvenli bir şekilde indirir, kurar ve çalıştırır.

- Medya araç ve uygulamalarının amaç dışında ve yanlış kullanımının yol açabileceği sonuçları ön görür.
- Medya araç ve uygulamalarının kullanımı konusunda doğru bilgi edinebileceği bilgi kaynaklarını belirler.

Özel amaç 2.5: Yeni medya araçlarının kullanımına ilişkin bilgi ve becerileri öğrenme konusunda duyarlılık geliştirir.

Göstergeler:

- Medya araçlarını etkili bir şekilde kullanmaya çaba gösterir.
- Medya ve teknoloji alanındaki gelişmeleri takip eder.
- Medya araçları ve uygulamaları konusundaki eksikliklerini belirler.
- Gerekli durumlarda medya araç ve uygulamalarının kullanımı konusunda araştırma yapar.

3. Ünite: Analiz

Özel amaç 3.1: Medya içeriklerinin bileşenlerini açıklar.

Göstergeler:

- Medya içeriklerinin kaynak, amaç, hedef kitle, biçim ve içerik bileşenlerini listeler.
- Medya içeriklerinin bileşenlerini işlevleri yönüyle listeler.
- Medya içeriklerinin bileşenlerini taşımaları gereken özellikleri yönüyle listeler.
- Medya içeriklerini oluşturan bileşenlerin, anlam oluşturma ve ikna etme konusundaki etkilerini örneklendirir.
- Medya içeriklerinin oluşturulması sürecinde bileşenler arasındaki ilişkiyi tartışır.

Özel amaç 3.2: Medya içeriklerini oluşturulduğu kaynak yönünden analiz eder.

Göstergeler:

- Belirli bir medya içeriğinin hangi kaynak tarafından oluşturulduğunu belirler.
- Medya içeriklerini oluşturan kurum ya da yazarların güvenilirliğini, tanınma, sorumluluk, dünya görüşü, konuya duygusal yakınlık vb. ölçütlere dayalı olarak inceler.
- Medya içeriklerini oluşturan kurum, kuruluş ya da yazarın dünya görüşünün, mesaj içeriğini nasıl etkilediğini tartışır.
- Medya içeriklerini oluşturan kaynağın güvenilirliğini belirlemek amacıyla etkili sorgulama tekniklerini kullanır (Bu içeriği kim oluşturdu? Bu içeriğin oluşturulmasında hangi boyutlar daha farklı şekilde yapılabilirdi? vb.).

- Medya içeriklerinin kaynağı konumundaki kurum ya da kişilerin bağlantılarını araştırır.

Özel amaç 3.3: Medya içeriklerini oluşturulma amaçları yönünden analiz eder.

Göstergeler:

- Medya içeriklerinde yer alan amaç türlerini açıklar (ticari, siyasi, ideolojik vb.)
- Ticari, siyasi, ideolojik, kişisel, vb. amaçlı oluşturulmuş medya içeriklerini örneklendirir.
- Belirli bir olay, durum ya da olgunun farklı amaçlarla farklı medya içeriklerine dönüştürülebileceğini açıklar.
- Aynı içeriği farklı kaynaklarda yer alma biçimlerini karşılaştırarak farklılıkları belirler.
- Medya içeriklerinin oluşturulma amaçlarını belirlemek için etkili sorgulama tekniklerini kullanır (Bu medya içeriği neden gönderilmiştir? Bu mesajın oluşturulmasında ve iletilmesinde hangi ekonomik kararlar etkili olmuştur? vb.).
- İncelediği bir medya içeriğinin ne tür bir amaçla oluşturulmuş ve paylaşılmış olabileceğini belirler.

Özel amaç 3.4: Medya içeriklerini tasarım özellikleri yönünden analiz eder.

Göstergeler:

- Belirli bir medya içeriğini iletildiği ya da paylaşıldığı kanalın özellikleri yönüyle açıklar.
- Medya içeriklerinin ortam ve tasarım özelliklerinin anlam üzerindeki etkisini örneklendirir (kullanılan yazı, görsel, slogan, müzik, sessizlik, kıyafetler, diyalog, biçimsel özellikler, imgeler vb.).
- Medya içeriklerinin tasarım özelliklerini ve sunuluş örüntüsünü belirlemek amacıyla etkili sorgulama teknikleri kullanır (Dikkati çekmek için hangi yaratıcı teknikler kullanılmıştır? Görsel sembol ya da metaforlar var mıdır? vb.).
- Medya içeriklerinin türünü belirler.
- Medya içeriği türlerinin (haber, reklam, film, mizah, belgesel vb.) karakteristik özelliklerini açıklar.
- Medya araçlarını en sık sundukları içerik türlerine göre listeler.
- Birbiri içine geçmiş içerik türlerini ayırt eder.

- Medya mesajlarını, içerik türünün özelliklerini göz önünde bulundurarak anlamlandırır.
- Medya içeriklerini, içerik türünün özelliklerine uygunluğu açısından inceler.

Özel amaç. 3.5: Medya içeriklerini hedef kitle yönünden analiz eder.

Göstergeler:

- Medya içeriklerinin farklı kitleleri nasıl etkileyebileceğini açıklar.
- Farklı insanların aynı medya içeriğini farklı şekillerde deneyimlemesini örneklendirir.
- Medya içeriklerinin hedeflediği kitlelerin nasıl bölümlendiğini açıklar (coğrafi, demografik, sosyal sınıf bölümleme vb.).
- Medya içeriklerinin hedef kitlesini belirlemek amacıyla etkili sorgulama tekniklerini kullanır (Diğer insanlar bu medya içeriğini benden farklı olarak nasıl anlayabilirler? İnsanlar duygusal olarak bu mesaja nasıl tepkide bulunabilirler?).
- Medya içeriklerinin hangi hedef kitleye yönelik olduğuna ilişkin ipuçlarını belirler.

Özel amaç 3.6: Medya içeriklerini içerik yapısı yönünden analiz eder.

Göstergeler:

- Tanımlama, değerlendirme ya da yorumlama yapılan medya içeriklerini ayırt eder.
- Medya içeriklerinde yer alan verilerin nesnelliğini kontrol eder.
- Medya içeriklerinde yönlendirme, ikna etme, empoze etme gibi amaçların varlığını sorgular.
- Medya içeriklerinde yer alan açıkça belirtilmiş ya da arka planda gizlenen görüşleri tespit eder.
- Medya içeriklerinde konu hakkında yer verilmesi gerektiği halde yer verilmeyen görüşleri teşhis eder.
- Manipülasyon, ajitasyon gibi maksatlı içerik çeşitlerini ve özelliklerini açıklar.
- Medya içeriklerinde kullanılan propaganda türlerini örneklendirir (sembol, yineleme, abartı, mizah, gölgeleme vb.).
- Mesajda öne çıkarılan duygu, görüş, ürün ya da çıkarları belirler.
- Medya içeriklerini okurken/izlerken/dinlerken ortaya çıkan çağrışımları tespit eder.
- Medya içeriğindeki bakış açısını ve dünya görüşünü belirler.
- Medya içeriğine ilişkin mantıksal, gerçekçi ya da veriye dayalı akıl yürütme yollarını kullanır.

4. Ünite: Değerlendirme

Özel Amaç 4.1: Medya içeriklerini nitelikleri yönüyle değerlendirir.

Göstergeler:

- Medya içeriklerini bileşenleri, amaca hizmet etme derecesi, etkililik, alınan kararların doğruluğu gibi ölçütler ile karşılaştırır.
- Medya mesajlarının, hedef kitleyi belirli bir yönde düşünmeye ya da davranmaya yöneltme amacının bulunup bulunmadığını gözden geçirir.
- Medya içeriklerinin niteliği hakkında karar verirken; gerçeklik, yansızlık, etik, demokratik vb. ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini açıklar.
- Medya içeriklerini, özel yaşamın gizliliği, telif hakkı, dijital gözetim, nefret söylemi, gerçeklik, mahremiyet, kişisel çıkar, incitici içerik vb. etik ilkeler yönünden yorumlar.
- Değerlendirmede kullandığı ölçütlere dayalı olarak yaptığı karşılaştırma sonucunda, belirli bir medya içeriğinin niteliği konusunda yargıya varır.

Özel Amaç 4.2: Medya içeriklerini, güvenlik tehditleri yönüyle değerlendirir.

Göstergeler:

- Medya içeriklerinde yer alan iletişim riskleri, ticari riskler gibi risk türlerini açıklar.
- Medya içerikleri yoluyla ortaya çıkabilecek siber zorbalık, kimlik hırsızlığı, oltalama, vb. güvenlik risklerini örneklendirir.
- Medya içeriklerinin taşıyabileceği riskleri, yol açabileceği sonuçlar ve riskin boyutları yönüyle örneklendirir.
- Zararlı olduğunu belirlediği medya içeriklerine yönelik önlemler alır.
- Medya araçlarının güvenlik sistemlerini kullanır.
- Virüs programlarını çalıştırır.
- Çevrimiçi ve çevrimdışı şifrelemeler yapar.
- İstenmeyen posta, reklam ve mesaj içeriklerini engeller.
- Medya platformlarında sanal izlemeyi önlemek için gizlilik ayarlarını yapar.
- Yeni medya araç ve uygulamalarının güvenli kullanımı için gerekli olan bilgi ve becerileri araştırır.
- Medya araçlarında kişisel bilgilerini ne ölçüde paylaşacağı konusunda doğru kararlar verir.
- Kişisel veri güvenliğinin izlenme, bilgilerin satılması, kimlik hırsızlığı, konum takibi gibi temel boyutlarını açıklar.

- Kişisel medya etkileşimini çok yönlü analiz ederek, güvenilir medya kaynakları belirler.
- Kişisel veri güvenliğine ilişkin yaşanan sorunları örneklendirir.
- Medya araçlarında kişisel veri güvenliğine uygun içerikler paylaşır.
- Medya araçlarında kişisel verilerine ulaşımı sınırlandırır.

Özel Amaç 4.3: Duygu, düşünce ve davranışlar ile medya etkileşimi arasındaki ilişkiyi sorgulamayı alışkanlık haline getirir.

Göstergeler:

- Sahip olduğu bilgi, düşünce ve tutumları hangi kaynaklardan edindiğini sorgular.
- Düşüncelerinin ve davranışlarının oluşumunda medyanın etkisini irdeler.
- Sıklıkla etkileşimde bulunduğu medya kaynaklarını kullanma gerekçeleri ve amacına hizmet etme derecelerine göre listeler.
- Bilgi aldığı medya kaynaklarını çeşitlendirmek amacıyla çaba gösterir.
- Medya mesajlarının kendisini belirli bir yönde düşünmeye ya da davranmaya yöneltip yöneltmediğini sürekli olarak gözden geçirir.

5. Ünite: İletme

Özel Amaç 5.1: Belirli bir konu hakkındaki görüş ve düşüncelerini paylaşmak ya da tepkide bulunmak amacıyla medya içerikleri oluşturur.

Göstergeler:

- Medya araçlarının içerik üretimi ve paylaşımı konusundaki önemini açıklar.
- Medya içeriği oluşturma amacını belirler.
- Medya içeriğinin hedef kitlesini belirler.
- Medya içeriğinde yer vereceği bileşenleri belirler.
- Metin, ses, görüntü, video, multimedya gibi amacına uygun içerik türlerini belirler.
- İçerik oluştururken dürüstlük, mahremiyet, sorumluluk gibi etik ilkeleri göz önünde bulundurur.
- İçerik üretiminde dilin kullanımı ve yazışma ilke ve kurallarına uygun davranır.
- İçeriği iletmek için televizyon, dijital kampanya, sosyal ağlar vb. amacına en uygun medya araç ve platformlarını seçer.
- Seçtiği medya ortamının hedef kitle üzerindeki etkilerini öngörür.
- Oluşturduğu medya içeriğini, belirlediği medya araç ve platformlarında paylaşır.
- Medya içeriğini başkalarıyla paylaşmasıyla ortaya çıkan sonuçları izler.

Özel Amaç 5.2: Medyada içerik paylaşmanın olası sonuçları tahmin eder.

Göstergeler:

- Dijital ortamlarda paylaşılan içeriklerin oldukça geniş kitlelere ulaştığını ve silinemediğini açıklar.
- Başkalarına ait ses, görüntü, video kayıtları içerikleri paylaşmanın onay ve izin gerektirdiğini gerekçelendirerek açıklar.
- Başkalarına ait telif hakkı olan içerikleri yeniden paylaşılmasının onay ve izin gerektirdiğini gerekçelendirerek açıklar.
- Telif hakkı olan içeriklerin izinle kullanılması durumunda bile referans gösterilme zorunluluğu bulunduğunu gerekçelendirerek açıklar.
- Başkalarına ait, izin gerektiren, doğruluğu kesin olmayan ya da maksatlı mesajları paylaşmanın yol açabileceği olası sonuçlara (sosyal, etik, telifle ilgili, adli vb.) örnekler verir.
- Dili doğru kullanmamanın (argo sözcük kullanımı, uydurma sözcükler, yersiz yabancı kelime kullanımı vb.) yol açabileceği sorunları örneklendirir.

Özel Amaç 5.3: Etik ihlal içeren medya içerikleriyle karşılaşması durumunda, içeriğin yayınlandığı kanal ve içerik türüne göre izlenmesi gereken doğru sorun çözme yöntemlerini seçer.

Göstergeler:

- Etik ihlaller ile karşılaştığında etkin duyarlılık ve tepki göstermenin önemini örneklendirir.
- Etik ihlal içeren medya içeriklerinin internet, telefon, medya uygulamaları ve yazılı başvuru gibi yollarla ilgili mercilere bildirilebileceğini örneklendirerek açıklar.
- Televizyon kanalları yoluyla yapılan ihlallerin Radyo Televizyon Üst Kurulu'na bildirilmesi gerektiğini söyler.
- Basılı yayın organları yoluyla gerçekleşen etik ihlalleri için öncelikle ilgili yayın kuruluşu ile iletişime geçilerek sorunun bildirilmesi gerektiğini söyler.
- İnternet sayfalarında, sosyal medya sitelerinde ve uygulamalarda yer alan etik ihlallerin, ilgili kaynağın kendi içerisindeki araçlar yoluyla şikâyet edilmesi gerektiğini söyler.
- İntihara yönlendirme, çocuk istismarı, uyuşturucu madde kullanımı, tehlikeli madde temini, müstehcenlik, kumar ve Atatürk aleyhine işlenen suçlar gibi içeriklerin

şikâyeti için Bilgi Teknolojileri Kurumu ihbar hattı uygulamasının kullanılabileceğini söyler.

- Irkçılık, teröre destek, pornografik görüntüler gibi içeriklerin internet ve medya uygulamaları yoluyla emniyet ve kolluk kuvvetlerine bildirilmesi gerektiğini söyler.

Özel Amaç 5.4: Medya araçlarının kendini ifade etmek için bir fırsat olduğuna inanır.

Göstergeler:

- Medya araçlarının içerik üretimi ve paylaşımındaki önemini açıklar.
- Yeni iletişim teknolojilerinin bireylerin gerekli gördükleri konularda kendilerini ifade edebilmeleri amacıyla sunduğu seçenekleri örneklendirir.
- Medya içeriği üretiminin yalnızca medya profesyonelleri (gazeteci, yapımcı vb.) tarafından yapılmaması gerektiğini söyler.
- Kendisini medya üreticisi ve dağıtıcısı olarak kabul eder.
- Kendisini ifade etmek için medya araçlarının nasıl kullanıldığını öğrenmeye çaba göstermeye istekli olur.

Özel Amaç 5.5: Bireysel, sosyal, toplumsal, etik, vb. sorunların çözümünde medya araçlarını kullanarak farkındalık oluşturur.

Göstergeler:

- Medya araçlarının duyarlık ve farkındalık oluşturma konusundaki katkılarını açıklar.
- Medya araç ve uygulamalarını kullanmanın sorunların çözüme kavuşturulması konusundaki katkılarını açıklar.
- Medya araçları yoluyla toplumsal yaşama katılmanın önemi konusunda örnekler verir.
- Medya araçları kullanılarak çözüm üretilen sorunlara örnekler verir.
- Medya araç ve uygulamalarının dezavantajlı gruplar için taşıdığı önemi açıklar.
- Medya araç ve uygulamalarını, belirli bir konuda farkındalık oluşturmak amacıyla kullanır.
- Çeşitli sorunların çözümüne katkı sunmak amacıyla etkili medya içerikleri üretir.
- Oluşturduğu medya içeriklerini, çeşitli sorunların çözümü amacıyla, sosyal ağları, blogları ya da dijital kampanyaları kullanarak işe koşar.

Özel amaçların bilişsel ve duyuşsal alan sınıflamalarına göre dağılımı Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretim programının bilişsel düzeydeki amaçlarının bilişsel alan sınıflamasına göre dağılımı (Anderson, Krathwohl vd., 2001)

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi		1.1 1.2 1.3 3.1			4.1	
C. İşlemsel Bilgi		5.3	2.4 2.3 2.2	3.2 3.3 3.4 3.5 3.6	2.1 4.2	5.1
D. Üstbilişsel Bilgi					5.2	5.5

Tablo 6. Öğretim programının duyuşsal düzeydeki özel amaçlarının duyuşsal alan sınıflamasına göre dağılımı (Krathwohl vd., 1964)

Amaçlar	Alma	Tepkide bulunma	Değer verme	Örgütlenme	Kişilik haline getirme
	Farkındalık	Almaya İsteklilik	Kontrollü ya da seçici dikkatlilik	Uysal davranma	Karşılık verme isteği gösterme
			Karşılık vermekten tatmin olma		Bir değeri kabullenmişlik
2.5			Bir değere düşünlülük	Değerleriyle Uyumlulaştırma	Değer Sistemine Katma
			Adanmışlık		Davranış Ölçütü Haline Getirme
4.3					Karakterlenme
5.4					

2.8. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının içeriği

Öğretim programının özel amaçları ve göstergeleri ile uyumlu olarak hazırlanan ve doğrusal programlama yaklaşımına göre düzenlenen program içeriği aşağıda sıralanmıştır. Özel amaçların içerik ile ilişkisini ortaya koyan belirtke tablosu ise Tablo 7’de sunulmuştur.

1. Medya ve etkileri

- 1.1. 21. yüzyıl ve medya
- 1.2. Medya endüstrisi
- 1.3. Medya ve küreselleşme ilişkisi
- 1.4. Medya ve tüketim ilişkisi
- 1.5. Medya ve kültür ilişkisi
- 1.6. Medya etki türleri
- 1.7. Medyanın etki alanları
- 1.8. Medyanın sunduğu fırsatlar ve tehditler
- 1.9. Güncellik, doğruluk, yanlışlık, kurgulama ve medya ilişkisi
- 1.10. Maksatlı medya içerikleri (manipülasyon, ajitasyon)

2. Medya ve medya okuryazarlığı

- 2.1. Yeni okuryazarlık türleri
- 2.2. Medya ve medya okuryazarlığı ilişkisi
- 2.3. Medya okuryazarlığı ilkeleri
- 2.4. Medya okuryazarlığı yaklaşımları

3. Medya okuryazarlığı becerileri

- 3.1. Medya okuryazarlığı becerilerinin özellikleri
- 3.2. Medya okuryazarlığı becerilerinin taşıdığı önem

4. Erişme

- 4.1. Medya araçlarında içerik arama stratejileri
- 4.2. İçerik sorgulama platformları
- 4.3. Medya sorgulamalarında içerik sınırlandırma
- 4.4. Medya içeriği türleri
- 4.5. Medya araçlarında içerik yönetimi
- 4.6. Medya araçlarının işlevleri ve özellikleri
- 4.7. Medya araçlarının gelişimi
- 4.8. Medya araçlarının kullanımı

5. Analiz

- 5.1. Medya içerikleri, bileşenleri ve özellikleri
- 5.2. Medya içerikleri ve kaynak
- 5.3. Medya içerikleri ve oluşturulma amaçları
- 5.4. Medya içerikleri ve biçimsel analiz
- 5.5. Medya içerikleri ve hedef kitle
- 5.6. Medya içeriklerinin içerik yapısı
- 5.7. Medyada temsil

6. Değerlendirme

- 6.1. Medya içeriklerinin niteliği
- 6.2. Medya ve etik
- 6.3. Medya ve güvenlik
- 6.4. Medya ile etkileşim süreci

7. İletme

- 7.1. Medyada içerik oluşturma
- 7.2. Medyada içerik paylaşma
- 7.3. Medyada dil kullanımı
- 7.4. Medyada içerik paylaşımının sonuçları
- 7.5. Etik ihlallerle mücadele yolları
- 7.6. Paylaşma, demokrasi, katılım ve medya
- 7.7. Toplumsal sorunların çözümünde medya

Tablo 7. Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programının özel amaç ve içerik ilişkisini içeren belirtke tablosu

Özel Amaçlar	Bilişsel alan																				Duyuşsal alan		
İçerik	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	4.1	4.2	5.1	5.2	5.3	5.5	2.5	4.3	5.4	
1.1			X																				
1.2			X	X				X	X	X		X	X	X								X	
1.3			X																				
1.4			X																				
1.5			X																				
1.6			X					X	X	X	X	X	X	X							X		
1.7			X					X	X	X	X	X	X	X							X		
1.8															X		X	X	X		X	X	
1.9			X	X				X	X	X	X		X	X			X	X			X		
1.10			X					X		X	X	X	X	X							X		
2.1	X																						
2.2	X																						
2.3	X																						
2.4	X																						
3.1		X																					
3.2		X																					
4.1				X	X					X													
4.2					X					X													

Tablo 6.7. (Devam) *Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programının özel amaç ve içerik ilişkisini içeren belirtke tablosu*

Özel Amaçlar	Bilişsel alan																				Duyuşsal alan		
	İçerik	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	4.1	4.2	5.1	5.2	5.3	5.5	2.5	4.3	5.4
4.3					X																		
4.4					X	X						X											
4.5							X	X															
4.6					X	X	X	X									X						
4.7								X								X					X		
4.8					X	X	X	X								X	X			X	X	X	
5.1									X	X	X	X	X	X			X						
5.2									X	X							X						
5.3									X		X						X						
5.4									X			X					X						
5.5									X				X		X		X						
5.6									X					X			X						
5.7									X	X	X			X						X			
6.1															X	X							
6.2															X	X		X	X				
6.3						X	X	X							X	X			X				
6.4																X					X	X	X
7.1																	X			X			X

Tablo 6.7. (Devam) *Medya okuryazarlığı becerileri dersi öğretim programının özel amaç ve içerik ilişkisini içeren belirtke tablosu*

Özel Amaçlar	Bilişsel alan																			Duyuşsal alan		
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	4.1	4.2	5.1	5.2	5.3	5.5	2.5	4.3	5.4
İçerik																						
7.2																X			X			X
7.3																X	X					
7.4																X	X					
7.5																		X				
7.6																			X			X
7.7																			X			X

2.9. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının öğretme-öğrenme yaklaşımı

Öğretme stratejileri, alanyazında farklı şekillerde sınıflanmıştır. Estes ve Mintz (2016) öğretim stratejilerini temel öğretim stratejileri ve ileri öğretim stratejileri olarak iki grupta, O'Brien (2005) etkili öğretim stratejileri, öğretmen merkezli öğretim stratejileri ve öğrenci merkezli öğretim stratejileri olarak üç grupta, Edvantia (2005) makro ve mikro stratejiler olarak iki grupta ve Erişti ve Akdeniz (2012) odak stratejileri ve süreç stratejileri olarak iki temel grupta ele almışlardır. Türkiye'de ise öğretim stratejilerinde en çok kabul gören sınıflama Jacobsen ve diğerlerinin sınıflamasıdır (Güven ve Alan, 2017). Bu sınıflamaya göre öğretim stratejileri üç grupta ele alınıp, açıklanmaktadır. Bu üç strateji; sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejileridir (Altun, 2011; Turan, 2011; Uzunboylu ve Hürsen, 2012). Herhangi bir beceri alanıyla ilgili bir öğretim sürecinde, öğretmen nitelikleri, öğrencilerin öğrenme özellikleri, gelişim düzeyleri, ön koşul öğrenmeleri, öğrenme çevresi, kazandırılması ön görülen nitelikler ve konu alanı özellikleri dikkate alınarak uygun strateji, yöntem, model ve teknikler işe koşulmalıdır (Erişti, 2008). Medya okuryazarlığı eğitimi bir bütün olarak ele alındığında, uygulama temelli stratejilerin, sunuş yoluyla öğretim stratejilerine kıyasla çok daha işlevsel olduğunu söylemek mümkündür (Bilici, 2014). Bu öğretim programında, öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı kavramı ve bileşenleri ile ilgili terim, kavram, olay, olgu ve diğer teorik içeriğin kazandırılmasında, sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejilerine uygun yöntem ve teknikler kullanılmasının doğru bir yaklaşım olacağı değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının konu hakkındaki sınırlı ön öğrenmeleri, bu değerlendirmeyi pekiştiren bir gerçekliktir. Programın izleyen özel amaçları ile ilgili içeriğin aktarılması sürecinde buluş yoluyla öğretim ve özellikle de araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejileri tercih edilmelidir. Araştırma, inceleme ve sorgulama temelli öğretim stratejileri, analitik (çözümleme) becerilerini ve yaratıcı iletişim (oluşturma-üretim) becerilerini içermesi nedeniyle (Thoman ve Jolls, 2005) medya okuryazarlığı becerilerinin öğretimi konusunda oldukça işlevseldir.

Medya okuryazarlığı eğitimi, öğretmen adaylarına medyanın yapısı, işleyişi, medyada anlam oluşturma ve kurgu süreci hakkında bilişsel tabanlı yeterlikler kazandırmayı amaçlamakla birlikte, kuramsal içerik tabanlı ve bilgi aktarım esasına dayalı medya tarihi, ekonomisi ve endüstri yapısı gibi konularda yoğun öğretim yapmak,

öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve uygulama becerilerinin gelişmesi noktasında sorun oluşturabilecektir (Hobbs, 2011). Bu nedenle, bu öğretim programında sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejilerinin yanısıra, araştırma-inceleme stratejilerine dayalı stratejiler ön plana çıkarılmıştır. Söz konusu öneriler, aşağıda gerekçelendirilerek açıklanmıştır. Dersin uygulayıcısı, önerilen yaklaşım ve yöntemleri eğitsel amaçlar, öğrenme ortamı, öğrenci yeterlikleri, öğrenme ortamı ve öğretici niteliklerini de göz önünde bulundurarak işe koşabilir. Diğer yandan, öğretme-öğrenme sürecinde medya okuryazarlığı becerilerine ek olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi de ön plana alınmalıdır.

Eleştirel düşünme becerisi bu öğretim programında üzerinde önemle durulan bir beceridir. Eleştirel düşünme ile medya okuryazarlığı arasında sıkı bir ilişki vardır. Medya okuryazarlığının amacı eleştirel otonomluğu sağlamaktır (Aufderheide, 1993). Aslında medya okuryazarlığı, medya yoluyla edinilen bilgilere uygulanan bir eleştirel düşünme becerisidir (Silverblatt vd., 2014). Bu amaçla medyanın eleştirel analizi, medya yapısı ve işleyişinin sorgulanmasına ilişkin teknikler geliştirilmiştir (Thoman ve Jolls, 2005). Eleştirel düşünmenin günümüz dünyasındaki önemi öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdam süreçlerinde MEB'in 2017-2023 yılları arasında izleyeceği politikaları içeren Öğretmen Strateji Belgesi'nde de vurgulanmıştır (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017, s.5).

Bilgi toplumunda başarılı olabilmek için bireylerin eleştirel düşünme becerileri ile donanık olması bir gerekliliktir (Feuerstein, 1999). Elde edilen bilgilerin analizi eleştirel düşünme yoluyla mümkün olur (Paul ve Elder, 2006). Eleştirel düşünme “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 2003, s. 216-217). Paul ve Elder'a (2006) göre eleştirel düşünmenin sekiz ögesi vardır. Bunlar amaç, bilgi, çıkarımlar/sonuçlar, kavramlar, varsayımlar, işaretler/sonuçlar, bakış açıları ve sorulardır. Fisher (2001) eleştirel düşünme temel becerilerinin bir durumdaki öğelerin belirlenmesi, varsayımların belirlenmesi ve değerlendirilmesi, iddiaların kabul edilebilirliğinin yargılaması açıklamaların analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve üretilmesi gibi beceriler olduğunu vurgulamıştır. Eleştirel düşünme becerileri bu öğretim programında medya okuryazarlığının bütün becerilerinde işe koşulmuştur. Öğretme-öğrenme sürecinde yer verilecek etkinliklerde eleştirel düşünme becerisinin gelişimi ön plana alınmalıdır.

2.9.1. Sorgulama-analiz

Medya içeriklerinin eleştirel olarak sorgulanması, medya okuryazarlığı eğitiminin en önemli amaçlarından birisidir. Sorgulama sürecinde, medya içeriğinin yapısı hakkında çeşitli sorular yöneltmek gerekmektedir. Tür, yapı ve içerikten bağımsız olarak, tüm medya içeriklerinde yer alan beş temel boyut olan; yazar, format (biçim), hedef kitle, içerik ve amaç ile ilişkili beş anahtar soru, bu sorular ile ilgili medya okuryazarlığı ilkeleri ve öğrencileri analiz sürecinde yönlendirmek için kullanılabilecek yönlendirme soruları, Thoman ve Jolls'tan (2004) uyarlanarak Tablo 8'de sunulmuştur. Bu ilkeler ve sorular, alanyazında yaygın kabul gören Masterman'ın (2001) "Teaching the Media" çalışmasına dayanmaktadır ve oradaki düşüncelerin bir çerçeve haline dönüştürülmüş şeklidir (Kellner ve Share, 2005). Sorgulama süreci yalnızca medya okuryazarlığının okuma boyutu ile sınırlı görülmemelidir, yazma boyutunu da kapsar. Okuma boyutunda, medya içerikleri analiz edilerek, yapı sökümleri olarak da adlandırılan kodları çözme süreciyle, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu boyut, Bloom sınıflamasının bütün yeterliklerini içerir. Diğer yandan, yazma boyutunda yeni, özgün medya içerikleri üretilir, diğer insanlara iletilir ve tüm bu süreçlerle de öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenir (Share ve Thoman, 2007; Thoman ve Jolls, 2004).

Sorgulama süreci iki farklı boyutta yapılabilir. Birinci boyut *metinsel analizdir (textual analysis)*. Bu analizde temel kavramların daha iyi anlaşılması hedeflenmektedir ve öğrencilere medya içeriklerinin teknik, sembolik ve anlatımsal kodları öğretilir (Wilson vd., 2011). Metinsel analizde görüşler için dayanak oluşturulur ve içerik çeşitli açılardan sorgulanır. Örneğin medya içeriğinde yer alan sembol, abartma, korku, mizah, büyük yalan, ünlü kişilere referans ve tekrarlama gibi ikna etme teknikleri belirlenir (Hart, 2008). Bu aşamada, medya içeriğine Tablo 8'de yer alan sorular yöneltilebilir. Bir medya içeriğine ayrıntılı odaklanmayı gerektiren, içeriği parçalarına ayırarak inceleyen ve öğrencilere teknik terim, kavram ve olguların öğretilmesini amaçlayan metinsel analizde, seçilecek bir televizyon reklamı aşağıdaki adımlarla analiz edilebilir (Frau-Meigs, 2006, s. 35-36; Masterman, 2005):

Betimleme/tanımlama: Öğretmen adaylarından içerikte gördükleri ve duydukları her şeyi listelemeleri istenir. Öğretim elamanı öğretmen adaylarının sırasıyla yalnızca ses ya da yalnızca görüntüye odaklanmasını sağlayabilir. Müziğin türü, ses efektleri, dil, ton,

sessizlik, vücut dili, renkler, kamera açıları, ışıklandırma ve bunların birbirleri ile uyumu gibi konulara odaklanılır.

Anlam: Bu aşamada öğretmen adaylarından içeriğin anlamına odaklanmaları istenilir. Metindeki öğelerin çağrıştırdığı ve ilişkili anlamlar üzerinde düşünülür. Ortamdaki belirli görsellerin ya da müzik parçalarının öğrencilere ne çağrıştırdığı, belirli bir ruh durumunun hissedilmesi için renk, ışıklandırma ya da sesin nasıl kullanıldığı gibi boyutlar tartışılır. İçeriğin belirli bir öğesinin değişmesi durumunda, anlamda ne tür değişiklikler olacağı ya da bu içeriğe benzer diğer türlerdeki içeriklerin nasıl olacağının düşünülmesi bu aşamada katkı sağlar.

Yargı: Bu aşamada, öğretmen adaylarından beklenen içeriğin bütünü hakkında yargıya varmalarıdır. Bu yargılar medya içeriğindeki değer ve ideolojilerle ilişkilidir. Televizyon reklamındaki ürünün olumlu olarak görülen niteliklerle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılabilir. Reklamın hedef kitleyi etkilemede kullandığı teknikler ve ne oranda başarıya ulaştığı değerlendirilir.

İkinci boyut olan *bağlamsal analizde (contextual analysis)* ise filmlerin sınıflama sistemi, televizyon ve video oyun sistemleri, medya gücünün tek elde toplanmasının demokrasi ile ilişkisi gibi çeşitli olasılıkların analiz edilmesi söz konusudur (Wilson vd., 2011). Metinsel analizde bağlamdan koparılmış tek bir içeriğin ayrıntılı incelenmesi söz konusudur. Bu nedenle, medya dilinin medya üretimi ve hedef kitle gibi diğer değişkenler ile ilişkisinin fark edilebilmesi amacıyla kullanılan bağlamsal analiz yönteminde, birkaç tekniğin bir arada kullanılması önerilebilir (Frau-Meigs, 2006, s. 36-37): Bir içeriğin öğrenciler tarafından genellikle göz ardı edilen öğelerine odaklanma (filmlerin ya da televizyon programlarının belirli bir hedef kitleye nasıl yönlendirildiğinin ve üretim sürecindeki farklı rollerin fark edilmesini sağlar), bir metnin hedef kitleye nasıl pazarlandığına ilişkin bilgi toplama (TV dergileri, film posterleri, reklamlar, internet siteleri ve basın bildirileri gibi materyaller incelenerek, içerik hakkında sunulan iddialar, tanıtım için kullanılan teknikler analiz edilir ve pazarlama ve dünya ölçeğinde iş yapan şirketlerin ilişkisi hakkında fikir sahibi olunur) ve metnin kitlelere nasıl ulaştığının incelenmesi (televizyon reytinglerinin, gişe hasılatlarının, inceleme yazılarının nasıl oluşturulduğu, güvenilirliği vb. hususların araştırılması) gerçekleştirilir.

2.9.2. Karşılaştırma

Medya içeriklerinin gerçekliği, tarafsızlığı, konuyu ele alış biçimleri gibi yönlerden analizi için oldukça etkili bir yöntem olan karşılaştırmada, medya içeriğini oluşturanların dünya görüşü, ilişkiler ve çıkarlar, medya araçlarının ve ortamlarının ayırt edici özellikleri belirlenir, medya ortamının iletişim stratejisini, stilini ve içeriği nasıl etkilediği tartışılır (Silverblatt vd., 2014). Bu yöntemde medya içerikleri farklı medya ortamlarında ya da aynı medya ortamındaki alternatif medya kanallarında karşılaştırılır. Aynı içerik, farklı televizyon, radyo, gazete, dergi, kitap gibi farklı medya araçlarında ele alınış biçimleri yönüyle karşılaştırılabilir. Bu yolla öğretmen adayları, farklı medya araçlarının içerik oluşturma ve sunma süreçleri hakkında fikir sahibi olurlar. Aynı içeriğin, farklı medya ortamlarında sunulmuş biçimi karşılaştırılabilir. Örneğin; bir haberin farklı internet sitelerinde nasıl sunulduğu karşılaştırılabilir ya da bir olayın farklı televizyon kanallarının haber bültenlerinde nasıl verildiği incelenebilir. Bu yolla öğretmen adayları, haber oluşturma sürecindeki görüş ve ideolojilerin etkisini, medya mesajlarının kurgulanmış olduğunu, medyadaki manipülasyon sürecini, medya mesajlarının siyasi ya da ekonomik amaçlar taşıdığını, karşılaştırma yaparak, somut öğrenmeler yoluyla anlama imkânı bulurlar. Diğer yandan, aynı içerik türünün geçmişteki örnekleri ile günümüzde örnekleri de karşılaştırılabilir ve benzerlikler, farklılıklar, üretim süreçlerindeki değişiklikler ortaya koyulabilir (Hart, 2008). Özellikle öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin taciz, şiddet, başarısızlık vb. olumsuz içerikli haberlerin farklı medya kaynaklarında nasıl aktarıldığına ilişkin karşılaştırmalar öğretmen adayları için faydalı ve ilgi çekici olabilir.

2.9.3. İzleme, okuma, değerlendirme ve tartışma

Bu yöntemde, öğretmen adayları toplu olarak görüntülü içerikleri izlerler, bu içerikle ilgili basılı ya da elektronik diğer kaynakları da inceleyerek, ayrıntılı bilgi kazanırlar. Farklı kaynaklardan bilgi edinilirken not edilen önemli bilgiler, izlenen içerikte yer alan bilgilerle karşılaştırılır ve değerlendirilir. Bu değerlendirmelerle ilgili sınıf içi tartışmalar gerçekleştirilir ve bu yolla her öğretmen adayının deneyimleri, bilgi birikimi ve bakış açılarının içerik okuma ve algılamada farklılıklara neden olduğu gerçeği ortaya koyulur (Bilici, 2014). Bu yöntem uygulanırken Medya Okuryazarlığı Merkezi (Center for Media Literacy) tarafından önerilen güçlendirici sarmal (empowerment spiral) kullanılabilir. Güçlendirici sarmal bu yöntem ile sınırlı değildir, bütün medya okuryazarlığı etkinliklerinde genel bir çerçeve olarak kullanılabilir. Medya okuryazarlığı

dersinin uygulayıcısı, derslerini farkındalık oluşturma, analiz, yansıtma ve eyleme geçme olmak üzere dört aşamada uygulayabilir. Bu yöntemde öğretmen adaylarına sunulan ilk içeriğin öğretmenler, öğrenciler ya da eğitimin diğer paydaşlar ile ilgili olması öğretmen adaylarının ilgisini çekmekte katkı sunabilir. Örneğin, bir meslek lisesi öğrencisinin tıp fakültesini kazandığını iddia etmesi, göstermiş olduğu bu başarıdan dolayı Milli Eğitim bakanı ile makamında görüşmesi, ancak daha sonra üniversite sınavı sonuç belgesinde değişiklik yaptığının iddia edilmesine ilişkin bir televizyon kanalının ana haber bülteni haberi izletilebilir. Daha sonra, öğretmen adayları bu konuda gazetelerde, internet sitelerinde araştırma yaparak konu hakkında bilgi toplayarak sınıfta geniş kapsamlı bir tartışma yürütebilirler. Bu tartışma medyanın rolünden Millî Eğitim Bakanlığı'nın durumuna kadar farklı konular içerebilir.

Tablo 8. Medya içeriklerinin çözümlenmesinde kullanılacak ilkeler ve sorular (Thoman ve Jolls, 2005, s. 22-38)

Anahtar Kavram	Anahtar İlke	Anahtar Soru	Yönlendirici Sorular
Yazar	Bütün medya içerikleri belli bir amaçla oluşturulmuştur.	Bu mesajı kim oluşturmuştur?	Bu ne tür bir “içeriktir”? İçeriği oluşturan öğeler nelerdir? Aynı türdeki diğer içeriklerle benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Mesajın oluşturulmasında hangi teknolojiler kullanılmıştır? Farklı bir medya aracında bu mesaj nasıl olabilirdi? Bu içeriğin oluşturulmasında hangi boyutlar daha farklı şekillerde yapılabilirdi? Bu içeriğin oluşturulmasında kimler yer almıştır? Hangi görevleri almışlardır?
Biçim	Medya içerikleri, kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullanılarak oluşturulmuştur.	Mesaj içeriğine dikkat çekmek ve etkili olmak için hangi yaratıcı teknikler kullanılmıştır?	Mesajın oluşturulma şekli ile ilgili neleri fark etmektesiniz (renkler, şekiller, ses efektleri, müzik, sessizlik, diyalog, anlatım, sahne malzemesi, kıyafetler, hareketler, ışıklandırma)? Kamera nerededir? Görüş açısı nerededir? İçerik (hikâye) nasıl anlatılmaktadır? İnsanlar neler yapmaktadırlar? Görsel sembol ya da metaforlar var mıdır? Mesajı oluşturmak için hangi görsel ya da işitsel semboller kullanılmıştır? Duygusal hitaplar, ikna etme araçları nelerdir? Bu mesajın gerçek görünmesini ya da görünmemesini sağlayan etmenler nelerdir?
Hedef kitle	Farklı insanlar, aynı medya içeriğini farklı şekillerde deneyimlerler.	Diğer insanlar bu mesajı benden farklı olarak nasıl anlayabilirler?	Bunun gibi bir durum deneyimlediniz mi? İçerikle verilen mesaj gerçek yaşamda deneyimlediğin duruma ne kadar yakındır? Bu medya içeriğinden neler öğrendiniz? Bu metni deneyimlerken kendiniz hakkında neler öğrendiniz? Diğer insanların tepkilerinden ve deneyimlerinden neler öğrendiniz? İnsanlar duygusal olarak bu mesaja nasıl tepkide bulunabilir? Başka kaç farklı yorumlama yapılabilir? Bunları nasıl yapabiliriz? İnsanların farklı tepkilerini nasıl açıklarsınız? Diğer bakış açıları senin bakış açın kadar geçerli midir?

Tablo 8. (Devam) Medya içeriklerinin çözümlenmesinde kullanılacak ilkeler ve sorular (Thoman ve Jolls, 2005, s. 22-38)

Anahtar Kavram	Anahtar İlke	Anahtar Soru	Yönlendirici Sorular
İçerik	Medya, kendi içinde gizli değerlere ve bakış açılarına sahiptir.	Bu mesajda hangi yaşam biçimleri, değerler ve bakış açıları temsil edilmekte ya da temsil edilmemektedir?	İçerikteki kişi ya da karakterler ne şekilde karakterize edilmiştir? Hangi tür davranışlar/sonuçlar temsil edilmektedir? İçerik yoluyla, okuyucu/izleyici/dinleyici ne tür bir karakterle özdeşleştirilmeye davet edilmektedir? İçeriği okurken, izlerken, dinlerken aklınıza ne tür sorular gelmektedir? Verilen mesajla hangi fikirler ya da değerler pazarlanmaktadır? İçerikte hangi siyasi ya da ekonomik fikirler iletilmektedir? Diğer insanlara karşı davranışlarımıza ilişkin hangi yargı ya da ifadeler kullanılmaktadır? Verilen mesajdaki genel dünya görüşü nedir? İçerikte kimin ya da kimlerin bakış açısı temsil edilmektedir? İçerikte hangi sosyal ve ideolojik mesajlar yatmaktadır? İçerikte çeşitli sosyal gruplar nasıl temsil edilmektedir? İçerikte herhangi bir düşünce ya da bakış açısı görmezden gelinmiş midir? Nelere yer verilmediğini nasıl bulabilirsiniz?
Amaç	Medya içerikleri kazanç ya da güç edinmek için oluşturulur.	Bu mesaj neden gönderilmektedir?	Bu içeriğin oluşturulmasında ve iletilmesinde kontrol kimdedir? Bu mesajı neden göndermişlerdir? Nereden biliyorsunuz? Bu mesajın hedef kitlesi kimlerdir? Nereden biliyorsunuz? Bu mesajın kazançlarından kimler faydalanmaktadır? Halk mı? Özel menfaat grupları mı? Bireyler mi? Kurumlar mı? Kazanan ve kaybedene kim karar vermektedir? Bu mesajın oluşturulması ve iletilmesini hangi ekonomik kararlar etkilemiş olabilir?

2.9.4. Probleme dayalı öğrenme

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin seçilen bir probleme uygun çözümler geliştirebilmek için araştırma yapmasına, teori ve pratiği bütünleştirmesine, sahip olduğu bilgi ve becerileri uygulamasına imkân tanıyan, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Savery, 2006). Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler, problem çözerek ve yaşantıları üzerinde düşünerek öğrenirler. Bu yöntem, öğrencilerin etkin öğrenenler olmaları için oldukça uygundur. Çünkü gerçek yaşamdaki problemleri merkeze alır ve öğrenme sorumluluğunu öğrencilere verir (Hmelo-Silver, 2004). Probleme dayalı bir öğrenme süreci 10 aşamada ele alınabilir. İlk olarak öğrenciler için üzerinde tartışılacak bir problem durum belirlenir ve öğrenciler bu problem durumu için hazırlanırlar. Bu aşamada, öğrencilere temel düzeydeki araştırma becerileri ya da ön koşul niteliğindeki yeterlikler kazandırılabilir. Ardından, problem durumu öğrencilere sunulur ve konu hakkında bildiklerini, bilmediklerini ve bilmeleri gerekenleri analiz etmeleri beklenir. Öğrenciler, analiz sürecinin ardından problemi net bir şekilde tanımlarlar. Problemin tanımlanması, izleyen bütün süreci etkilediği için oldukça önemlidir. Tanımlanan problem ile ilgili bilinmesi gerekenleri araştıran öğrenciler, topladıkları bilgileri analiz ederler ve grupları ile paylaşırlar. Bu veri toplama ve analiz süreci ise öğrencilerin muhtemel çözüm önerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Bu aşamadan sonra öğrenciler ürettikleri çözüm önerilerinin uygunluk analizini yaparlar ve en uygun olan çözüm önerisi ya da önerilerinde karar kılarlar. İzleyen aşamada, yapılan çalışmaların diğer öğrencilere ve öğretmene sunulması ve raporlaştırılması gerçekleştirilir. Özellikle raporlaştırma sürecinde, öğrenciler öğrenme süreçlerine dönük bir yansıtma yaparlar. (Saban, 2000). Bu öğretim programı kapsamında, özellikle eğitime ilişkin önemli bir sorunun medya araçları yardımıyla çözümlenmesi için probleme dayalı öğrenme etkinlikleri düzenlenebilir. Örneğin öğrencilerden medya araçlarından yararlanarak bir sosyal farkındalık projesi oluşturmaları istenebilir.

2.9.5. Çevirme-aktarma

Çevirme-aktarma (translations), belirli bir medya içeriğinin farklı medya ortamlarında kullanılmak amacıyla dönüştürülmesi sürecinde ortaya çıkan farklılıkları anlama ile ilişkili olup, medya dilinin ve bağlamsal konuların daha iyi kavranmasına yardımcı olur (Buckingham, 2003). Bu yöntem çeşitli biçimlerde kullanılabilir. Öğretmen adayları, bir gazete makalesini radyo haberine ya da internet gazetesi haberine

çevirebilirler. Bu yöntemle, öğretmen adaylarından bir medya içeriğini farklı bir ortamda kullanılmak üzere yeniden oluşturmaları istenilebilir. Medya içeriği oluşturma sürecinde farkındalık kazandırmak, farklı medya ortamlarının özelliklerinin karşılaştırılmasını sağlamak için oldukça işlevsel bir yöntemdir. Seçilen içeriğin öğretmen adayları ile ilişkili olmasına dikkat edilmelidir.

2.9.6. Örnek olay incelemesi

Örnek olay incelemesi (case study) bir ya da daha fazla konunun derinlemesine incelenmesidir (Cresswell, 2014) ve bu yöntemin en karakteristik özelliği, çalışma konusunun sınırlandırılmasıdır (Merriam, 2013). Bağlamsal analizin daha kapsamlı bir türü olarak değerlendirilebilecek örnek olay incelemesinde (Buckingham, 2003), öğrenciler kendi belirledikleri ve medya okuryazarlığı ile ilişkili olan bir konuyu ele alarak, derinlemesine inceleyebilirler. Belirli bir filmin üretim ve pazarlama aşamalarının incelenmesi, bir değerlin medya araçlarında temsili gibi konular durum çalışmasında ele alınabilir. Medya okuryazarlığında örnek olay incelemeleri dört farklı türde olabilir (Frau-Meigs, 2006): Belirli bir medya içeriğinin üretimi, pazarlanması ve tüketimi üzerinde yoğunlaşma, belirli bir konunun çapraz medya yaklaşımı ile incelenmesi, medya hedef kitlesinin (izleyiciler, dinleyiciler, okuyucular) incelemesi ve belirli bir medya şirketinin çalışmalarının araştırılması. Örneğin; bir televizyon programı; üretim (üretim süreci, yayıncılar ve sponsorlar, pazarlama, küresel satış, vb.), dil (düzenleme, görsel stil, jenerik, vb.), temsil (gerçekçilik ve kurgu durumu, performans, karakterlerin kurgulanması, ahlaki değerler, vb.) ve hedef kitle (reytingler, gazete yazıları, etkileşimli televizyon, izleyici tepkisi, vb.) boyutlarıyla analiz edilebilir (Buckingham, 2003). Medya okuryazarlığı eğitiminde örnek olay incelemelerinin kullanılması öğretmen adaylarının araştırma becerilerinin gelişimine de katkı sağlar.

2.9.7. Araştırma

Araştırma (Scientific Enquiry) ve karar alma ile ilgili adımların atıldığı, öğrenci merkezli bu yaklaşımda, incelenmek üzere ele alınan konu ve içeriğin tanımlanması, altta yatan tutum ve inançların belirlenmesi, konuyla ilgili gerçekliklerin ortaya çıkarılması, kanıtların bulunması, düzenlenmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması ile sonuçların değerlendirilmesi aşamaları izlenir. Medya analizi yoluyla cinsiyet ve ırk temsillerinin incelenmesi, etnografik araştırma yoluyla siber zorbalığın araştırılması gibi ilgili konular,

öğretmen adaylarına derinlemesine inceleme ve araştırma şansı verdiğinden bu amaçla kullanılabilir konu başlıklarıdır (Wilson vd., 2011). Araştırma sürecinde bilgilerin niteliği hakkında yargıya varırken kullanılabilir yöntemlerden birisi kanıt tablosu oluşturmaktır. Kanıt tablosu farklı bilgi kaynaklarının en güvenilirinden en az güvenilirine doğru sıralandığı, her bir kaynaktaki yer alan bilgilerin özetlendiği, yeniden ifade edildiği veya doğrudan alındığı, atıf bilgisinin yer aldığı ve neden az ya da çok güvenilir bir kaynak olduğunun gerekçelendirildiği bir değerlendirme bölümünün yer aldığı bir poster veya tablodur (Hobbs, 2011).

2.9.8. İşbirlikli öğrenme

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler küçük gruplara ayrılırlar, konuyu nasıl öğreneceklerine karar verilir, bunun için her öğrenci grupta üzerine düşen görevi gerçekleştirir (Güngör, 2011). Öğrencilerin birbirlerinin öğrenme sürecine katkı sundukları bu yöntemde şu koşullar sağlanmalıdır (Açıkgöz, 2009): Grup ödülü/ortak ürün, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, destekleyici etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatı. Özellikle medya içerik üretimiyle ilgili görevlerde işbirlikli öğrenme etkili bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenme ilkelerinin işe koşulduğu üretim projeleri, medya analiz etkinlikleri bir yandan öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına ilişkin becerilerini geliştirirken diğer yandan da iletişim kurma, birlikte çalışma, sorumluluk alma gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlar. İşbirlikli öğrenme aktarılan öğretme yöntemlerinin tamamında işe koşulabilir.

2.9.9. Roller ve simülasyonlar

Gerçek yaşamda karşılaşılabilecek güçlükleri ve tehlikeleri deneyimlemek için önemli bir eğitim aracı olan roller ve simülasyonlar (roles and simulations), medya okuryazarlığı eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır (Görmez, 2015). Özellikle medya içeriği üretim aşamasını kavranılmasını sağlamak amacıyla kullanılan simülasyonlarda, öğretmen adayları medya üretici rollerini üstlenirler ve öğretmen adaylarından medya üretimine ilişkin çeşitli problemleri çözmeleri, çeşitli kararlar vermeleri ve kararlarının sonuçları üzerinde yansıtma yapmaları beklenir (Frau-Meigs, 2006). Burada amaç, öğretmen adaylarının gerçek anlamda medya üretmelerini sağlamak değil, medya üretim süreci konusunda farkındalık kazanmalarınıdır. Canlandırma yaparak rol üstlenmek

öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin ve problem çözme yeterliklerinin gelişimine katkıda bulunur. Simülasyonlar, özellikle medya üretimine ilişkin hususların daha iyi kavranması noktasında oldukça işlevseldir. Medya endüstrilerindeki üretim süreçleri, finansal, teknolojik ve kurumsal sınırlılıklar gibi hususlarda öğrencilere karar alması ya da problem çözmesi gereken görevler verilerek, kararlarının sonuçları üzerinde yansıtma yapmaları sağlanabilir (Buckingham, 2003; Hobbs, 2011). Öğretmen adayları albüm çıkarmak isteyen bir müzik grubu üyeleri, televizyon ya da internet haberleri oluşturma sorumluları, belgesel ya da film çekmek isteyen bir yapımcı, bir yönetmen ya da bir dergi editörü ya da dijital kampanya yoluyla çalıştığı bir köy okulunda değişimler yaratan bir öğretmen gibi roller üstlenebilirler.

2.9.10. Medya içeriği üretimi etkinlikleri

Medya okuryazarlığı eğitiminin en etkili yollarından birisi medya içeriği üretmektir (De Abreu, 2007). Üretme becerileri (production) bu öğretim programında vurgulanan en önemli beceriler arasındadır. Program tasarısının beşinci ve altıncı genel amaçları, medya okuryazarlığının iletme (üretme/paylaşma/katılım) becerisi ile ilişkilidir. Medya içeriği üretme, öğrencilere kendi sesleri, fikirleri ve perspektifleri yoluyla kendilerini ifade etme ve yaratıcılıklarını keşfetme imkânı verir. Üretim diğer tüm yöntemlerde yer almakla birlikte burada temel görev olarak kullanılır. Proje ve işbirlikli öğrenme yöntemleri işe koşulabilir. Öğretmen adayları, bu model kapsamında, internet sitesi ve blog oluşturma, bir konuda video oluşturma gibi üretim etkinliklerine yönlendirilebilir. Yaparak öğrenme yoluyla öğretmen adayları medya üretim sürecinin detaylarına hâkim olurlar. Üretim etkinliklerinde içeriğin teknik olarak oluşturulmasının yanı sıra, içerik oluştururken etik hususlar, yasal izinler, dil kullanımı gibi konularda da farkındalık kazanılmalıdır. Üretim etkinliklerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli medya araçlarını barındıran öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Medya içeriği üretimi teknoloji kullanımı ile karıştırılmamalıdır. Üretim etkinliklerinde uygun araçlar kullanılmalıdır; üretim yapılacak tür geleneklerinin özellikleri bilinmelidir; planlama, tasarı oluşturma, geri bildirim, yansıtma ve gözden geçirme gibi adımla takip edilmelidir; yeni içeriklerin oluşturulmasında var olan bilgiler temel olarak kullanılmalıdır (Hobbs, 2011). Üretim konusunda dikkat edilmesi gereken birkaç önemli boyut şöyledir (Buckingham, 2003): (a) öğretmenler, öğrencilerin medya araçlarına erişimlerini sağlamalı ve karşılaşılabilecek teknik sorunlarla baş etme konusunda önlem

almalıdır, (b) öğretmenler, medya üretim etkinliklerinin eleştirel analiz yoluyla içselleştirilmesini sağlamalıdır, (c) öğrenciler, üretim etkinlikleri sonunda öz değerlendirme yapmalı ve proje başındaki amaçlar ile ortaya çıkan sonuçları ortaya koyan bir sunum yapmalıdır.

2.9.11. İkilemler ve Kararlar

Bu yöntem (dilemmas and decisions), Amerika Birleşik Devletleri'nde gençlerin demokrasi ve adalete ilişkin gerçek yaşamdaki durumları keşfetmeleri amacıyla gerçekleştirilen Ulusal Gençlik Medya Projesi (National Youth Media Project) kapsamında geliştirilmiştir (Share ve Thoman, 2007, s.6-50). Demokrasi eğitiminin güçlendirilmesini hedefleyen bu yöntem, medya analizi ve üretimine dayanmaktadır. Dönüştürücü pedagoji yaklaşımının benimsendiği bu yöntemin ilk aşaması olan analiz aşamasında, eleştirel sorgulama ön plandadır ve sosyal adaletsizlik ya da demokrasi ihlalleriyle ilgili bir konu incelenir. Öğrenciler seçilen konu hakkında kendi görüşlerini ifade edecek alternatif medya üretimleri yaparak eyleme geçerler. Bir medya içeriğinin üretilmesi, diğer insanları eyleme geçirmek için mesajın nasıl oluşturulması gerektiği konusunda öğretici olur. Üretilen içerik gerçek bir hedef kitleye sunulur ve bu yolla öğrenciler demokrasinin şekillenmesinde sorumlu birer yurttaş olma bilincine varırlar. Bu yöntem işbirlikçi bir grupta aktif katılımı, hizmet odaklı bir proje geliştirmeyi, bir medya ürünü üretmeyi ve bunu insanlara sunmayı destekler. İkilemler ve kararlar yöntemi esnek bir yapıya sahiptir. Bir iki saatlik bir etkinlik olabileceği gibi tüm eğitim dönemini de kapsayabilir. Üretim sürecinde PowerPoint sunumları, ses kayıtları (podcasts), dijital fotoğraflar, film şeritleri, çizgi roman, poster, etiket, karikatür, animasyon, video oyun, video, internet sitesi, orijinal müzik parçaları gibi çok çeşitli medya içerikleri ortaya çıkabilir. Örnek bir etkinlik akışı şu şekilde olabilir (Share ve Thoman, 2007).

- Öğrencilerin ilgili konu üzerinde tartışmasının sağlanması,
- Medya mesajlarının analizi için beş temel sorunun öğrenilmesi, uygulanması ve alternatif soruların oluşturulması,
- Konunun araştırma yoluyla netleştirilmesi,
- Medya analizi yaklaşımının konuya uygulanması,
- İlgili konuda öğrencilerin fikir birliğine vardığı görüşü ifade edecek medya ürününün seçilmesi, düzenlenmesi ve üretilmesi,
- Medya içeriğinin seçilmiş bir hedef kitleye sunulması.

Yukarıdaki aşamalar konunun ve öğrencilerin özelliklerine göre değiştirilebilir ve ilgili aşamalarda analiz, karşılaştırma, çevirme-aktarma gibi diğer yöntemler işe koşulabilir.

2.10. Medya okuryazarlığı becerileri öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımı

Öğretme ve öğrenme bütüncül bir sistemdir. Bu sistemin etkili olması için öğretim ve değerlendirmenin uyum içerisinde olması gerekir. Yapılandırmacı uyum olarak nitelendirilen bu yaklaşıma göre kullanılan öğretim yöntemleri ve değerlendirme işlemleri öğrenme etkinlikleri ile uyum içerisinde olmalıdır (Biggs, 2003). Bu öğretim programı kapsamında işe koşulacak değerlendirme uygulamaları öğretim öğrenme yaklaşımları bölümünde yer verilen öğretim strateji ve yöntemleri ile uyumlu olmalıdır ve çeşitlilik sağlamalıdır.

Bu öğretim programında bütüncül bir değerlendirme yaklaşımı ön görülmektedir. Öğretim öğrenme sürecinin bütün aşamalarında değerlendirme uygulamaları yapılmalıdır. Değerlendirme uygulamaları yalnızca ürün değerlendiren uygulamalar olmamalı, öğretim öğrenme sürecinin düzenlenmesi için de yol gösterici olmalıdır. Bu amaçla üç tür değerlendirme yaklaşımından faydalanılması gerekmektedir. Bu yaklaşımlar tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirmedir.

Tanılayıcı değerlendirme öğrencilerin öğretim programına başlamadan önce önkoşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2012). Tanılayıcı değerlendirme ilk derste gerçekleştirilmelidir. Bu yolla, öğrenciler dersin amaç ve kapsamını daha iyi anlarlar ve kendi hazır bulunuşlukları konusunda bir meta-bilişe sahip olurlar. Diğer yandan, öğretim elemanları, öğrencilerin durumları hakkında fikir sahibi olurlar ve elde ettikleri geribildirimlere dayalı olarak öğretim programının amaçlarını, içeriklerini, öğretim-öğrenme etkinliklerini düzenlerler. Bu aşamada; gözlemler, testler, görüşmeler ve tartışmalar gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığının kuramsal boyutu konusundaki birikimlerini belirlemek amacıyla başarı testleri kullanılabilir. Öğrencilerin genel medya okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi de eksik ve güçlü yönlerinin görülmesi için etkili bir yöntemdir. Bunun için medya okuryazarlığı konusunda geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılabilir. Ekler bölümünde, bu öğretim

programı ile uyumlu olarak geliştirilen örnek niteliğinde bir ölçek yer almaktadır (Erişti ve Erdem, 2017). Ancak öz değerlendirme ölçeklerinin gerçek performanstan ziyade kişisel değerlendirmeleri ölçtüğü unutulmamalıdır. Bu nedenle, bu tür ölçekler uyguladıktan sonra ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla, görüşme yoluyla nitel veriler de toplanmalıdır. Son olarak, öğrencilerin konu hakkındaki gerçek durumlarını ortaya koymak amacıyla uygulamalı değerlendirme etkinlikleri yapılabilir. Öğretmen adaylarına çeşitli haber çıktıları verilerek bunların gerçekliğini konusunda çalışmalar yapmaları istenebilir.

Biçimlendirici değerlendirme, öğretim süreci boyunca yapılan ve öğrencilerin öğrenmelerine dönük dönüt sağlayan uygulamaları içerir. Biçimlendirici değerlendirmenin amacı öğrenmeyi geliştirmek ve hızlandırmak için öğrencilerin performansına ilişkin dönüt sağlamaktır (Sadler, 1998). Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenenler olmalarına katkı sağlayan bu değerlendirme türünün, yükseköğretim kademesinde kullanılması önerilmektedir. Bu tür uygulamalarda, aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006, s. 203):

- İyi performansın ne anlama geldiği açık bir şekilde ortaya koyulmalıdır.
- Öz-değerlendirmeye imkân sağlanmalıdır.
- Öğrencilere nitelikli geribildirim sunulmalıdır.
- Öğretmen ve akran diyalogları teşvik edilmelidir.
- Olumlu motivasyon ve öz saygı teşvik edilmelidir.
- Performans ile amaçlanan yetkinlik düzeyi arasındaki farkı kapatabilmeleri için öğrencilere fırsatlar sunulmalıdır.
- Öğrencilerden elde edilen geribildirimler, öğretimi geliştirmek amacıyla kullanılmalıdır.

Biçimlendirici bir değerlendirmenin etkili olması geribildirim niteliğine bağlıdır. Öğrencilere sağlanan geribildirim onları geliştirmeyi amaçlayan, yapıcı ve gelişimsel olması; öğrencilere başarı ölçütlerini hangi oranda sağladıkları konusunda bilgi vermesi; öğrencileri ilgili konuda düşünme, tartışma, yazma ve konuşmaya yönlendirmesi; öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin yargıda bulunmalarına katkı sağlaması; değerlendirme etkinliğinin hemen ardından verilmesi önemlidir (Quinn, 2015). Biçimlendirici değerlendirmenin geribildirimleri yalnızca öğrenci için değil, öğretmen için de önem taşır. Öğretmen, geribildirimler yoluyla, öğretim stratejilerinin

işleyişi hakkında bilgi edinir, öğrencilerin öğrenme durumlarına göre eksikleri gidermek ya da süreci iyileştirmek için düzenlemeler yapar.

Düzy belirleyici değerdendirme; öğrencilerin öğrenme düzyi konusunda yargıda bulunmak amacıyla, öğretme-öğrenme sürecinin sonunda gerçekleştirilen değerdendirmedir. Program sonunda, öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeyi amaçlayan bu tür değerdendirmeler yoluyla, öğretim programının öğrencilere istenen davranışları kazandırmada yeterli olup olmadığı konusunda da bir yargıya varılır, öğrenciler kendi performansları konusunda bilgi sahibi olurlar ve öğretmen, öğrencilerin performanslarını değerdendirir (Demirel, 2017; Yaşar, 2008). Düzy belirleyici değerdendirme öğrenciler, diğer öğretmenler, veliler ve okul yönetimi gibi paydaşlara da öğretimin niteliği konusunda bilgi vermeyi amaçlar (Harlen ve James, 1997). Medya okuryazarlığı eğitimi genellikle üç şekilde değerdendirilebilir (Media Smarts, 2017):

- Öğrencilerin medya okuryazarlığı ile ilgili temel kavramları, olay ve olguları ne düzeyde öğrendiklerine dayalı olarak,
- Öğrencilerin üzerinde tartışılan konu, soru ve sorunları hangi düzey ve nitelikte analiz ettiklerine dayalı olarak,
- Öğrencilerin, medya araçlarının kullanımı ile ilgili teknik becerileri hangi yeterlik düzeyinde uygulayabildiklerine dayalı olarak.

Bu öğretim programının birinci genel amacı, medya okuryazarlığı ve medyaya ilişkin temel kavram ve ilkelerin öğretimi ile ilgili olduğundan, bu aşamada, başarı testleri, makale ya da fikir yazıları, yansıtma, araştırma gibi değerdendirme uygulamaları kullanılabilir.

Öğretim programının izleyen genel amaçları doğrudan medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili olduğundan, bu tür kazanımların ölçülmesi için gözlem, medya metni analizi (haber, reklam, internet sitesi analizi gibi), yansıtma, portfolyo, günlük, proje görevleri, öz-değerdendirme, akran değerdendirme, sözlü sunum ve üretim değerdendirilmesi gibi değerdendirme araç ve etkinlikleri kullanılabilir. Bu tür değerdendirmeler yapılırken, objektifliğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin değerdendirme yönergeleri (rubric) geliştirmesi ve kullanması önemlidir. Sözlü sunum için örnek niteliğinde bir değerdendirme yönergesi Tablo 10'da sunulmuştur.

Gözlem, özellikle grup çalışmalarında ve içerik üretimi sürecinde mutlaka yararlanılması gereken bir uygulamadır. Öğrencinin süreç içerisinde erişme, analiz

değerlendirme ve iletme becerilerini ne ölçüde kullanabildiğinin belirlenmesinde son derece etkilidir. Öğrenciler, süreç içerisinde yaptıkları bütün çalışmaları portfolyo oluşturarak sunabilirler. Bu yolla, süreç ve sonuç değerlendirmesi de mümkün olur. Öğrencilerin günlük tutmaları, yansıtma yazıları ve makaleler yazmaları da gelişim sürecinin değerlendirilmesi için uygun araçlardır. Analiz ve değerlendirme becerilerinin değerlendirilmesi için medya içeriği analizi etkili bir araçtır. Bu değerlendirmede, öğrencilere haber, reklam gibi medya metinleri verilerek, amaç, içerik, yazar, hedef kitle, kullanılan stratejiler gibi açılardan metinleri analiz etmeleri ve değerlendirmeleri istenilebilir. Bu değerlendirme etkinliği için öğretmen adaylarının analiz raporlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütler Tablo 11’de sunulmuştur. Üretim değerlendirmesi ise iletme becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirme amacıyla işe koşulabilir. Bu aşamada, öğrencilerden belirli bir konuda bir medya içeriği oluşturmaları istenilir. Oluşturulan içerik, teknik ve tasarım özellikleri, medya dili, paylaşım için seçilen ortamın amaca uygunluğu gibi ölçütlere dayalı olarak değerlendirilir.

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretim programının ön plana çıkardığı yeterlik ve becerilerle uyumlu olmalıdır. Bu noktada, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve yenilenen MEB öğretim programlarında yer alan yeterlikler ile erişme, analiz, değerlendirme ve iletme gibi medya okuryazarlığı becerileri ve eleştirel düşünme becerisi ile uyumlu değerlendirme etkinlikleri tercih edilmelidir.

Medya okuryazarlığı becerileri eğitiminin etkililik sınaması, yalnızca öğretmen adaylarının performanslarının değerlendirilmesiyle sınırlı tutulmamalıdır. Bu dersi yürüten öğretim elemanlarının öğretim performansı ve öğretim etkinliklerinin niteliği konusunda öz değerlendirme yapmaları oldukça önemlidir. Bu yolla, öğretim niteliğinin artırılmasına yönelik önlemler alınabilir. Bu amaçla kullanılabilecek örnek niteliğindeki bir araç, Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen öz değerlendirme aracı (Share ve Thoman, 2007, s.56’dan uyarlanmıştır)

No	Sorular	Asla	Nadiren	Ara sıra	Sık sık
1	Öğrencilerim basılı, görsel, işitsel medya içeriklerini kolaylıkla okuyup, analiz edebilmekte midir?				

- 2 Öğrencilerim medya araçlarını kullanarak farklı türde medya içeriği üretebilmekte midirler?
- 3 Öğrencilerim süreç boyunca istekli ve etkin katılım göstermekte midirler?
- 4 Öğrencilerim işbirlikli çalışmalar yürütmekte midirler?
- 5 Öğrencilerin ortaya koydukları çalışmalar, gerçek dünya için anlamlı bir karşılık bulacak nitelikte midir?
- 6 Öğrencilerim medya içeriklerini çok yönlü ve bütünsel olarak analiz etmekte midirler?
- 7 Öğrencilerim kendilerini ve toplumu etkileyen medya kaynaklı gerçek problemler belirlemek ve çözmek için çaba harcıyorlar mı?
- 8 Ders ve içeriği öğrencilerin ilgi ve istekleri ile ilişkili midir?
- 9 Medya okuryazarlığı becerileri eğitimi kapsamında, sosyal adalet ve etik konuları açık bir şekilde ve eleştirel olarak tartışılıyor mu?
- 10 Öğretim sürecinin işleyişinde, her bir öğrencinin üzerinde uzlaştığı normlar oluştu mu?

Tablo 10. *Sözlü sunum için değerlendirme yönergesi (Hobbs, 2011, s.62'den uyarlanmıştır)*

	Başarısız	Orta düzey	Başarılı	Çok başarılı
İçerik	Açıklamalar net değil ve mantıksal dayanak yok.	Açıklamalar net ancak mantıksal dayanak zayıf.	Açıklamalar net ve mantıksal dayanak açık bir şekilde sunuldu.	Açıklamalar net, etkili ve ilgi çekici ve mantıksal dayanaklar ikna edicidir.
Konuşma	Ses yeterince yüksek değil, zaman doldurma sesleri (eee, ııı) kullanılmakta, tempo çok yavaş ve notlara bağlıdır.	Ses yeterince yüksek ancak zaman doldurma sesleri var ve tempoda sorunlar var.	Ses yeterince yüksek, tempo iyi ve notlara bağlı değil.	Ses yeterince yüksek, tempo iyi, notlara bağlı değil, enerjisini yansıttır.
Sıra	Giriş ve sonuç yok.	Giriş ya da sonuçtan birisi eksik.	Giriş, geçişler ve sonuç mevcut.	Dikkat çekici bir giriş, geçişler ve akılda kalıcı bir sonuç mevcut.
Medya	Medya içeriği sunuma bir katkı sağlamıyor.	Medya içeriğinin bir miktar katkısı var.	Medya içeriği iyi seçilmiş.	Medya içeriği iyi seçilmiş ve izleyenlerin ilgisini çekmekte başarılıdır.
Soru-cevap	Tereddüt ve kendini koruma söz konusu.	Az miktarda tereddüt var.	Sorulara uygun şekilde cevap veriyor.	Sorulara uygun şekilde cevap veriyor ve sunumdan çeşitli öğelerle bağlantı kuruyor.

Tablo 11. Medya içeriğinin analizi amacıyla kullanılabilecek ölçütler (NAMLE, 2007'den uyarlanmıştır)

Öğretmen adayının yapmış olduğu analiz medya içeriği bileşenlerine ilişkin sorulara ne düzeyde cevap verebilmektedir?			Başarısız	Temel düzeyde	Başarılı	Çok başarılı
Hedef Kitle & Yazar	Yazarlık	Bu medya içeriğini kim oluşturmuştur?	1	2	3	4
	Amaç	Bu medya içeriği neden oluşturulmuştur?	1	2	3	4
		Hedef kitle kimdir?	1	2	3	4
	Ekonomi	Bu medya içeriğinin oluşturulma giderlerini kim karşılamıştır?	1	2	3	4
	Etki	Bu medya içeriğinden kim fayda sağlayabilir?	1	2	3	4
		Bu medya içeriğinden kim zarar görebilir?	1	2	3	4
		Bu medya içeriğinin benimle ilgisi nedir?	1	2	3	4
	Tepki	Bu medya içeriğine tepki olarak ne tür eylemler yapabilirim?	1	2	3	4
Mesajlar ve Anlamlar	İçerik	Bu medya içeriği ne hakkındadır?	1	2	3	4
		Hangi fikirler, değerler, bilgiler ya da bakış açıları açık bir şekilde verilmiştir?	1	2	3	4
		Hangileri ima edilmiştir?				
		Hangi fikirler, değerler ya da bakış açılarına yer verilmemiştir?	1	2	3	4
	Teknikler	Hangi teknikler kullanılmıştır?	1	2	3	4
		Bu teknikler neden kullanılmış olabilir?	1	2	3	4
		Kullanılan teknikler mesajı nasıl etkilemektedir?	1	2	3	4
	Yorumlar	Farklı insanlar bu medya içeriğini nasıl yorumlayabilirler?	1	2	3	4
		Bu medya içeriğine ilişkin benim yorumum nedir?	1	2	3	4
Temsiller ve Gerçeklik	Bağlam	Bu medya içeriği ne zaman oluşturulmuştur?	1	2	3	4
		Diğer insanlarla hangi yol ve yöntemlerle paylaşılmıştır?	1	2	3	4
	Güvenirlik	İçerik bir gerçeklik, görüş ya da başka bir şey midir?	1	2	3	4
		İçerik ne kadar güvenilirirdir (bunun dayanağı nedir)?	1	2	3	4
		İçerikte yer alan bilgilerin, fikirlerin ya da iddiaların kaynağı nedir?	1	2	3	4

3. Örnek Ders Planları

3.1. Örnek ders planı 1

Konu: Medya içeriklerindeki amaçlı içeriklerin belirlenmesi

Düzyey: Eğitim fakültesi 1. Sınıf

Süre: 100 dakika

Öğrenme amaçları: 3.6 (ilişkili amaçlar: 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5)

Bu derste öğrenenler;

- Medya içeriklerini içerik yapısı yönünden analiz edecekler,
- Medya içeriklerinde yönlendirme, ikna etme, empoze etme gibi amaçların varlığını sorgulayacaklar,
- Medya içeriğinde yer alan açıkça belirtilmiş ya da arka planda gizlenen görüşleri tespit edecekler,
- Manipölasyon, ajitasyon gibi maksatlı içerik çeşitlerini ve özelliklerini açıklayacaklar,
- Medya içeriklerinde kullanılan propaganda türlerini örneklendirecekler,
- Medya içeriğine ilişkin mantıksal, gerçekçi ya da veriye dayalı akıl yürütme yollarını kullanacaklardır.

Öğrenme materyalleri: projektör, bilgisayar, çalışma yaprağı, reklam içerikleri

Stratejiler: tartışma, araştırma, sorgulama-analiz, karşılaştırma, işbirlikli öğrenme

Öğrenme etkinliği

Giriş (Engage)

Öğretmen adaylarına propaganda, ajitasyon gibi maksatlı içeriklerin yer aldığı çeşitli medya içerikleri sunulur ve yapılan tartışma ile öğretmen adaylarına içeriklerdeki temel propaganda, manipölasyon vb. içeriklerin buldurulması sağlanır. Bu yolla öğretmen adaylarının konuya ilişkin ön bilgileri ortaya konulur ve öğretmen adaylarının ilgisi çekilmiş olur. Örnek içerikler Etkinlik 1’de sunulmuştur.

Keşfetme (Explore)

Bu aşamada öğretim elemanı öğretmen adaylarından benzer örnekler ister. Bunun için öğretmen adaylarının aklına gelen örnekler kullanılabileceği gibi internette arama da yapılabilir. Gerek öğretim elemanın örnekleri gerekse de öğretmen adaylarının örnekleri bir arada değerlendirilerek medya içeriklerinde yer alan maksatlı içeriklerin

neler olabileceği, medya içeriklerinde sıklıkla kullanılan propaganda tekniklerinin neler olduğu öğretmen adayları tarafından araştırılır. Bunun için öğretmen adayları bilgisayar veya diğer internet erişimli cihazları kullanabilirler. Öğretmen adayları grupta çalışarak buldukları teknikleri listelerler.

Açıklama (Explain)

Bu aşamada ilk olarak öğretmen adayları bulmuş oldukları bilgileri öğretim elemanı ve diğer öğretmen adayları ile paylaşırlar. Burada öğretim elemanı eksik kalan bilgileri tamamlar ve varsa yanlış anlaşılmalari düzeltir. Bu konuda öğretim elemanı, öğretmen adaylarına maksatlı medya içerik türleri, propaganda teknikleri gibi konularda bilgi vermek için projektörden faydalanabilir ya da daha önceden hazırlamış olduğu ders notlarını öğretmen adaylarına verebilir.

Derinleşme (Elaborate)

Bu aşamada öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri yeni durumlara transfer etmeleri amaçlanır. Bunun için ilk önce öğretmen adaylarına bir çalışma yaprağı verilir. Öğretmen adayları bu çalışma yaprağından faydalanarak öğretim elemanın sunmuş olduğu üç reklamı inceler ve reklamda yer alan propaganda tekniklerini belirleyerek reklamı bileşenlerine göre analiz eder. İlgili çalışma yaprağı ve reklamlar Etkinlik 2’de sunulmuştur. Öğretim elemanı bu etkinliği takiben öğretmen adaylarının kendi belirledikleri amaç ve hedef kitleye uygun bir medya içeriği geliştirmelerini ve bunun için çeşitli propaganda tekniklerini kullanmalarını da isteyebilir.

Değerlendirme (Evaluate)

Öğretim elemanı öğretmen adaylarının süreç içinde yapmış oldukları tartışmaları, grup çalışmalarını değerlendirebilir. Ayrıca çalışma yapraklarını öğretmen adaylarından toplayarak değerlendirebilir. Birinci çalışma yaprağında medya içeriği bileşenlerinin analizini, ikinci çalışma yaprağında kullanılan propaganda tekniklerinin doğru şekilde belirlenip belirlenmediğini değerlendirebilir.

Etkinlik 1

Öğretmen adaylarına “Kara Cuma (Black Friday)” olarak bilinen indirim günlerinden bahsedilerek iki farklı alışveriş sitelerinin reklamları gösterilir ve bu reklamların analiz edilmesi istenir (http-9; http-10). Yapılacak tartışmada internet sitelerinin neden kara Cuma terimi yerine efsane Cuma ya da süper Cuma kelimelerini kullandıkları, indirim ifadesindeki ‘e’ varan ifadesinin insanların algısındaki yeri gibi konulara değinilebilir. Alışveriş siteleri ile ilgili tartışmadan sonra, yeterli zaman olması

durumunda şu iki reklamdaki içerikler hakkında da konuşulabilir (http-11; http-12). İki farklı patates cipsi markasının reklamından kesilen görseller yardımıyla ne tür bir propaganda yapıldığı, reklamların hangi hedef kitleyi hedeflediğı gibi tartışmalar yapılabilir.

Etkinlik 2

Öğretmen adaylarına bir içecek firmasının farklı ülkelerde yapmış olduğu reklamlar izlettirilir (http-13; http-14; http-15). Reklamların ikisi aslında aynı reklam olmakla beraber yayınlandığı iki farklı ülkede bazı değişiklikler ile sunulmuştur. Reklamlardan birisi Türkiye’de diğeri ise farklı bir Müslüman ülkede yayınlanmıştır. nc reklam ise bir batı ülkesinde yayınlanmıştır. Öğretmen adayları reklamları bilgisayarlarından tekrar tekrar izlerler ve aşağıdaki çalışma yapraklarını kullanarak analiz ederler.

Çalışma yaprağı 1

Bileşenler	Analiz ve rnekler
Yazar/oluşturan kurum	
Amaç	
Tasarım zellikleri	
Verilen mesaj	
Hedef kitle	
rtk anlam	
Duygu durumu	

Çalışma yaprağı 2

Propaganda tekniği	Analiz ve rnekler
Semboller	
Abartı	
Mizah	
Büyük yalan	
Tekrarlama	
Tanıklık	
Sade halk	

Damgalama

Bilimsel kanıt

Güzel insanlar

Sürüye uyma

Ünlülerden
faydalanma

Dini vb. duygular

3.2. Örnek ders planı 2

Konu: Toplumsal problemlerin çözümünde medya

Düzey: Eğitim fakültesi 1. Sınıf

Süre: 150 dakika

Öğrenme amaçları: 5.4 ve 5.5.

Bu derste öğrenenler;

- Medya araçlarının içerik üretimi ve paylaşımındaki önemini kavrayacaklar,
- Toplumsal konularda duyarlık uyandırmada medya araçlarının katkısını anlayacaklar,
- Dezavantajlı gruplar için medyanın önemini fark edecekler,
- Yeni iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanlarını belirleyecekler,
- Farkındalık uyandırmak için medya araçlarını kullanacaklar,
- Kendilerini medya üreticisi ve dağıtıcısı olarak göreceklerdir.

Öğrenme materyalleri: projektör, bilgisayar, çalışma yaprağı, dijital kampanya örnekleri

Stratejiler: tartışma, araştırma, probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme

ÖĞRENME ETKİNLİĞİ

Giriş (Engage)

Öğretmen adaylarının ön bilgilerinin ortaya çıkarılması, bilinenler ile öğrenilecekler arasında ilişki kurulması ve ilgi ve meraklarının konuya çekilmesi amacıyla öğretmen adaylarına yeni medya platformları yoluyla çözüme kavuşmuş çeşitli sorunlara örnekler verilir. Bu örnekler toplumda birçok kişiyi etkileyen sorunlar olabileceği gibi bireysel sorunlar da olabilir. Bu sorunlar sunulurken öğretim elemanı ilk önce sorundan bahseder, bu bireylerin neler yapabileceğini sorar, daha sonra projektör

yardımıyla ilgili sorunu ve çözümünü içeren haber ya da internet sayfası görselini öğrencilere sunar. Bu etkinlik için kullanılabilecek içerikler Etkinlik 1’de örneklendirilmiştir.

Keşfetme (Explore)

Giriş bölümündeki örneklerin devamı olarak, sorunların çözümünde kullanılan platformlar hakkında konuşulur ve yeni medyanın bu anlamda önemi üzerinde durulur. Öğretim elemanı öğretmen adaylarına eğer medya platformları olmasaydı bu problemlerin nasıl çözüleceğini, sorunların çözümünde hangi medya platformlarının kullanılabileceğini ve bu sürecin hangi aşamalardan geçmesi gerektiğini sorar. Öğretmen adayları bu aşamada medya araçlarını kullanarak araştırma yaparlar ve sosyal medya siteleri, dijital kampanya siteleri, kitlesel medya ile iletişime geçme yolları gibi farkındalık uyandırma, ses duyurma amaçlı kullanılabilecek platformları belirlerler. Toplumsal sorunlara çözüm üretmek için medyayı kullanmanın etkin bir yolu olan dijital kampanyaların başarılı olabilmesi için hangi aşamalardan geçmesi gerektiği, nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde tartışmak için öğretim elemanı başarıya ulaşmış bir dijital kampanya örneği daha gösterir ve öğretmen adaylarının etkili bir kampanya yönetimi için yapılacaklar listesi hazırlamasını ister. İlgili kampanya Etkinlik 2’de yer almaktadır. Etkinlik 2 grup çalışması olarak da düzenlenebilir.

Açıklama (Explain)

Bu aşamada öğretim elemanı öğretmen adaylarının önceki aşamalarda üzerinde çalıştıkları konulara netlik kazandırmayı amaçlar. İlk olarak kendini ifade etmede medya araçlarının rolü ve ailede, iş yerinde ya da toplumdaki çeşitli sorunların çözümünde medya araçlarından etkin olarak yararlanma gibi konulara ilişkin önceki aşamalarda değinilmeyen hususlar kalmış ise onlardan bahseder. Bu amaçla kullanılabilecek alternatif medya araç ve platformlarını örneklendirir. Dijital kampanyalar vb. platformlar ile çözüm ararken neler yapılması gerektiğini Etkinlik 2’nin devamı olarak öğretmen adaylarından ifade etmelerini ister. Daha sonra sistematik bir şekilde yapılabilecekleri sıralar ve konuya netlik kazandırır.

Derinleşme (Elaborate)

Bu aşamada öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri yeni durumlara uyarlamaları ve deneyim yaşamaları amaçlanmaktadır. Bunun için probleme dayalı öğrenme yaklaşımının adımları takip edilerek öğretmen adaylarından bir problem belirlemeleri ve medya araçlarını kullanarak buna çözüm arayışına girmeleri istenir.

Öğretmen adayları gruplar halinde çalışacak şekilde hazırlanır. Öğretim elemanı öğretmen adaylarına hazır bir problem sunmaz. Problemi öğretmen adaylarının kendi aralarında tartışarak belirlemelerini ister. Daha sonra öğretmen adaylarına probleme dayalı öğrenme adımları sunulur ve öğretmen adaylarının problemin çözümü için bir medya aracı belirleyerek sorunun çözümü için atılacak adımları planlamalarını ister. Öğretim elemanı öğretmen adaylarının gerçekten dijital kampanya vb. bir etkinlik başlatmalarını isteyebilir ya da planların sunulmasını yeterli görebilir. Problem çözmeye dayalı öğrenmenin adımları ve yapılacaklar Etkinlik 3'te sunulmuştur.

Değerlendirme (Evaluate)

Öğretim elemanı öğretmen adaylarını süreç içinde yaptıkları tartışma ve etkinliklerde gözleyebilir. Öğretim elemanı değerlendirme için öğretmen adaylarının sunumunu dikkate alabilir. Uygun bir problemin belirlenmesi, problemin net bir şekilde ortaya koyulması, problemin çözümü için uygun medya araç ve platformlarının seçilmesi, medya araçları için oluşturulan içeriğin etkililiği gibi kriterler işe koşulabilir. Ayrıca sonuç raporu da değerlendirme kapsamında kullanılabilir.

Etkinlik 1

Öğretmen adaylarına annesi babası olmayan bir birey olduklarını, yetiştirme yurdunda kaldıklarını, ekonomik bir gelirlerinin olmadığını ve yurt yönetiminin 18 yaşına geldiklerinden dolayı onları yurttan çıkaracağını kendilerine bildirdiğini hayal etmeleri söylenir. Bu durumda ne yapardınız sorusu sorularak bir tartışma başlatılır. Daha sonra, bu durumla ilgili bir kampanya başlatıldığı, bu kampanyanın başarılı olduğu ve yurttan çıkma yaşının 18'den 20'ye yükseltildiği öğretmen adaylarına söylenerek ilgili kampanya öğrencilere sunulur (http-16). Kullanılabilecek alternatif toplumsal sorunlara çözüm örnekleri: http-17, http-18, http-19.

Etkinlik 2

Öğretmen adaylarına örnek bir dijital kampanya gösterilir. Eğer bilgisayar laboratuvarında çalışılıyorsa, her bilgisayarda ilgili link açılır, sınıf ortamında projektör vasıtasıyla sunulur (http-20).

Çalışma yaprağı 1

Öğretmen adaylarının çalışma yaprağındaki soruları cevaplaması istenir.

1. Bu dijital kampanyanın hazırlık aşamasında neler yapılmış olabilir?
2. Hikâyenin yazılmasında nelere dikkat edilmiştir?
3. Muhatap nasıl belirlenmiştir ve muhatapla görüşmede neler konuşulmuştur?

4. Kitlel medya ve alternatif medyanın ilgisi nasıl çekilmiştir?

Etkinlik 3

Gruplara ayrılan öğretmen adayları aşağıda verilen adımları (Saban, 2000, s. 159'dan uyarlanmıştır) takip ederek belirlemiş oldukları bir problemi çözmek için medya araçlarının nasıl kullanılabileceğini, neler yapılabileceğini örnekleriyle planlarlar. Daha sonra yaptıkları işlemleri sınıf arkadaşlarına sunarlar ve çalışmalarını raporlaştırır.

Çalışma yaprağı 2

AŞAMALAR	TEMEL ETKİNLİKLER
1. BELİRLEME	Grup üyeleri ile önemli bir problemi belirleyiniz. Problem okul, eğitim, sosyal hayat vb. konularda olabilir.
2. SAPTAMA	Problem durumu hakkında bildiklerinizi, bilmeniz gerekenleri ve kendi fikirlerinizi teşhis ediniz.
3. TANIMLAMA	Problemi net olarak tanımlayınız.
4. TOPLAMA	Probleme ilişkin veri toplayınız, analiz ediniz ve tartışınız.
5. ÜRETME	Problemi çözmek için alternatif çözümler belirleyiniz. Hangi medya araçları, hangi platformlar kullanılabileceği, hikâyenin nasıl yazılacağı, muhatapların kim ya da kimler olacağı, muhatapla görüşmede neler konuşulacağı, neler talep edileceği, kitlel medya ve alternatif medyanın ilgisinin nasıl çekileceği gibi hususlarda planlamalar yapınız.
6. KARARLAŞTIRMA	Üretilen çözüm senaryoları içinden en uygun olanına karar veriniz. Bunu nedenleri ile tartışınız.
7. SUNMA	İlgili problemi tanımlayan, çözüm için takip edilecek yolları açıklayan bir sunum hazırlayarak sınıfta sununuz.
8. RAPORLAŞTIRMA	Bütün aşamaları açıklayan bir rapor hazırlayınız.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Cahit ERDEM
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Akşehir/ 1987
E-Posta : cahiterdem@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2009, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı
- 2009-2010, İngilizce Okutmanı, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Rektörlük
- 2010-2010, İngilizce Okutmanı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümü
- 2010- halen, İngilizce Okutmanı, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Temel İngilizce Bölümü

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

- Erdem, C., Saykılı, A. and Koçyiğit, M. (2018). The adaptation study of the questionnaires of the attitude towards call (A-Call), the attitude towards cal (A-Cal), the attitude towards foreign language learning (A-Fll) to turkish language. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 31-45.
- Erişti, B. and Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eğmir, E., Erdem, C. and Koçyiğit, M. (2017). Trends in educational research: A content analysis of the studies published in international journal of instruction. *International Journal of Instruction*, 10(3), 277-294.

- Atar, C., Erdem, C. and Koçyiğit, M. (2017). Experiences of international graduate and postgraduate students in the united kingdom: Problems, expectations and suggestions. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 227-244.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

- Erdem, C. ve Erişti, B. (2017). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeylerinin incelenmesi. *International Teacher Education and Accreditation Congress*, 19-21.05.2017, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Erdem, C. (2017). Medya okuryazarlığı alanındaki eğilimler: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *1st International Education Research and Teacher Education Congress*, 14-16.09.2017, Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Erişti, B. ve Erdem, C. (2017). Medya okuryazarlığı becerileri ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *International Teacher Education and Accreditation Congress*, 19-21.05.2017, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Erdem, C. ve Erişti, B. (2017). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerileri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *1st International Education Research and Teacher Education Congress*, 14-16.09.2017, Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Koçyiğit, M. ve Erdem, C. (2017). İngilizce hazırlık sınıfları ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik analizi. *1st International Education Research and Teacher Education Congress*, 14-16.09.2017, Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Atar, C., Erdem, C. ve Koçyiğit, M. (2017). Experiences of international graduate and post-graduate students in the united kingdom: the problems, expectations and suggestions of university students. *International Congress on Political, Economic and Social Studies*, 19-22 Mayıs, Sarajevo, Bosna Hersek.
- Atar, C. ve Erdem, C. (2016). The attitudes towards geordie and rp among turkish speakers of english. *An International Conference on Teaching and Learning*, 14-17.04.2016, Antalya
- Koçyiğit, M. ve Erdem, C. (2015). Türkiye’de uluslararası öğrenci olmak: üniversite öğrencilerinin sorun beklenti ve önerileri. *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu*, Aralık 2015, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Özcan, M., Koçyiğit, M. ve Erdem, C. (2015). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin üniversite, hazırlık sınıfı, ingilizce dersi ve ingilizce öğretim elemanı hakkındaki metaforik algıları. *Eğitim Araştırmaları Birliği Türkiye 7. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 28-31.05.2015, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Koçyiğit M., Erdem C. ve Saykılı A. (2014). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılmasına yönelik tutumları. *International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology*, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Saykılı A., Koçyiğit, M., Erdem, C., Kale G., Balkır, Ş. (2013). Developing A learner attitude scale towards using information and communication technologies in english as a foreign language classes. *International Symposium on Changes and New Trends in Education*, 22- 24.11.2013, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yazılan Uluslararası Kitaplar ya da kitaplarda bölümler

- Erdem, C. (2018, baskıda). The relationship between media literacy and critical thinking: A theoretical and empirical review. C. Atar (Ed.) *Cutting edge topics and approaches in education and applied linguistics* içinde. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle Upon Tyne.

Ödülleri:

- Avrupa Birliği (AB) Eğitim ve Gençlik Programları Merkez Başkanlığı Hayat boyu Öğrenme Programı Leonardo da Vinci Koordinatörlüğü Avrupa Dil Teşvik Ödülü 2012. "Afyon Kocatepe Üniversitesinde Hazırlık Sınıflarında Verilen Yabancı Dil Eğitiminin Bilgi İletişim Teknolojileriyle Desteklenmesine Yönelik Öğrenci Tutumlarının Ölçülmesi" (Call for English) projesine verilen ödül. (Araştırmacı)

Sonuçlandırılmış Araştırma Projeleri

- Birleşik krallıktaki uluslararası lisansüstü öğrencilerinin deneyimleri: Üniversite öğrencilerinin problem, beklenti ve önerileri. (BAP-BEK projesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Proje no:1047. 2017, tamamlandı.) Araştırmacı.

- Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde hazırlık sınıflarında verilen yabancı dil eğitiminin bilgi ve iletişim teknolojileriyle desteklenmesine yönelik öğrenci tutumlarının ölçülmesi (B.A.P projesi, tamamlandı 2011- 2013.) Araştırmacı.

Katıldığı Eğitimler ve Sertifikalar

- Technology Assisted Language Learning:Smarter (TL SM 2014), Norwich Institute for Language Education, İngiltere, 2014.
- ERASMUS Personel Hareketliliği Programı, Volkshochschule Braunschweig, vhs international, Brauscheweig, Almanya, 2012.
- TÜBİTAK Bilgilendirme ve Eğitim Semineri 16.01.2012 (Afyonkarahisar).
- Oxford University Department For Continuing Education and Oxford University Press Teacher Training Programme 2010- Oxford Teachers' Academy, Teaching English to Adults- 2010.