

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSLERİNDE MEDYA
OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Sait TÜZEL

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Kemal YÜCE

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir.

Proje No: 2011/036

Çanakkale - 2012

TAAHHÜTNAME


Doktora Tezi olarak sunduğum ***“İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı: Bir Eylem Araştırması”*** adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűřecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gűsterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

07/06/2012

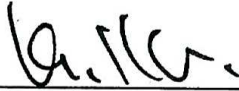
Sait TÚZEL


Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Sait T¼ZEL'e ait İlk¼đretim İkinci Kademe T¼rkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı: Bir Eylem Araştırması adlı çalışma, j¼rimiz tarafından T¼rkçe Eğitimi Anabilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.


¼ye Prof. Dr. Kemal Y¼CE
(Danışman)



¼ye Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL


¼ye Doç. Dr. Aziz KILINÇ


¼ye Doç. Dr. Musa CİFİ


¼ye Doç. Dr. Eyyup COşKUN

Tez No : 451372
Tez Savunma Tarihi : 21/ 06/ 2012

ONAY

Doç. Dr. Aziz KILINÇ
Enstit¼ M¼d¼r¼
02.10.2012

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSLERİNDE MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Sait TÜZEL

Özet

Medya okuryazarlığının eğitim sistemlerine yansıtılmasına ilişkin alan yazın ve uygulamalar incelendiğinde, iki tip uygulamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Birinci tip uygulama, medya okuryazarlığı eğitiminin, eğitim siteleri içerisine müstakil bir ders kapsamında yerleştirilmesidir. İkinci tip uygulama ise medya okuryazarlığı eğitiminin, halihazırda yürütülmekte olan mevcut bir ders(ler)in müfredatına entegre edilerek verilmesidir. Son 20 yıllık süreçte medya okuryazarlığı eğitiminde lider olarak tanımlanan ülkelerin birinci yaklaşımı terk ederek medya okuryazarlığı eğitimi, başta ana dili eğitimi, sağlık bilgisi ve vatandaşlık dersleriyle ilişkilendirerek verdikleri görülmektedir. Ülkelerin bu uygulamalarından yola çıkılarak bu çalışmada; ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik bir model önerisi geliştirilmesi ve geliştirilen modelin eylem araştırması yaklaşımı doğrultusunda uygulanması amaçlanmıştır.

Çalışma iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, medya okuryazarlığı alanında lider olarak tanımlanan ülkelerin ana dili eğitim müfredatlarında yer alan kazanımların tespit edilmesi ve ilgili kazanımlardan hareketle Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmesine yönelik bir model önerisi geliştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamada, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ilgili müfredatlarda tanımlanan kazanımlar içerik analizine tabî tutulmuştur. İçerik analizinin gerçekleştirilme sürecinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasında MAXQDA[®] adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, Kanada (Ontario Eyaleti), ABD, Avustralya ve İngiltere ana dili eğitimi müfredatlarının yüksek düzeyde medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Daha sonra, medya okuryazarlığıyla ilgili bulunan bu kazanımlar, MAXQDA[®] da yeniden analiz edilmiş ve oluşturdukları ortak temalar bulunmuştur. Bulunan ortak temalardan hareketle, “*İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*”na yönelik medya okuryazarlığı kazanımları önerilmiştir. Bu kazanımlara, uzman görüşleri doğrultusunda uygulama öncesindeki son şekilleri verilmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmı ise eylem araştırmasının gerçekleştirilme aşamasıdır. Araştırmanın uygulaması, Çanakkale il merkezinde bulunan ve yüksek sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir ilköğretim okulunun 8/C sınıfında 6 haftalık sürede (28 ders saatinde) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde 8/C sınıfının 5 saatlik Türkçe derslerinin tamamı, önerilen model doğrultusunda hazırlanan paket programa göre ve araştırmacının yürütücülüğünde işlenmiştir. Uygulama sürecinde verilerin toplanması amacıyla nitel ve nicel 12 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar aracılığıyla, 1900 sayfaya yakın doküman ve 25 saate yakın ses ve görüntü kaydı toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS[®] ve MAXQDA[®] adlı bilgisayar tabanlı veri analiz programlarından yararlanılmıştır.

Eylem araştırması sürecinde, önerilen modele göre gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini arttırdığı, dersleri daha eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulamanın, Türkçe derslerinde kullanılan metin algısını genişletmenin yanı sıra geleneksel olarak süregelen alfabeyle dayalı okuryazarlık sürecini çok katmanlı okuryazarlık sürecine taşıdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Medya okuryazarlığı eğitimi, birçok ülkede ana dili eğitimi ile ilişkilendirilerek verilmektedir. Bu yaklaşım, ülkemizdeki 13 milyon ilköğretim öğrencisinin medya okuryazarlığı eğitimi alabilmesi adına önemli bir alternatif oluşturmaktadır. Medya okuryazarlığının seçmeli olarak müstakil bir ders altında verilmesine oranla çok daha düşük bir maliyete sahiptir. Önerilen modelle verilecek eğitimin, Türkçe dersleri açısından da önemli açılımlar sağlayabileceği düşünülmektedir. Günümüz bireyinin etrafını kuşatan medya iletilerinin anlamlandırılması ve üretilmesi sürecinde, Türkçe derslerinin üzerine düşen görevi yerine getirebilmesi adına önemli bir fırsatı beraberinde getirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, medya okuryazarlığı eğitimi, ilişkilendirilmiş medya okuryazarlığı yaklaşımı, eylem araştırması.

MEDIA LITERACY EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL SECOND GRADE TURKISH LESSONS: AN ACTION RESEARCH

Sait TÜZEL

Abstract

When the field and applications related to the reflections of media literacy on educational systems are analyzed, there are mainly two types of applications. The first type of application is the placement of media literacy education into educational systems within the scope of independent courses. The second type is the integration of media literacy education with the current curriculum. It has been observed that with the last 20 years, the leading countries in media literacy education do not employ the first approach anymore; rather, they give media literacy education integrated with native language education, health sciences and citizenship courses. This study aims at developing a proposal of model in regard to integrating media literacy education with Turkish courses in the Second Grade of the Primary schools and applying the developed model within the scope of the action research approach.

The study is consisted of two parts. The first part includes detection of the acquisitions in the language education curriculum of the countries which are leaders in media literacy education and through these acquisitions, development of a model proposal through integration of media literacy education with Turkish courses. In this phase, document review method was applied and thus the acquisitions defined in the related curriculum were assessed through content analysis. MAXQDA[®] qualitative data analysis program was employed in data coding, finding the themes, arranging the themes, defining and interpreting the findings. As a result of the analysis, it is found out that Ontario state of Canada, the USA, Australia and England have high rate of media literacy education integration with the curriculum of native language education. Afterwards, these acquisitions of media literacy were reanalyzed in MAXQDA[®] and their common themes were found out. Considering the common themes, media literacy acquisitions for “*Turkish Course Teaching Program and Guide (6,7,8. Grades)*” were proposed. Prior to the application, these gains were finalized in accordance with the advices of specialists.

The second part of the research is where the action research was carried out. The research was conducted in a period of 28 class hours in 6 weeks at Class 8/C in a primary school in Çanakkale city centre. The students in this class had parents with high socio-economic status. During the process of application, all 5 hours of Turkish courses in 8/C were taught in accordance with the proposed model packet program. It was conducted by the researcher. In order to accumulate data during the process of application, 12 different qualitative and quantitative data collecting tools were employed. By these tools, 1900 pages document and 25 hours of voice and visual record were collected. SPSS[®] and MAXQDA[®] computer based data analysis programs were employed for the analysis of the collected data.

During the process of action research, it was discovered that the education provided in accordance with the proposed model increased the level of media literacy, made the classes more enjoyable and affected the attitudes of students towards Turkish courses in a positive way. Furthermore, it was found out that in addition to expanding textual perception, it shifted traditional literacy level based on alphabet to multi-layer literacy process.

Media literacy education is provided in many countries by integrating it with the education of native language. This approach is a significant alternative for 13 million primary school students in our country to get media literacy education. It costs far less in comparison to giving media literacy education course as an elective separate course. It is also thought that the education, which would be given in accordance with the proposed model, would bring significant opportunities for the Turkish courses. During the production and sense making process of media communications that encircles the individuals today, it will provide a considerable opportunity for the Turkish courses to fulfill their tasks.

Key Words: Mother language education, media literacy education, integrated media literacy approach, action research.

Önsöz

XXI. Yüzyıl, birçokları tarafından “bilgi çağı”, olarak adlandırılmaktadır. Bilgiye ulaşmak ve paylaşmak, insanlık tarihinde hiç bu kadar kolay olmamıştır. Ancak yaşanan çağ, yalnızca bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi üretmenin kolaylaştığı bir çağ olarak değerlendirmek eksik bir değerlendirmedir. Bilgi miktarındaki artış, iletilerin yayılma hızı, iletilerin kodlandığı dil, bilginin yayılmasında kullanılan araçlarının rekabetçi ve yanlı yapısı düşünüldüğünde, XXI. Yüzyıl bireyinin sahip olması gereken yaşam becerileri de ortaya çıkmaktadır. Bu becerilerin bireylere kazandırılması adına medya okuryazarlığı, önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyaca cevap verebilmek için önceleri birçok ülkede medya okuryazarlığı seçmeli bir ders olarak eğitim sistemine yansıtılırken daha sonra bu yaklaşım terkedilmiştir. Medya okuryazarlığı becerileri başta ana dili eğitimi olmak üzere sağlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi dersleriyle ilişkilendirilerek verilmeye başlanmıştır. Ancak bilindiği üzere, ülkemizde medya okuryazarlığı eğitimi ilköğretim ikinci kademedeki tek dönemlik, not karşılığı bulunmayan seçmeli bir ders kapsamında yürütülmektedir.

Bu çalışmanın birinci ve ikinci bölümlerinde medya okuryazarlığı eğitimi ile ana dili eğitiminin ilişkilendirilmesine yönelik temel bir çerçeve sunulmaktadır. Medya okuryazarlığı alan yazınından hareketle ülkemizdeki Türkçe eğitimine yönelik yeni bir okuma yapılmaya çalışılmaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın gerçekleştirilme sürecine ilişkin bilgiler verilmekte, “Eylem Araştırması” yaklaşımının teoriden yola çıkarak pratikteki problemleri ortadan kaldırma arayışında olan dinamik yapısının, çalışma bağlamında nasıl kullanıldığı anlatılmaktadır. Dördüncü bölümde, alan yazında medya okuryazarlığı eğitiminde lider olarak tanımlanan Kanada (Ontario Eyaleti) ABD, Avustralya ve İngiltere ana dili eğitimi müfredatları, medya okuryazarlığıyla ilişkilendirilmeleri bağlamında değerlendirilmektedir. Bu ülkelerin deneyimlerinin ülkemizdeki Türkçe derslerine nasıl yansıtılabileceği bu bölümde ele alınan bir diğer konu olmaktadır. Beşinci bölümde, eylem araştırmasının doğasına uygun olarak ilgili ülke deneyimlerinden hareketle geliştirilen “Medya Okuryazarlığı Eğitimi ile İlişkilendirilmiş Türkçe Dersi Paket Programı”nın sınıf içi işleyişini görmek amacıyla gerçekleştirilen 6 haftalık uygulama betimlenmektedir. Çalışmanın altıncı ve son bölümünde ise, araştırmanın sonuçları alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmakta ve öneriler geliştirilerek

Türkçe eğitimi alan yazınına katkı verilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın ana dili eğitimi ve medya okuryazarlığı alan yazınlarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Danışman Hocam Prof. Dr. Kemal YÜCE'nin, çalışmanın çıkmaza girdiği noktalarda getirdiği bakış açılarının, alan yazında gerçekleştirilecek okumalara ilişkin yönlendirmelerinin, duyarlı yaklaşımlarının ve her türlü desteği sağlayan sonsuz anlayışının, bu çalışmanın tamamlanabilmesinde en büyük paya sahip olduğunu belirtmek isterim. Akademik hayata adım attığım andan itibaren güvenini ve desteğini her zaman hissettiren, her türlü sorunumu dinleyen ve samimiyetle ilgilenen, akademik hayatımı derinden etkileyerek bana ufuk açan, örnek aldığım ve fikirlerine her zaman ihtiyaç duyacağım kıymetli Hocam'a sonsuz desteğinden dolayı teşekkürlerimi sunarım. Bu noktada, kendisine teze katkı sağlayan kişi olarak değil; olmasaydı tezi bitiremeyeceğim kişi olarak teşekkürlerimi sunduğumu belirtmek isterim.

Süreçte sağladığı motivasyon, akademik danışmanlık ve sabırla gösterdiği nezaket için Hocam Doç. Dr. Aziz KILINÇ'a; bana medya okuryazarlığı alanının kapılarını açan, süreç içerisindeki sürekli yönlendirmeleriyle çalışmaya katkılar sunan Hocam Prof. Dr. Remzi KINCAL'a; Türkçe eğitimi alanına ilişkin bildiklerimize yeniden bakmamızı sağlayan, çalışmanın öneri halinden bu yana görüşlerini esirgemeyerek büyük katkılar sunan Hocam Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ'ye; çalışmanın sık sık ara okumalarını benimle beraber gerçekleştiren, sabırla problemleri dinleyen ve getirdiği çözümlerle çalışmayı hız kazandıran Hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na ve çalışmanın yöntem bölümüne ilişkin yardımlarını tez önerisini verdiğim günden bu yana kesintisiz sunan Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın her aşamasında sürekli olarak fikir alışverişinde bulunduğum ve tezin son okumalarını titizlikle gerçekleştiren oda arkadaşım Okt. Mehmet TOK'a, bölümümüzde sıcak bir çalışma atmosferinin oluşmasına katkı sağlayan Türkçe Eğitimi Bölümü'ndeki tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma sağladıkları katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Desteklerini her zaman hissettiğim başta dedem Emin BAL ve abim Mehmet Emin TÜZEL olmak üzere ailemin diğer tüm kıymetli fertlerine; araştırma sürecindeki anlayış ve desteği için eşim Şennur TÜZEL'e ve güzel gülümsemesiyle hayatıma anlam katan oğlum Çağan TÜZEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÇANAKKALE 2012
Sait TÜZEL

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.	OKURYAZARLIK	1
1.1.1.	<i>Alfabeye Dayalı Okuryazarlık</i>	2
1.1.2.	<i>İşlevsel Okuryazarlık</i>	3
1.1.3.	<i>Eleştirel Okuryazarlık</i>	5
1.1.4.	<i>Yeni Okuryazarlıklar</i>	6
1.2.	MEDYA	11
1.3.	MEDYA OKURYAZARLIĞI	12
1.3.1.	<i>Medya Okuryazarlığı Nedir?</i>	12
1.3.2.	<i>Medya Okuryazarlığı Ne Değildir?</i>	14
1.3.3.	<i>Medya Okuryazarlığının Kapsamı</i>	15
1.3.4.	<i>Medya Okuryazarlığının Beceri Alanları</i>	18
1.3.5.	<i>Tarihî Süreç İçerisinde Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Gelişimi: Farklı Yaklaşımlar</i>	21
1.3.6.	<i>Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Genel İlkeleri</i>	36
1.3.7.	<i>Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Kazandırmayı Hedeflediği Beceriler</i>	40
1.3.8.	<i>Medya Okuryazarlığının Okul Müfredatlarına Yansıtılması: İki Yaklaşım</i>	42
1.3.9.	<i>Türkiye’de Medya Okuryazarlığının Eğitim Sistemine Dâhil Edilmesi</i>	45

BÖLÜM II: TÜRKÇE EĞİTİMİ VE MEDYA OKURYAZARLIĞI İLİŞKİSİ

2.1.	ANA DİLİ EĞİTİMİNDE DİL BECERİLERİNİN GENİŞLEMESİ: GÖRSEL OKURYAZARLIK	47
2.2.	MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNİ ANA DİLİ EĞİTİMİ İLE BÜTÜNLEŞTİRMEK.....	50
2.3.	PROBLEM DURUMU	63
2.4.	ARAŞTIRMANIN AMACI	65
2.5.	ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	66
2.6.	SINIRLILIKLAR	67
2.7.	TANIMLAR	68
2.8.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	69

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. EYLEM ARAŞTIRMASI NEDİR?	73
3.2. ARAŞTIRMA MODELİ	75
3.3. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ.....	78
3.3.1. Birinci Adım: Araştırmacının Problemi Netleştirme Süreci	80
3.3.2. İkinci Adım: Kuramsal Dayanakların Sağlanması ve Eylem Planının Hazırlanması	83
3.3.3. Üçüncü Adım: Müfredatların İncelenmesi ve Model Önerisinin Geliştirilmesi	88
3.3.4. Dördüncü Adım: Uygulama Sürecinin Planlanması ve Uygulamanın Gerçekleştirilmesi.....	99
3.4. ARAŞTIRMA ORTAMI	104
3.5. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI	107
3.6. VERİ TOPLAMA TAKVİMİ.....	117
3.7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	121
3.7.1. Araştırmacı Günlüğü	125
3.7.2. Öğrenci Günlüğü	126
3.7.3. Öğrenci Etkinlik Dosyaları.....	127
3.7.4. Gözlem	127
3.7.5. Stajyer Öğrenci Gözlem Formları.....	128
3.7.6. Video Kayıtları	129
3.7.7. Görüşme	130
3.7.8. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	132
3.7.9. Medya Okuryazarlığı Ölçeği	134
3.7.10. Facebook Paylaşımları ve Yorumları.....	135
3.8. VERİLERİN ANALİZ EDİLMESİ SÜRECİ	136
3.8.1. Nicel Verilerin Analiz Edilmesi	136
3.8.2. Nitel Verilerin Analiz Edilmesi.....	137
3.9. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ	142

BÖLÜM IV: İÇERİK ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

4.1. KANADA, ABD, AVUSTRALYA VE İNGİLTERE ANA DİLİ EĞİTİMİ MÜFREDATLARINDA YER ALAN MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ KAZANIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	145
4.1.1. Kanada (Ontario Eyaleti).....	145
4.1.2. Amerika Birleşik Devletleri	153
4.1.3. Avustralya.....	159
4.1.4. İngiltere	166
4.2. KANADA, ABD, AVUSTRALYA VE İNGİLTERE ANA DİLİ EĞİTİMİ MÜFREDATLARINDA YER ALAN MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİYLE İLİŞKİLİ KAZANIMLARIN OLUŞTURDUĞU ORTAK TEMALARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	173
4.2.1. Medya İletilerini Anlamaya Yönelik Ortak Temalar	174
4.2.2. Medya İletileri Üretmeye Yönelik Ortak Temalar.....	183
4.3. ANA DİLİ EĞİTİMİ MÜFREDATLARINDA YAYGIN OLARAK YER VERİLEN MEDYA OKURYAZARLIĞI KAZANIMLARININ TÜRKÇE DERS İ ÖĞRETİM PROGRAMIYLA İLİŞKİLENDİRİLMESİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUM	190
4.3.1. TDÖP 2006'da Yeni Bir Öğrenme Alanı: Medya Okuryazarlığı?	193
4.3.2. Medya Okuryazarlığı Öğrenme Alanı Kazanım Önerileri	195

BÖLÜM V: EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİNE İLİŞKİN

BULGULAR VE YORUM

5.1. UYGULANAN ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	212
5.2. UYGULANAN ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	256
5.3. UYGULANAN ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİ TUTUMLARINA ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	259
5.4. UYGULANAN ÖĞRETİME YÖNELİK ÖĞRENCİ ALGI VE GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	262

BÖLÜM VI: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR.....	278
6.1.1. Kanada, ABD, Avustralya ve İngiltere Ana Dili Eğitimi Müfredatlarında Yer Alan Medya Okuryazarlığı Eğitimi Kazanımlarına İlişkin Sonuçlar	278
6.1.2. Kanada, ABD, Avustralya ve İngiltere Ana Dili Eğitimi Müfredatlarında Yer Alan Medya Okuryazarlığı Eğitimiyle İlişkili Kazanımların Oluşturduğu Ortak Temalara İlişkin Sonuçlar	280
6.1.3. Ana dili Eğitimi Müfredatlarında Yaygın Olarak Yer Verilen Medya Okuryazarlığı Kazanımlarının Türkçe Ders Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8 (MEB, 2006) ile İlişkilendirilmesine Yönelik Sonuçlar.....	281
6.1.4. Uygulanan Öğretim Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	282
6.1.5. Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	284
6.1.6. Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	284
6.1.7. Uygulanan Öğretime Yönelik Öğrenci Algı ve Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .	285
6.2. TARTIŞMA.....	288
6.3. ÖNERİLER	293
KAYNAKÇA.....	295
EKLER	318

Kısaltmalar Listesi

f	: Frekans Sayısı
BYEGM	: Basın Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü
KVTB	: Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü
MAXQDA[®]	: Nitel Veri Analizi Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MO	: Medya Okuryazarlığı
MOE	: Medya Okuryazarlığı Eğitimi
p	: p Değeri
RTÜK	: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
s	: Standart Sapma
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS[®]	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
t	: t Değeri
TDÖP	: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde

Tablolar Listesi

	Sayfa
Tablo 1. Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri, Anahtar Sorular ve Anahtar Kelimeler	37
Tablo 2. Dil Becerileri	49
Tablo 3. Metin Türleri	51
Tablo 4. Enformasyonun Yayıldığı Araçlar	60
Tablo 5. İçerik Analizine Tabi Tutulan Müfredatlar	89
Tablo 6. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	109
Tablo 7. Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi	115
Tablo 8. Araştırma Süreci Veri Toplama Takvimi	118
Tablo 9. Veri Kaynaklarına Yönelik Kullanılan Veri Toplama Araçları	122
Tablo 10. Araştırma Amaçları Bazında Kullanılan Veri Toplama Araçları	124
Tablo 11. Araştırmacı Gözlem Takvimi	128
Tablo 13. Ontario Eyaleti 6. Sınıf Medya Okuryazarlığı Öğrenme Alanı Kazanımları	149
Tablo 14. Ontario Eyaleti 7. Sınıf Medya Okuryazarlığı Öğrenme Alanı Kazanımları	150
Tablo 15. Ontario Eyaleti 8. Sınıf Medya Okuryazarlığı Öğrenme Alanı Kazanımları	151
Tablo 16. Ontario Eyaleti Ana Dili Eğitimi Müfredatında Yer Alan Kazanımların Öğrenme Alanları Bazında Dağılımı	153
Tablo 17. ABD “Okuma” Öğrenme Alanı Altından Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar	155
Tablo 18. ABD “Yazma” Öğrenme Alanı Altından Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar	156
Tablo 19. ABD “Konuşma ve Dinleme” Öğrenme Alanı Altından Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar	156
Tablo 20. ABD Ana Dili Eğitimi Müfredatında Yer Alan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımların Öğrenme Alanlarında Dağılımı	157
Tablo 21. ABD: Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Görülen Kazanımların Sınıf Bazında Öğrenme Alanlarına Dağılımı	158
Tablo 22. Avustralya Ana Dili Eğitimi Müfredatında Medya Okuryazarlığına İlişkin Tanımlanan 6. Sınıf Kazanımları	162
Tablo 23. Avustralya Ana dili Eğitimi Müfredatında Medya Okuryazarlığına İlişkin Tanımlanan 7. Sınıf Kazanımları	163

Tablo 24. Avustralya Ana dili Eğitimi Müfredatında Medya Okuryazarlığına İlişkin Tanımlanan 8. Sınıf Kazanımları	165
Tablo 25. Avustralya:Medya Okuryazarlığı ile İlişkili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Dağılımı	166
Tablo 26. İngiltere “Okuma” Öğrenme Alanı Altında Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar	169
Tablo 27. İngiltere “Yazma” Öğrenme Alanı Altında Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar	170
Tablo 28. İngiltere “Konuşma ve Dinleme” Öğrenme Alanı Altında Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar	171
Tablo 29. İngiltere:Medya Okuryazarlığı ile İlişkili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Dağılımı	172
Tablo 30. Müfredatlarda Yer Alan Medya İletileri Üretmeye Yönelik Kazanımların Toplanabileceği Ortak Temalar	176
Tablo 31. Müfredatlarda Yer Alan Medya İletisi Üretebilmeye Yönelik Kazanımların Toplanabileceği Ortak Temalar	184
Tablo 32. Temel Yeterlik Önerileri	195
Tablo 33. “Metnin Teknik Yapısını Analiz Etme” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar	197
Tablo 34. “Medya Metnini Sorgulama” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar	198
Tablo 35. “Medya Metninde Yer Alan Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar	202
Tablo 36. “Medya İletilerinin Diğer İnsanlar Üzerindeki Etkisi üzerine Düşünme” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar	205
Tablo 37. “İçerik Oluşturma” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar	206
Tablo 38. “Üretimde Teknik Bilgiyi Kullanma” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar	208
Tablo 39. “Ortak Üretim ve Etkileşim” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar	209
Tablo 40. “Ürettiği İletileri Değerlendirme” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar	210
Tablo 41. “Çeşitli Medya Araçlarını Kullanarak Tepki Verme” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar	211
Tablo 42. Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Güven Alt Boyutuna İlişkin Ön test ve Son test Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları	257
Tablo 43. Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Okuryazarlık Alt Boyutuna İlişkin Ön test ve Son test Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları	258
Tablo 44. Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Bağımlılık Alt Boyutuna İlişkin Ön test ve Son test Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları	259
Tablo 45. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön test ve Son test Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları	261

Şekiller Listesi

Şekil 1. Gerçek Dünya, Medya Aracı ve Alıcı Bağlantısı	12
Şekil 2. Medya Okuryazarlığının Kapsamı	16
Şekil 3. Medya Okuryazarlığı Beceri Alanları	19
Şekil 1. Doğrusal İletişim Modeli ve Medya Okuryazarlığı.....	31
Şekil 2. Aktif İzleyici ve Medya.....	32
Şekil 6. Eylem Araştırması Süreci	79
Şekil 7. Araştırma Kapsamında Yapılan Alan Yazın Taraması	84
Şekil 8. Araştırmanın Eylem Planı	87
Şekil 9. Müfredatların İçerik Analizi Süreci	93
Şekil 10. Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü	103
Şekil 11. Uygulama Öncesi Sınıf Yerleşim Düzeni.....	106
Şekil 12. Uygulama Sürecindeki Sınıf Yerleşim Düzeni	10
Şekil 13. Eylem Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Teknikleri	121
Şekil 14. Nitel Verilerin Analiz Süreci	139
Şekil 15. Ontario Eyaleti Ana Dili Eğitimi Müfredatı Öğrenme Alanları	146
Şekil 16. ABD Ana Dili Eğitimi Müfredatı Öğrenme Alanları	154
Şekil 17. Avustralya Ana Dili Eğitimi Müfredatı Öğrenme Alanları	160
Şekil 18. İngiltere Ana Dili Eğitimi Müfredatı Öğrenme Alanları	168
Şekil 19. Anlama ve Üretme Kazanımlarına İlişkin MAXQDA [®] Aracılığıyla Elde Edilen İçerik Portresi	174
Şekil 20. Medya İletilerini Anlamaya Yönelik Kazanımların Toplanabileceği Ortak Temalara İlişkin MAXQDA [®] Programı Kod Haritası	175
Şekil 21. Medya İletisi Üretebilmeye Yönelik Kazanımların Toplanabileceği Ortak Temalara İlişkin MAXQDA [®] Programı Kod Haritası	183
Şekil 22. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Müfredatı Öğrenme Alanları	190
Şekil 23. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Eğitimi Deneyimlerine İlişkin MAXQDA [®] Programı Kod Haritası	213
Şekil 24. Öğrenci Algı ve Görüşlerine İlişkin MAX QDA [®] Programı Kod Haritası	265
Şekil 25. Medya Okuryazarlığı Eğitimiyle İlişkilendirilmiş Türkçe Dersi İşleniş Süreci	291

BÖLÜM I: GİRİŞ

“Çocuklarımızı ve gençlerimizi güçlü resimlerin, sözcüklerin ve seslerin etkili olduğu bir dünyada yaşayabilmeleri için hazırlamak zorundayız.”
UNESCO, 1982

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın arka planında yer alan problem durumuna kaynaklık eden çalışmalara, kavramlara ve tartışmalara değinilmektedir. Ayrıca, çalışmanın gerçekleştirilmesindeki amaç, çalışmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tezin genel planı da bu başlık altında yer almaktadır.

1.1. Okuryazarlık

Uzun yıllar, yazılı bir metinde yer alan harfleri çözümleyebilen ve yazılı bir metin üretmek üzere kodlama yapabilen bireyler, *okuryazar* olarak değerlendirilmiştir. Ancak günümüzde okuryazarlığın tanımı konusunda herkesin aynı görüşte olduğunu söylemek güç gözükmemektedir. Okuryazarlık, bazıları için halen belirli bir alfabe sistemine göre kodlama ve kod çözme işlemini yapabilme anlamına gelirken (Göktürk, 1979; Özdemir, 2007) bazıları için ise okuryazarlığı yazının ve sözün sınırları içinde düşünmek, XXI. yüzyıl bireyinin kazanması gereken son derece dar bir beceri alanı (Coiro ve diğerleri, 2010; Lankshear ve Knobel, 2010) anlamına gelmektedir.

Okuryazarlığı sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerden soyutlayarak düşünmek mümkün değildir (Kress, 2010: 1). Son 30 - 40 yıllık süreçte yaşanan ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmeler, diğer birçok yaşam pratiğimizde olduğu gibi haberleşme şekillerimizde, okuma, yazma, dinleme/izleme biçimlerimizde ve metin algımızda da önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak da geleneksel olarak *okuma* ve *yazma* eylemleri çerçevesinde değerlendirilen *okuryazarlık* kavramının anlam sahası genişlemiştir. McLaughlin (1998: 4)'in ifadesiyle; “artık, bir sözcüğü

söylemek için harflerin sesbirimsel karşılıklarının kullanılması ya da harflerin sözcükler oluşturmak için bir araya getirilmesi okuryazarlığı tanımlamaya yetmemektedir”.

Okuryazarlık kavramına ilişkin kronolojik bir okuma yapıldığında, okuryazarlığın, toplumun değişen bilgi gereksinimini yansıtacak şekilde sürekli genişleyen bir kavram olduğu görülmektedir. Toplumun bilgi gereksinimi ve bilgi kullanımı arttıkça, okuryazarlık ve okuryazar birey kavramlarının tanımında da bir takım değişiklikler olmaktadır (Fryer, 2004). Alan yazından hareketle, *okuryazarlık* ve *okuryazar* kavramına yüklenen anlamları ve algıları dört başlık altında toplamak mümkündür: (1) *Alfabeye dayalı okuryazarlık*, (2) *İşlevsel okuryazarlık* (3) *Eleştirel okuryazarlık* ve (4) *Yeni okuryazarlıklar*. Ancak hemen belirtmelidir ki bu hareketler evrensel olarak dünyanın her yerinde aynı anda ya da aynı hiyerarşik düzende ortaya çıkmış değillerdir. Her toplumun bilgi gereksinimi ve yaşam pratikleri doğrultusunda farklı zamanlarda ortaya çıkmışlardır. Böyle bir sınıflama değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken diğer bir husus da okuryazarlık konusunda yaşanan hareketlerin birbirinin devamı niteliğinde olduğu, her yaklaşımın bir öncekini reddetmediği; aksine birbirinin üzerine inşa edildiğidir.

1.1.1. Alfabeye Dayalı Okuryazarlık

Okuryazarlık algısında birinci dalga olarak ortaya çıkan hareketi, *alfabeye dayalı okuryazarlık anlayışı* olarak adlandırmak mümkündür. Literatürde bu tür okuryazarlığa, *fonetik okuryazarlık*¹ da denildiği görülmektedir (McLuhan, 2007). Bu yaklaşımda okuryazarlığın alfabe temelinde tanımlanması ve *okuma* ve *yazma* eylemlerine bağlı kalınarak bir *kodlama* ve *kod çözme* becerisi olarak algılanması söz konusudur (Güneş, 2000). Okuryazarlığın bu erken döneminde, okuryazarlık; öğrencilerin okurken harfleri nasıl seslendirdikleri, yazarken ise harfleri nasıl çizdikleri ve birleştirdikleri üzerinde durmakta, metnin anlamlandırılması aşamasına geçememektedir. Metni kavrama ve ifade etme becerileri eğitim programının önemli bir parçası olarak görülmemektedir (Robertson, 2007: 19; McLuhan, 2007). Okunaklı bir el yazısı yazabilme ve imlâ, fikirlerin ifade edilebilmesinden daha önemli olarak değerlendirilmekte; retorik ve kompozisyon gibi

¹ Belirli bir zemin üzerindeki harflerin seslendirilmesi (okuma) ve kodlama yapılabilmesine (yazma) dayalı okuryazarlık anlayışı.

beceriler eğitim programının ikinci planında yer almaktadır (Gordon ve Gordon, 2003). Bu aşamada okuryazarlık, temel eğitimin en önemli şartı ve işlevi olarak görülmekte; hem kazanılacak hedef davranış hem de öğrenme metodu olarak eğitim sistemlerinin nihâf amacı olarak değerlendirilmektedir (Lankshear ve Knobel, 2010: 8).

Okuryazarlığın bu anlayışla değerlendirildiği ülkelerde, eğitim politikaları, vatandaşlarının tamamını okuyup yazabilen bireyler haline getirme hedefi doğrultusunda örgütlenmektedir (Özdemir, 2007: 13; Göktürk, 1979). *Alfabeye dayalı okuryazarlık* anlayışında, *okuma* ve *yazma* becerilerini gerçekleştirebilir hale gelmesi, bireylerin *okuryazar* unvanına sahip olmalarıyla sonuçlanmaktadır. Bu şekilde alınan okuryazarlık unvanı, vatandaşların eğitilmiş yahut cahil olduklarını belirleyen temel gösterge olarak değerlendirilmektedir. Okuryazarlık geliştirilebilecek bir dereceden ziyade içerisinde yer alınabilecek bir kategori olarak görülmektedir.

1.1.2. İşlevsel Okuryazarlık

Okuryazarlık algısında ikinci dalga olarak ortaya çıkan hareketi ise, Güneş (2000)'in ifadesi ile *işlevsel (fonksiyonel) okuryazarlık* hareketi olarak adlandırmak mümkündür. Bu yaklaşımda okuryazarlık, bireyleri günlük hayatın içerisinde katılımcı bireyler olmaya doğru yönlendirmede bir araç olarak görülmektedir. Retorik ve kompozisyon gibi unsurlar eğitim müfredatlarında daha geniş oranda yer bulmaktadır (Gordon ve Gordon, 2003). Öğrencilerin, anlama ve anlatma biçimlerinden ziyade anlama ve anlatımlarının içerikleri üzerinde durulması söz konusu olmaktadır. İşlevsel okuryazarlık, mekanik olarak yazılı materyalleri seslendirebilmeyi; bunlardan sözcük ve cümleler kurabilmeyi; anlamı ve anlatımı doğru bağlamda kurgulayarak belirli bir amaç doğrultusunda örgütleyebilmeyi amaçlamaktadır. *İşlevsel okuryazarlık* hareketinde okuryazarlık, *kodlama* ve *kod çözme* gibi teknik becerileri yine içermekle birlikte bu beceriler sonucunda elde edilen yahut oluşturulan iletilerin işlevsel amaçlar doğrultusunda hayata tatbikine yönelmektedir (Leu ve Kinzer, 2000). Örneğin, bir birey harflerin tamamını tanıyabiliyor, seslendirebiliyor; ancak, bir devlet dairesinde işini görebilmek için gerekli basamakları izleyemiyor ve bir dilekçe yazamıyorsa bu kişinin okuryazar

olmadığının değil; bu bağlamda işlevsel okuryazar olmadığının söylenmesi mümkündür (Altun, 2005: 3).

İşlevsel okuryazarlık anlayışının ortaya çıktığı ülkelerde, okuryazarlık okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesinden sıyrılarak işsizlik, hapisaneler, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, ergenlere yönelik doğum kontrol yöntemleri ve sağlıklı yaşam eğitimleri gibi bireyi ve toplumu ilgilendiren konulara yönelmektedir (Lankshear ve Knobel, 2010: 8). Bireysel, toplumsal, ekonomik ve kültürel alanlarda yalnızca yazının değil aynı zamanda toplum tarafından anlam yüklenen diğer iletişimsel öğelerin de kullanılabilmesi yeterliğine vurgu yapılmaktadır. Bu anlayışta okuryazarlık, kazanılan bir unvandan, içerisine dahil olunabilecek bir kategoriden ziyade geliştirilebilecek bir dereceye gönderme yapmaktadır. Yaşam boyu eğitim kapsamında değerlendirilmesi söz konusu olmaktadır.

Yukarıda da değinildiği üzere toplumların okuryazarlık anlayışlarında yaşanan değişimler yine toplumların bilgi gereksinimleri ve yaşam pratikleri doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla *işlevsel okuryazarlık anlayışına* toplumların geçişine ilişkin evrensel bir tarihten bahsetmek mümkün değildir. Ancak Lankshear ve Knobel (2010: 8) batı toplumlarında 1950’li yıllardan itibaren okuryazarlık anlayışında işlevsel yaklaşıma dair ilk tartışmaların başladığını belirtmektedirler. Öte yandan Afrika, Asya, Latin Amerika ülkelerinde ise okuryazarlık da birinci dalga olarak adlandırılan *alfabeye dayalı okuryazarlık* anlayışının 1990’lı yıllara kadar devam ettiği belirtilmektedir (Lankshear ve Knobel, 2010: 8).

Amerika, İngiltere, Avustralya ve Kanada gibi İngilizcenin konuşulduğu batılı toplumlarda alfabeye dayalı okuryazarlığın, işlevsel okuryazarlık anlayışına doğru evrilmesine neden olan etkenleri Lankshear ve Knobel (2010: 9-10) iki başlık altında değerlendirmektedirler. Onlara göre batı toplumlarında işlevsel okuryazarlığa geçilmesinin öncelikli nedeni, alfabeye dayalı okuryazarlık becerisinin toplumun tamamına kazandırılmış olmasıdır. Diğer neden ise ABD’nin sanayi sonrası (post industrial) topluma geçiş sürecinde yaşanan eğitim anlayışındaki felsefe değişikliği olmuştur. Sanayi sonrası topluma geçiş sürecinde iş gücü pazarı ve işverenlerin eğitilmiş insanlardan beklentileri değişmiştir (Toffler, 1996). Eğitim sistemlerinin pazarın istediği bu yeni profil karşısında

reformede edilme gereği ortaya çıkmıştır (Coiro ve diğerleri, 2010: 8). Kısa süre içerisinde İngiltere, Kanada, Avustralya ve Yeni Zellanda gibi ülkelere de sıçrayan yeni insan tipi ihtiyaı krizinin aşılabilmesi için bu ülkelerde eğitim sistemleri reformede edilmeye başlanmıştır. Yeni iş gücü pazarının ihtiyaç duyduğu insan tipi, *okuma* ve *yazma* becerilerine sahip insandan ziyade *okuma* ve *yazma* eylemleri sonucunda elde ettiği ve ürettiği iletipleri anlayan ve uygulayabilen bir insan tipidir. Bu durumun neticesinde de eğitim sistemlerinde, *okuryazarlık* ve *okuryazar* kavramlarının çekirdeğinde işlevselliğin ön plana çıktığı köklü değişiklikler meydana gelmiştir (Lankshear ve Knobel, 2010: 10).

1.1.3. Eleştirel Okuryazarlık

Eleştirel okuryazarlığı, okuryazarlık hareketinde nc dalga olarak kabul edebiliriz. Paulo Freire (1972/2006; 1973; 1998)'nin *radikal eğitim hareketi (radical education mevement)* doğrultusunda 1960'ların sonlarında ve 1970'ler boyunca ortaya attığı görüşleri, eleştirel okuryazarlık anlayışının temelleri olarak kabul etmek mümkün gözükmektedir. Freire, okuryazarlığı metnin anlattıklarını mutlak itaat içerisinde anlamayı amaçlayan pasif bir süreçten ziyade bireyleri harekete geçiren, daha çok eleştirel hale getirerek onlara lk kazandıran bir süreç olarak değerlendirmektedir. alışmalarını “nce dünyayı okumak sonra sözcükleri okumak” şeklinde sloganlaştıran Freire'nin harflere dayalı okumanın dünyayı okumaktan sonra geldiği yönündeki görüşleri okuryazarlık hareketinde önemli bir noktayı oluşturmaktadır (Freire ve Macedo, 1998: 73). Freire'nin harflere dayalı okumanın bireylerin etrafında yaşanan olayları yorumlamasından, onlara eleştirel olarak bakabilmesinden daha fazla önemli olmadığına dair düşünceleri okuryazarlık hareketinde yeni bir dönemin ilk işaretçileri olarak değerlendirilmiştir (Lankshear ve Knobel 2010). Bu yönüyle Freiere; bireylerin okuduklarını yeniden okumaya yöneldikleri, metnin her türlü varsayımından zgr aklın kullanılmasıyla sıyrıldıkları, okuduklarını hayatlarını değerleirmede ve dönüştürmede aracı olarak kullandıkları eleştirel okuryazarlık hareketinin öncüsü olarak kabul edilmiştir.

Freire'den sonra eleştirel okuryazarlık hareketinin ortaya çıkmasında ve yayılmasında etkiye sahip diğer bir akademisyen de James Gee (1989; 1991; 1996) olmuştur. Gee (1989), ortaya attığı “*sosyokültürel okuryazarlık*” anlayışı doğrultusunda;

dil kullanımının, yalnızca okuma yazma ile ilgili bir olgu olmadığını dile getirmiştir. Ona göre, iletişim, dilden daha fazlasını kullanmaktır. İletişimde önemli olan dil ya da gramer değildir; önemli olan söylediğimizin (yazdığımızın ya da okuduğumuzun) yaptığımızla, olduğumuzla, değerlerimizle ve inançlarımızla örtüşebilmesidir. Bu açıdan okuryazarlık, yaşam biçimlerinin, kelimelerle bütünleşmesini gerektiren bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Hareketlerle, değerlerle, inançlarla, davranışlarla ve sosyal kimliklerle olduğu kadar jest ve mimiklerle, bakışlarla, vücut pozisyonuyla ve kıyafetlerle dilin bütünleşmesini gerekli kılmaktadır (Gee 1996: 127). Gee'nin kuramı doğrultusunda ortaya çıkan teorik yapı, metin algısını güçlü bir şekilde değiştirerek alfabe temelinden sıyrılmasına neden olmuştur. Sonuç olarak bu durum, okuryazarlığın anlam sahasında yaşanan açılım sürecini hızlandırmıştır (Lankshear ve Knobel, 2010).

Freire ve Gee'nin görüşleri doğrultusunda bireylerin özgürleştirilmesi ve her türlü otorite karşısında güçlendirilmesi temelinde gelişen eleştirel okuryazarlık anlayışı, toplumsal ve siyasal olarak ayrımcılıklara ve eşitsizliklere uğramış bireylerin veya toplumların, bu durumlar hakkında bilinçlendirilmeleri, siyasal ve toplumsal olarak güçlendirilmeleri esasına dayanmaktadır. Anlam kurma sürecinde her türlü varsayımdan, kabulden uzak bir biçimde aktif olmayı, yorumlamayı ve yeniden üretmeyi temel alan eleştirel okuryazarlık, her aşamada sorgulama becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir.

1.1.4. Yeni Okuryazarlıklar

Okuryazarlıkla ilgili olarak “yeni” sıfatının kullanılmasında, paradigmatik ve ontolojik olmak üzere iki farklı neden bulunmaktadır. Paradigmatik olarak “yeni” sıfatının kullanılması, okuryazarlığa ilişkin yeni bir algıya, mevcut durumun yeni bir bakış açısı doğrultusunda ele alınmasına gönderme yapılmasındandır. “Ontolojik” olarak *yeni okuryazarlıklar* tanımlaması yapıldığında ise kastedilen yazılı metinlerin dışında kalan (post-tipografik) ortamlardan anlam kurulmasıdır. Okuryazarlık anlayışında, ortaya çıkan *yeni okuryazarlıklar* hareketinde, “yeni” sıfatı, okuryazarlığa ilişkin ontolojik bir gönderme yapmak için kullanılmaktadır. Yani, “yeni okuryazarlıklar” tamlamasının kullanılma amacı, okuryazarlığa ilişkin önceki değindiğimiz üç hareketin dışında kalan yeni bir hareket yahut da geçmişe oranla farklı bir bakış açısından ziyade; “okuryazarlık”

eylemine yöneldiği nesnelere yeniliğe, farklılığa gönderme yapmaktır. Kısaca ifade etmek gerekirse “yeni okuryazarlıklar” olarak adlandırdığımız bu başlık altında okuryazarlığa ilişkin yeni bir yönelimden ziyade okuryazarlığın alfabe ve kâğıt temelinden sıyrılması söz konusudur.

Başlangıçta, eğitim sistemlerinin okuryazarlık anlayışlarının yazılı/basılı ortamlarla sınırlı olduğu belirtilmektedir. Ancak 1990’lı yılların başlarından itibaren görsellerin ve elektronik iletişim araçlarının günlük yaşam içerisinde önemli bir yer edinmesiyle birlikte eğitimcilerin okuryazarlık anlayışı elektronik ve görsel tabanlı yeni medya araçlarını kuşatacak biçimde genişlemeye başlamıştır (Semali, 2000: 14-15).

Yeni okuryazarlıklarda sesler, görüntüler, grafikler ve yazılar ile temsil edilen bilginin işlenebilmesi söz konusudur. Günümüzde artık tek bir okuryazarlık anlayışından ve yaklaşımından bahsetmek mümkün gözükmemektedir. Söz konusu olan beceri tekil bir okuryazarlık becerisi değil çoğul okuryazarlıklar becerisidir (Kellner 2001).

Gelişen teknolojiye bağlı olarak ortaya çıkan medya araçları, gerek mevcut durumları gerekse de taşıdıkları potansiyelle 1990’lı yılların başından itibaren okuryazarlığın yeniden tanımlanması sorununu gündeme getirmiştir (Leu 2000; Leu ve diğerleri 2004). Günümüzde iletişim ortamları, görsel imgelerin (durağan ya da hareketli), seslerin (müzik ya da konuşma), ve yazılı dilin bir arada bulunabildiği çeşitli iletişim formlarının farklı birleşimlerinden oluşan bir dili gerektirmektedir (Buckingham 2009: 4). Literatürde “yeni okuryazarlıklar” olarak tanımlanan bu anlayışta; okuryazarlık yalnızca yazılı-basılı ve durağan olanın değil aynı zamanda görsel, işitsel ve etkileşimli olanın da bir arada yorumlanmasını ve üretilmesini gerektiren bir yapıda değerlendirilmeye başlanmıştır. “Yeni okuryazarlıkların” temel amacı; bireylerin yalnızca yazılı dilin değil aynı zamanda görsel imgelerin ve seslerin bir arada kullanımlarına karşı okuryazar hale getirilebilmeleri şeklinde ortaya konulmaktadır (Kellner 2001; Kress 2010; Malmelin 2010: 131; The New Media Consortium 2005: 2).

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin durumunu ve taşıdığı potansiyeli, *yeni okuryazarlıklar* hareketinin başlamasında en büyük etken olarak kabul etmek mümkündür. Bu teknolojilerin süratli bir şekilde milyarlarca insanı eş zamanlı biçimde birbirine

bağlaması ve milyarlarca belgeden oluşan elektronik bir ağ oluşturarak yalnızca yazılı olanın değil aynı zamanda görsel ve işitsel olanın da bir arada yer aldığı “yeni” ve çok boyutlu ortamları kullanıcılarına sunması, okuryazarlık konusunda son dönemde yaşanan tartışmaların temelinde yer almaktadır (Leu, 2000; Leu ve diğerleri, 2004). İnternet teknolojisi ile birlikte bloklar, wikiler, çok kullanıcıli çevrimiçi oyunlar, sosyal ağlar (facebook), video ve müzik paylaşım siteleri (youtube) günlük hayatın içerisine girerek birçok yeni okuryazarlık biçimini ve fonksiyonunu gerekli kılmıştır (Coiro ve diğerleri, 2010: 5).

Öte yandan, yeni okuryazarlıklar konusunda eski ile yeninin karşı karşıya kaldığı bir ikilem yaşanmaktadır. Bu ikilemde yüz yüze karşı aracılıklı olma; çevrimiçiliğe karşı çevrimdışılık; sanallığa karşı gerçeklik (Haythornthwaite ve Wellman, 2002); okul içine karşı okul dışılık söz konusudur (Hull ve Schultz, 2001). Şüphesiz bu ikilemin en yoğun olarak yaşandığı yerler okullardır. Görsel ve işitsel unsurların hakim olduğu bir dünyadan yazının ve basılı metinlerin hakim olduğu sınıf ortamına giren öğrencilerin eğitimi, son yıllarda okuryazarlık konusunda yaşanan tartışmaların temelinde yer almaktadır (Dean, 2010). Değişen yaşam pratikleri doğrultusunda okuryazarlık, yalnızca sözlü ve yazılı olanı değil aynı zamanda görsel olanı da bir arada yorumlayabilmeyi gerekli kılan bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Lankshear 1999: 16).

Yeni okuryazarlık anlayışı, sözel, görsel ve dijital yetenek ve becerilerden oluşan bir anlayışa sahiptir. Bu beceriler; görsellerin ve seslerin gücünü tanımayı, anlamayı, dijital medyayı dönüştürebilmeyi ve tüm bunları etkin şekilde üretebilmeyi içermektedir. “The New Media Concertium” adlı kuruluşun düzenlediği *21. Yüzyıl Okuryazarlığı Zirvesi*’nin sonuç bildirgesinden hareketle yeni okuryazarlıkların üzerinde uzlaşılan ilkelerini şu şekilde sıralamak mümkündür (The New Media Concertium 2005, 2-3):

Yeni okuryazarlıklar, çok boyutludur: İletişimin yalnızca yazıya yahut da yalnızca söze dayalı olduğu dönemler geride kalmış görünmektedir. Çağımız insanı, günlük hayatının büyük bir kısmını yazının, sözün ve görsellerin bir arada olduğu ortamlarla karşılaşılarak geçirmektedir. Sesler, müzikler, duran yahut hareketli görüntüler ve interaktif

öğeler günümüz bireyinin hayatını sarmış durumdadır. Böyle bir ortamda, okuryazarlık *yeni becerilerin* söz konusu olduğu bir kavram haline gelmiştir.

Yeni okuryazarlıklar, kendi kural ve yapılarına dayalı bir grameri öğrenmeyi zorunlu kılar: Yeni okuryazarlıklar, kendine has yapı ve kurallara dayalı formlara sahiptir. Yazıyı, sözü ve görselleri ayrı ayrı kullanabildiği gibi bir arada farklı kombinasyonlarda da kullanabilmesi nedeniyle bir araya geliş kurallarının ve gramerinin bilinmesi akıcı bir iletişim kurulabilmesi ve kompozisyon oluşturulabilmesi için oldukça önemli görülmektedir.

Yeni okuryazarlıklar, etkileşime açık bir iletişim ortamı sağlar: Sözlü iletişim kurulduğunda “konuşma” etkileşimli bir iletişim biçimi sağlansa da yazılı ve basılı ortamlar, etkileşime kapalıdır. Yazılı bir iletişim ortamında genellikle yazarın tek taraflı iletileri mevcuttur. Yeni okuryazarlıklara konu olan teknolojiler ise etkileşim konusunda daha cesaretlendirici olanaklara sahiptir. Gerçek zamanlı etkileşim, iletişimin önemli bir boyutunu oluşturur.

Yeni okuryazarlıklar, öğrenme biçimlerimize değiştirme potansiyeline sahiptir: Yeni okuryazarlıklar, bireylerin öğrenme yaşantılarının büyük çoğunluğunun okul dışında gerçekleşmesi potansiyelini içinde taşımaktadır. Öğrenciler okula gelmeden önce birçok medya ortamı ile karşılaşmış, onlar karşısında zamanlarının birçoğunu geçirmiş olsalar da günümüz okul müfredatları öğrencilerin bu deneyimlerini ve yaşam biçimlerini göz önünde bulundurmamakta, yok saymaktadır.

Yeni okuryazarlıklar, medya kullanımında duygusal tepkileri harekete geçirmeyi gerektirir: Filmlerde, müziklerde, fotoğraflarda, kliplerde, dizilerde vb. kullanılan dil ve efektler, geleneksel dile oranla daha fazla duygusal tepki uyandırabilecek potansiyelindedir. Yeni okuryazarlıkların kalbinde bu duyguların uygun şekilde yönlendirilerek içeriğin değerlendirilebilmesi ilkesi yatar.

Yeni okuryazarlıklar, yorum becerisi ve yaratıcılık gerektirir: Geleneksel okuryazarlık formları konuşma, okuma ve yazmaya dayalı becerileri gerektirse de yeni

okuryazarlıklar yaratıcı formlar (vidyolar, resimler, hipermetinler) üretmeyi ve bu formlar içerisinde yer alan anlamları algılayabilmeyi gerektirir.

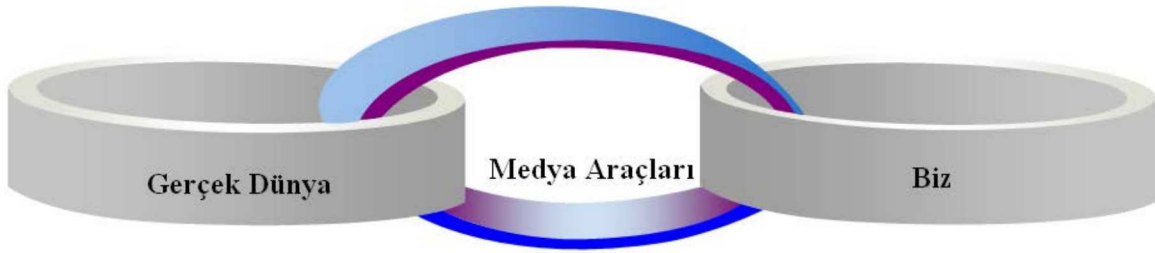
Sonuç olarak okuryazarlık, yazılı tarihin başlangıcından itibaren uzun yıllar boyunca kâğıt üzerindeki çizgileri harf olarak görüp, bu harflerin yan yana getirilerek sözcük oluşturmak ve bu sözcüklerden anlam çıkarmak olarak değerlendirilmiş olsa da geçen yüzyılda yaşanan ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmeler, kavramın anlam sahasında köklü değişiklikler yaşanmasına neden olmuştur. İlk olarak teknik anlamda okuma ve yazma eylemlerinden oluşan okuryazarlık anlayışının (alfabeye dayalı okuryazarlık), bireylerin hayatta ihtiyaçları olan becerileri ve anlamları üretme konusunda sınırlı kaldığı tartışmaları başlamıştır. Bu tartışmalar beraberinde eğitim sistemlerinin işlevsellik temelli bir reform sürecine tabi tutularak işlevsel okuryazarlık anlayışının ön plana çıkmasına neden olmuştur. Tarih boyunca okumanın en önemli aracı haline gelen kağıdın ve yazmanın en önemli aracı haline gelen kalemin gelişen teknoloji doğrultusunda geri planda kalmasıyla, bu kez de okuryazarlık anlayışında, araç-gereç temelli tartışmalar yaşanmaya başlamıştır. Günümüzde, yaşanan çevreyle ilgili bilgilerin yalnızca bir parça kağıda yazılı kelimeler şeklinde gelmediğinin ürettiğimiz iletileri de yalnızca kalem vasıtasıyla oluşturmadığımızın anlaşılması okuryazarlık algımızı yeniden inşa etme gereğini ortaya çıkarmıştır. Artık etrafımızda olup biten olayların büyük çoğunluğuyla ilgili enformasyon yazıdan ziyade etkili resimler, görüntüler, sesler ve çok boyutlu medya ortamları ile gelmektedir. Bunun yanı sıra günümüz bireyinin etrafını saran işitsel ve görsel medya iletileri, ilk bakışta açık ve güvenli görünen ancak daha da dikkatli olduğunda kendine has kompleks yapılar ve kurallar içeren, bir dil kullanmaktadır. Bu dilde akıcı bir şekilde okuyup yazabilmek okuryazarlık hareketinin geldiği noktada önemli bir dönemeç olarak değerlendirilmektedir (bakınız: Buckingham 2009; Potter 2011; Thoman ve Jolls, 2004). Teorik çerçevede okuryazarlığı, değişik biçimlerdeki okuma, yorumlama ve ifade etme becerilerine bünyesine alan şemsiye bir kavram olarak değerlendirmek mümkündür. Pratikte ise bir yandan çeşitli türlerdeki işaret ve sembol sistemlerini anlamaya yönelik bireysel becerileri kapsarken diğer yandan çeşitli türlerdeki işaret ve sembol sistemlerini üretebilme becerisidir (Malmelin, 2010: 131).

1.2. Medya

‘Medya’ kelimesini dilimizde yaygın olarak kullanmamıza rağmen kelimenin anlamı konusunda hemfikir olduğumuzun söylenmesi mümkün değildir. Tanımı konusunda gerek günlük gerekse de akademik dilde farklı kullanımların olduğu görülmektedir. Özellikle “gazete, dergi, televizyon yayıncılığı ve bu sektöre verilen genel ad” anlamında kullanımı oldukça yaygındır. Oysa ‘medya’ kelimesi, dilimize ‘araç/vasıta’ anlamına gelen İngilizce ‘medium’ kelimesinin çoğulu olan ‘media’ kelimesinin karşılığı olarak girmiştir. Dolayısıyla ‘araçlar/vasıtalar’ anlamına gelmektedir. Bu nedenle Buckingham (2009: 3) kelimenin anlamına ulaşabilmek için sözlüklerdeki ‘medya’ maddesinin karşılığına bakmaktansa ‘araç’ maddesinin karşılığına bakılmasının daha doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlayacağını savunmaktadır.

Türkçe Sözlük (TDK, 2005: 112)’e bakıldığında ‘araç’ maddesinin karşılığında “*kişiler veya nesnelere arasında bağlantı sağlayan şey, vasıta*” karşılığının yer aldığı görülür. Araç, insanlarla şahsen ya da yüz yüze irtibat kurmak yerine, dolaylı yollardan iletişim kurmayı tercih ettiğimiz zaman kullandığımız bir şeydir. Dolayısıyla, ‘araç’ kelimesinin sözlük tanımının “medya” hakkında temel olarak söylediği şey; medyanın nesnelere saydam bir görüntüsünü yansıtmak yerine aracılıklı bir sunumunu gerçekleştirdiğidir. Medya, aracılıklı olanın sunumunun yapıldığı bir ortamdır. Hakikatte yaşanan olaylarla ilgili olarak aracılıklı ve dolaylı bir iletişim ortamının temsilini yapar. Medya, doğrudan erişimimiz yahut gözlemlerimiz yerine hakikatin yanlı bir şekilde sunumunu yaparak “aracılıklı” bir ortam temin eder. ‘Medya’ terimi kullanılırken dikkat edilmesi gereken nokta, hakikatin doğrudan gözlemlerimiz yahut iletişimimiz dışında “aracılıklı” olarak verilip verilmediğinin tespit edilmesidir. Kısacası ‘medya’ terimi söz konusu olduğunda anahtar yaklaşım “yüz yüze” karşın “aracılıklı” olanın tespit edilmesi olacaktır (bakınız şekil: 1).

En genel anlamıyla medya, insanlarla ya da olay ve durumlarla yüz yüze olmadığımız durumlarda kullandığımız araçlara verilen genel addır. Bu tezin kapsamı içerisinde “medya” kelimesi, insanların doğrudan yüz yüze iletişim kuramadıkları durumlarda başvurdukları iletişim araçlarının tamamına gönderme yapmak için kullanılmaktadır. Bu araçlar; televizyon, sinema, video, radyo, fotoğraf, reklamlar, kaydedilmiş müzikler, bilgisayarlar, bilgisayar oyunları ve internet gibi geçtiğimiz yüzyıldaki teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan basılı olmayan (non-print) ortamları içermekle birlikte gazeteler, dergiler ve kitaplar gibi geleneksel basılı ortamları da içermektedir. Kısacası medya denildiğinde büyük bütçeli gişe rekorları kıran filmlerden, insanların günlük yaşamları esnasında çektikleri fotoğraflara, en yeni bilgisayar oyunlarından, en çok izlenen televizyon programlarına, kitaplardan internete kadar geniş bir yelpaze kast edilmektedir.



Şekil 1. Gerçek Dünya, Medya Aracı ve Alıcı Bağlantısı

1.3. Medya Okuryazarlığı

1.3.1. Medya Okuryazarlığı Nedir?

Medya okuryazarlığı alan yazını incelendiğinde 1) *Medya Okuryazarlığı* 2) *Medya Eğitimi* ve 3) *Medya Çalışmaları* kullanımlarının ön plana çıktığı görülmektedir (Federov, 2003: 6). Kubey (2001), Buckingham (2009: 35), Federov (2003: 6-7) ve Worsnop (1994) medya eğitimi medya okuryazarlığı ya da medya çalışmaları kavramlarının kullanımına ilişkin farklı açıklamalar getirmiş olsalar da; ülkemizde ilgili dersin ilköğretim programlarına “medya okuryazarlığı” başlığı ile konulmuş olması ve ulusal alan yazında

“medya okuryazarlığı” kullanımının tercih edilmesi nedeniyle bu tez çerçevesinde kavramın “medya okuryazarlığı” şeklinde kullanılması uygun görülmüştür.

Medya okuryazarlığı, eğitim bilimlerinden iletişime, sağlıktan siyaset bilimine kadar birçok alanın çalışma konusu olduğu için bu kavramla ilgili her alanın bakış açısı doğrultusunda farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Potter (1998) medya okuryazarlığına ilişkin tanımlar yapan farklı disiplinlerin ilgi alanlarını dört başlık altında toplamıştır:

- a. Medya iletilerinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerine ilgi duyanlar;
- b. Medya iletilerinin doğru şekilde anlamlandırılmasına yönelik becerilerin nasıl geliştirilebileceği üzerinde çalışanlar;
- c. Çocukların medya iletilerini doğru şekilde anlamlandırabilmesine yönelik ebeveyn ve yetişkinlere yardımcı olabilecek çalışmalar yapanlar;
- d. Kitle iletişim araçlarının toplum üzerindeki etkileri üzerinde yoğunlaşanlar.

Potter (1998)’ın yaptığı bu sınıflandırma, medya okuryazarlığı konusundaki farklı tanımlamaların nedenlerini açıklayıcı nitelikte görülebilir. Zira bu grupların her birinin yöneldiği farklı amaçlar, farklı tanımlamaları da beraberinde getirmektedir.

Bu çalışmada, araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak tanımlama konusundaki farklı tartışmalara değinilmemiştir. 1992 yılında Aspen Enstitüsü’nde düzenlenen *Medya Okuryazarlığında Ulusal Liderlik Konferansı (The National Leadership Conference on Media Literacy)*’nda 25 medya eğitimcisinin ortak çalışması sonucu ortaya çıkan ve medya okuryazarlığı alan yazınında, eğitimciler tarafından en fazla kabul gören tanıma (Federov, 2003) değinilmiştir. Bu konferansta, medya okuryazarlığı “*çeşitli biçimlerdeki (yazılı, sözlü, görsel) iletilere ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve üretme yeteneği*” olarak tanımlanmıştır (Aufderheide ve Firestone, 1993). Bu tanım, tarih boyunca okuryazarlığın çekirdeğinde yer alan “okuma” ve “yazma” eylemlerinin medya okuryazarlığı için de söz konusu olduğuna dikkat çekmektedir. Medya okuryazarlığında “okuma” medya iletilerini eleştirel analiz edebilme ve değerlendirebilme yeteneğine

gönderme yaparken “yazma” çeşitli biçimlerde medya iletileri oluşturabilme yeteneğine gönderme yapmaktadır.

1.3.2. Medya Okuryazarlığı Ne Değildir?

Kavramların sınırlarını çizebilmek ve doğru tanımlamalarını yapabilmek adına ne olmadığıнын, neleri amaçlamadığıнын da bilinmesinde yarar vardır. Bu amaçla bazı araştırmacıların (Share 2002: 21; Tallim, 2011; Thoman ve Jolls, 2005: 34) medya okuryazarlığının ne olmadığını ortaya koymaya yönelik bir takım sınırlılıkları ortaya koydukları görülmektedir. Onlara göre medya okuryazarlığı şunlar değildir:

- Medya okuryazarlığı, medya hakkında öğretmek ve öğrenmekle ilgilenebilmektedir. Bu durum, medya aracılığıyla eğitimle, örneğin fen bilgisi ya da tarih öğretiminde televizyon veya bilgisayarın eğitim aracı olarak kullanılmasıyla karıştırılmamalıdır. Medya okuryazarlığı, medya araçlarının eğitim yardımcısı olarak kullanılmasıyla alakalı değildir; bu nedenle eğitim teknolojisiyle de karıştırılmaması gerekmektedir. Medya okuryazarlığı eğitiminin çekirdeğinde, medya hakkında öğretmek ve öğrenmek vardır. Dolayısıyla medya okuryazarlığı; *medya ile eğitim* yapılması değil *medya hakkında eğitim* yapılmasıdır.
- Medya okuryazarlığı, “sakın seyretme” demek değildir. Medya okuryazarlığı “dikkatlice seyret”, “eleştirel düşün” demektir.
- Medya okuryazarlığı öğrencilere “doğru” ve “yanlış” tanımlamalarının yapıldığı bir ders değildir. Medya okuryazarlığı doğru soruları soran bir derstir.
- Medya okuryazarlığı, çok sık olarak medya eleştirilerine yer verse de medyaya saldırmak değildir.
- Medya üretebilme medya okuryazarlığının önemli bir bileşeni olsa da tek başına medya okuryazarlığı demek değildir.

- Sadece videoları, CD-ROM'ları veya diğer görsel içerikli materyalleri sınıfa getirmek medya okuryazarlığı için tek başına yeterli değildir.
- Medya okuryazarlığı politik gündemi, ön yargıları, basmakalıp gösterimleri ve yanlış açıklamaları yalnızca takip etmek değildir; aynı zamanda bu olayları *normalmiş* gibi gösteren sistemin sorgulanmasıdır.
- Medyada yansıtılan iletilere sadece bir kişinin/medya aracının bakış açısından bakmak medya okuryazarlığı değildir. Çünkü medyanın farklı bakış açıları doğrultusunda incelenmesi gerekir.

1.3.3. Medya Okuryazarlığının Kapsamı

Medya araçlarının ilerleyen teknolojiye bağlı olarak sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olması medya öznesine yönelen “medya okuryazarlığı alanının kapsamı” konusunun sık sık tartışılmasına neden olmaktadır. Medya okuryazarlığı alanında çalışan akademisyenler ve araştırmacılar bu tartışmalar da farklı saflarda yer alabilmektedir. Bu durum medya okuryazarlığının kapsamı konusunda hemfikir olunamamasına neden olmaktadır. Tüm bu sınırlılıklara rağmen *Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı* (1992)'nda yapılan medya okuryazarlığı tanımından (*çeşitli biçimlerdeki iletilere ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve üretme yeteneği*) hareketle medya okuryazarlığının 4 temel bileşenden oluştuğunu söylemek mümkün gözükmektedir: (1) bilgiye *ulaşma*, (2) ulaşılan ya da ulaştırılan bilgiyi *analiz etme* (3) analiz edilen bilgiyi çeşitli açılardan *değerlendirme* ve (4) farklı medya araçları kullanarak kendi iletilerimizi *üretme* (bakınız: Şekil 2).



Şekil 2. *Medya Okuryazarlığının Kapsamı*

Şahin (2011: 7)'den hareketle medya okuryazarlığının kapsamında yer alan bu başlıkları şu şekilde açıklamak mümkündür:

Erişim:

Medya okuryazarlığının erişim bileşeni, enformasyona ulaşma ve medya araçlarını kullanabilme yeterliliğine gönderme yapmaktadır. Bu noktada anahtar sorular “nereden bulabilirim?” ve “nasıl kullanabilirim?” olmaktadır. Erişim konusundaki yeterliliklerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz: Kütüphane kullanımı, bilgiyi sınırlandırma yollarını kullanma, video oynatıcıyı ileriye/geriye sardırabilme, video cihazlarını istenen saatte otomatik kayıt için kurma, veri tabanlarını tanıma, internetin yapısını bilme, internette yer alan video veya müzik kütüphanelerini kullanabilme, internetten video, müzik, belge indirebilme, farklı arama motorlarını tanıma ve bu ortamlara ilişkin komutları ve ileri düzey arama seçeneklerini kullanabilme, kitaplarda konu dizinini kullanabilme, vs.

Analiz:

Analiz bileşeni, medya iletilerini parçalarına ayırarak işleyişinin ve gelişiminin ortaya konulmasına yönelik yeterlikleri kapsamaktadır. Bu noktada anahtar sorular “bütün oluşturan parçalar neler?” ve “bu parçaların her birinin anlamı ne?” soruları olmaktadır. Analiz etme becerisine yönelik yeterliklerden bazıları şunlardır: İzlenecek yapının türünü

seçebilme; hikâyenin ana hatlarını görebilme; şiddet sahnelerini tespit etme; sağlıkla ilgili noktaları işaretleme; önyargıları, etiketleri sterotipleri belirleme; kullanılan propaganda tekniklerini tespit etme; duygu yüklü anları fark etme; kamera hilelerini saptama; haberlerde denge unsurunun varlığını görme; reklamlarda dikkat çekici unsurları görme; tetikleyicileri fark etme, vs.

Değerlendirme:

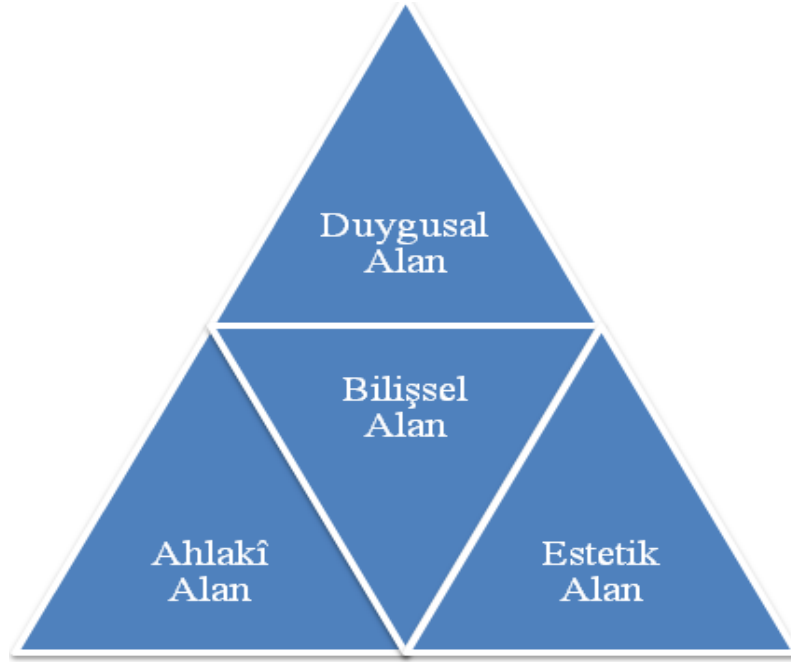
Medya okuryazarlığının değerlendirme bileşeni medya iletilerinin niteliklerini, amaçlarını, örtük ve açık anlamlarını tespit etme becerilerinden oluşmaktadır. Bu noktadaki anahtar soru “bu ileti neyi amaçlıyor olabilir?” sorusudur. Değerlendirme bileşenine yönelik becerilerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz: Karakterlerin hikâyeye uygunluğunu saptama, kahramanların ahlakî açıdan uygun davranıp davranmadıklarını belirleme, üreticinin “iyi” ve “kötü” olarak belirlediği karakterlerin bu şekilde yansıtılma nedenlerini değerlendirme, reklamın sunduğu bilgilerin objektifliğini saptama, ürünün reklamda söylenenleri yapıp yapmadığını değerlendirme, magazin programlarında yansıtılan hikâyelerin yansıtılma nedenlerini ortaya koyma, vs.

Üretme:

Üretme bileşeni okuryazarlık hareketi çerçevesinde değerlendirildiğinde; medya aracılığıyla sunulan dünyaya cevap yazabilme yeterliklerine gönderme yapmaktadır. Bireylerin medya iletilerinin yalnızca pasif alıcıları olmadıkları aynı zamanda medya araçlarını kullanarak oluşturdukları iletilerle değişime neden olabilecekleri ve bu yolla tepki gösterebilecekleri kabulüne dayanmaktadır. Bu noktadaki anahtar sorular ise “bu konuda ben ne düşünüyorum?” ve “düşündüklerimi en etkili şekilde diğer inşalarla nasıl paylaşabilirim” soruları olmaktadır. Bu becerilerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz: fotoğraf çekme; çekim esnasında ışık ayarlarını yapabilme; farklı fotoğraf çekme modlarını uygun ortamda kullanma; internet sayfası tasarımı yapabilme; video kamera kullanabilme; video çekimi esnasında kamera açısını etkin kullanma; kamera önünde konuşabilme; oyunculuk becerileri; çekilen videoları kurgulama; yazı bindirme; facebook, twitter gibi sosyal ağlarda görüşlerini etkili biçimde sunabilme; kendi bloğunda veya internet sayfasında içerik paylaşabilme vs.

1.3.4. Medya Okuryazarlığının Beceri Alanları

Medya iletileri çok boyutludur (Potter, 2011: 20). Medya iletilerine ilişkin iki tip çok boyutluluktan bahsedilmektedir: 1) *Yapıya dayalı çok boyutluluk* ve 2) *İçeriğe dayalı çok boyutluluk*. Yapıya dayalı çok boyutluluktan kasıt; günümüz popüler medya araçlarının büyük çoğunluğunda iletilerin büyük oranda görsel, işitsel ve yazılı/basılı unsurların bir arada kullanılarak sağlanan çok boyutluluktur. İçeriğe dayalı çok boyutluluktan kasıt ise medya iletilerinin insanlarda farklı tepki alanlarını harekete geçirecek biçimde kurgulamasından kaynaklanan çok boyutluluktur. Örneğin televizyonda bir reklam filmi ile karşılaşan birey; bir yandan sesleri, görselleri ve yazıları aynı anda görürken (yapısal çok boyutluluk) diğer yandan da reklamda yer alan müzik bireyin duygusal tepki alanına; verilen ileti bilişsel tepki alanına; yansıtılan hayat biçimi, bakış açısı ahlakî tepki alanına reklamda kullanılan müziğin etkileyciliği, yazıların sunumu, kurgusu ise estetik tepki alanına yönelebilecektir. Bu durumda da bireyin reklamda yansıtılan iletileri doğru şekilde anlamlandırabilmesi için iletinin yöneldiği alanlara ilişkin farklı becerileri kullanması gerekmektedir. Medya okuryazarlığının beceri alanları olarak adlandırılan bu alanlar, Potter (2011: 20) tarafından (1) *bilişsel alan*, (2) *duygusal alan* (3) *ahlakî alan* (4) *estetik alan* olarak ifade edilmektedir (bakınız: Şekil 3). Potter (2011: 20-21)'dan hareketle bu beceri alanlarını şu şekilde açıklamak mümkündür:



Şekil 3. *Medya Okuryazarlığı Beceri Alanları*

Bilişsel Alan:

Medya okuryazarlığında bilişsel alan becerileri, medya iletileri ile karşılaştığında kullanılan bilişsel beceri ve işlemleri ifade etmektedir. Günler, isimler, tanımlamalar vb. şeklindeki olgusal enformasyonun beyinde konumlandırılması ve gerektiğinde geri çağırılmasıyla ilgilidir. Medya okuryazarlığında bilişsel beceriler iletilerin anlamlandırılmasına yönelik kod çözme (decode), anlam eşleştirme (meaning matching) şeklindeki basit zihinsel faaliyetleri içerdiği gibi anlam kurma (meaning construction) gibi üst düzey zihinsel faaliyetleri de içerebilmektedir.

Duygusal Alan:

Duygusal alan medya iletileri karşısında ortaya çıkan sevgi, nefret, öfke, mutluluk, yıkım, özlem, kaygı, vb. şeklindeki duygularla ilgilidir. Haberlerde sunulan karamsar ekonomi tablosunun oluşturduğu moral bozukluğu, reklamı yapılan ürünü alma konusunda duyulan heyecan, tutulan takımın galibiyeti karşısında yaşanan sevinç vb. şekilde sıralanabilecek birçok durum medyadan aldığımız enformasyonun yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duygusal da olabileceğini göstermektedir. Bu durum medya iletilerinin

anlamlandırılması sürecinde düşünme ve akıl yürütme gibi faaliyetlerin yanı sıra ortaya çıkan duyguların da kontrol edilmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle medya araçlarının günümüzde geldiği nokta düşünüldüğünde medya okuryazarlığında duygusal alan becerilerinin önemi artmaktadır. Örneğin; bir romanda betimlenen bir cinayet sahnesini okurken elbette okuyucunun heyecan, panik, öfke vb. bir takım duygusal uyarımlarla karşı karşıya olduğunu söylememiz mümkündür ancak aynı betimlemeye dayalı sahnenin görüntü ve ses efektleriyle zenginleştirilmiş bir korku filminde yansıtıldığını düşündüğümüzde izleyicilerin çok daha yüksek oranda bu duyguları yaşayacağını öngörebiliriz. Dolayısıyla yeni medya araçlarının bireylerin duygusal alanlarını geleneksel medya araçlarına oranla daha fazla hedef aldığını söylememiz mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle medya okuryazarlığı beceri alanları içerisinde duyguların kontrolüne yönelik becerilerin de önemli bir yeterlik alanı oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Ahlakî Alan:

Bu alan, medya araçları aracılığıyla iletilen enformasyonun içerisine gizlenen değerlerle ilgilidir. Medya iletilerinde açık ve örtük biçimlerde sunulan bir takım değerler söz konusudur. Bu iletiler bazen bireyin ve toplumun değerlerine tamamen zıt olabilir. Bazense bireyin ve toplumun ahlak anlayışına paralel gibi görünen ancak küçük ahlakî yapılandırmalar içeren iletiler olabilirler. Her iki türdeki ahlakî iletilerin ortak noktası, alıcılara zaman içerisinde doğru ve yanlış olan tutum ve davranışları açıktan ya da örtük iletiler vasıtasıyla öğretebilmedeki potansiyelleridir. Genellikle örtülü olarak sunulan bu değerlerin görülebilmesi için eleştirel ve bütüncül bir bakış açısına gerek duyulmaktadır; çünkü medyada yer verilen değerler kendince bir ahlak ve kendince bir dünya sunmaktadır. Örneğin televizyon ve sinema sektöründeki birçok yapıtta; “şiddet sorunların çözümü için iyi bir alternatiftir”, “cinsellik özgürce yaşanması gereken bir duygudur”, “çalışmadan da zengin olunabilir” gibi değerlerin ön plana çıkarıldığı görülür. Şahin (2011: 12) medya okuryazarlığının ahlakî boyutunda zayıf olan bireylerin bu türden iletileri çözümlmek yerine doğrudan alma yoluna gittiğine değinmektedir. Medyayı ahlakî değerler açısından çözümleme becerilerinin bir ucunda bireylerin iletilerde açık şekilde sunulan ahlakî değerleri görmesi yer alırken diğer ucunda örtük şekilde sunulan ahlakî değerleri görmesi ve bu iletilere karşı kişisel bir duruş sergilemesi yer almaktadır.

Estetik Alan:

Medya okuryazarlığında estetik alan, enformasyonun nasıl iletiye dönüştürüldüğü üzerinde durmaktadır. Medya iletilerinin büyük çoğunluğu bizlere ulaşmadan önce yazarların, fotoğrafçıların, oyuncuların, dansçıların, koreografların, sanatçıların, yönetmenlerin ve daha birçok medya çalışanının tercihleri sonucunda şekillenir. Medya yapımcılarının kullandığı bu tercihler iletinin estetik değerini ortaya çıkarır. Medya okuryazarlığının estetik becerilerinin bir ucunda sektör çalışanlarının (üreticilerin) enformasyon üzerinde gerçekleştirdiği bu işlemler hakkında farkındalık geliştirmek yer alırken diğer ucunda da estetik ve sanatsal açıdan güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilme becerisi yer alır.

1.3.5. Tarihî Süreç İçerisinde Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Gelişimi: Farklı Yaklaşımlar

Medya okuryazarlığı tarihî açıdan değerlendirildiğinde, kökeni iletişimin başlangıcına kadar götürülebilir. Ancak kavramın kökenleri çok eski dönemlere kadar uzansa da bugün anladığımız anlamda sistematik şekilde ele alınmasının “kitle iletişim” araçlarıyla başladığının söylenmesi mümkündür.

Tarihî süreç içerisinde, medya okuryazarlığı konusunda ortaya konulan yaklaşımlar, medya okuryazarlığının “neden” ve “nasıl” yapılacağına ilişkin sorulara verilecek cevaplar doğrultusunda değişiklik göstermektedir (Share, 2006: 10). Bu başlık altında medya okuryazarlığı alanına ilişkin farklı yaklaşımların tanıtılması amaçlanmakta; evrensel olarak geçerli olmasa da öncü ülkeler olarak kabul edebileceğimiz ülkeler doğrultusunda medya okuryazarlığının tarihî süreç içerisinde gösterdiği gelişimden bahsedilmektedir. Bu değişim Namita (2010)’dan hareketle; (1) korumacı yaklaşım, (2) popüler sanatlar yaklaşımı ve korumacılığa geri dönüş, (3) ideolojik yaklaşım, (4) hazırlamacı yaklaşım olmak üzere toplam dört başlık altında ele alınmıştır.

Korumacı Yaklaşım (Protectionist Approach):

Medyanın bireylerin hayatlarını olumsuz etkilemesinden dolayı yasaklanmasının tarihini çok eski zamanlara kadar götürmek mümkün gözükmemektedir. Bu duruma örnek olarak verebileceğimiz ilk eser, Yunanlı Filozof Platon'un M.Ö V. yüzyılda yazdığı *Devlet* (2006) adlı eseridir. Platon bu eserinde, şairlerin ve şiirlerin gençlik üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Şairlerin, çocukların karakter ve zihin gelişiminde olumsuz etkilere yol açabilecek eserler ortaya koymalarından dolayı bu eserlerin yasaklanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Platon'un kendi devrinin popüler metinlerinin olumsuz etkilerini ortaya koyması ve tartışması, tıpkı XIX. yüzyılın popüler edebiyat ve romanlarının; 1920'ler ve 1930'ların sinemasının, 1950'lerin çizgi romanlarının ya da günümüzde yayınlanan televizyon dizilerinin olumsuz etkilerinin ortaya konulması ve tartışılmasına benzemektedir. Dolayısıyla insanları etkileme gücüne sahip medya metinlerine ve onların üreticilerine (*Platon'un kendi devrinde şairleri eleştirmesi örneğinde olduğu gibi*) yönelik eleştirilerin her dönemde var olduğunu düşünmek mümkün gözükmemektedir.

1930/33 yılında İngiltere'de, F. R. Leavis ve Deny Thompson tarafından yayınlanan *Kültür ve Çevre: Eleştirel Farkındalık Eğitimi (Culture and Environment: The Training of Critical Awareness)* adlı eser, çeşitli araştırmacılar tarafından medya okuryazarlığının okullarda uygulanmasına ilişkin sistemli ilk kitap olarak kabul edilmektedir (bakınız: Buckingham, 2009: 6; Burn ve Durran, 2007; Masterman, 2001: 304). İçerisinde çok sayıda gazete, dergi ve reklamdan örnekler bulunan ve popüler medya metinlerine ilişkin tartışmaların yer aldığı kitapta çok sayıda çözümlenmeye de yer verilmiştir (akt: Masterman 2001: 304). Bu eserde yeni medya araçları, kültürün yozlaşmasına, sanatsal ve edebî değerlerin bozulmasına neden olan araçlar olarak görülmektedirler. Ticarî kaygılarla hareket eden medya araçlarının; güçsüz, zevksiz ve estetikten uzak iletiler meydana getirdikleri üzerinde durulmaktadır. Buckingham (2009: 7) Leavis ve Thompson (1933)'un medya okuryazarlığının sistemli şekilde öğretimine yönelik ortaya koydukları bu ilk kitapta, Dante, Shakespeare gibi klasik yazarların eserlerinde yer alan "yüksek kültürün" korunması ve aktarılması için öğrencilerin ticarî

kaygılar içerisindeki medyayı “fark etmesini” ve ondan “korunma” yollarını öğrenmesini amaçladıklarını belirtmektedir. Bu dönemde Leavis ve destekçilerinin medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki temel misyonu: “ulusun edebî mirasının, dilinin, değerlerinin ve sağlığının korunması” olarak sloganlaşmaktadır (akt.: Buckingham, 2009: 7). Leavis ve Thompson (1933)’un kitaplarındaki medya okuryazarlığına getirilen “koruma” eksenli bu amaç, daha sonraki yıllarda medya araştırmacılarının bu bakış açısına sahip yaklaşımları “Korumacı (protectionist)” ya da “Levisçi” olarak adlandırmalarına neden olmuştur. Kısacası 1930’lu yıllardan itibaren sistemli olarak ele alındığını söyleyebileceğimiz medya okuryazarlığı eğitiminin ilk olarak korumacı ekseninde başladığının söylenmesi mümkün gözükmemektedir.

Adından da anlaşılacağı üzere korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımında medyaya karşı bir korku söz konusudur. Bu korkunun bir sonucu olarak da insanların medyanın yanlış yönlendirmelerinden ve medyanın oluşturmuş olduğu bağımlılıklardan korunması gereklidir. Medya kullanıcıları, medyanın pasif kurbanları durumundadır ve Neil Postman (2004)’ın dikkat çektiği üzere yeni medya araçları insanlığın yıllardır yazılı kültüre dayalı olarak ortaya çıkardıkları basılı kültürü tehdit eden “zararlı” araçlardır. Bu nedenle birçok çalışmada, medya, toplumun ve bireylerin cinsel çöküntüsünün, ailevi değerlerinin yozlaşmasının ve bağımlı tüketiciler olmalarının başlıca müsebbibi olarak gösterilmektedir (Share, 2006: 11).

Masterman ve Mariet (1994), 1930’lardan itibaren yükselişe geçen görsel medyanın başlangıçta “kültürel yozlaşma aracı” olarak görüldüğüne dikkat çekmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak medya okuryazarlığına karşı takınılan tavır “eğitim medyaya karşı” şeklinde sloganlaştırılmıştır (Masterman ve Mariet, 1994: 21). Medya okuryazarlığı, kültürün koruyuculuğu görevini üstlenmiştir. Korumacı yaklaşımın temelinde, bireylerin medya konusunda pasif alıcılar konumunda olduğu ve medya iletilerinin bireylerin yaşamlarını istediği şekilde yönlendirebilme potansiyeline sahip olduğu varsayımları yer almaktadır. Böyle bir bakış açısının sonucu olarak da yapılması gereken, medyanın tehlikeli iletilerinden insanları uzak tutmak olarak görülmektedir (Buckingham, 1994/1995).

Medya karşısında eğitim sistemlerinin savunma konumunda olduğu korumacı *medya okuryazarlığı yaklaşımı*, ilk ortaya çıktığı 1930’lu yıllardan 1960’lı yıllara kadar yaygın biçimde kabul görmüştür. Sonraki yıllarda öncesine oranla nispeten etkisini yitirmiş olarak görülse de günümüze değin süregelen medya okuryazarlığı yaklaşımlarının tamamında farklı şiddetlerde olsa da kendisine yer bulmuştur (Çakmak, 2010: 22). Medyaya karşı “korumacı” yaklaşımın her dönemde söz konusu olmasının, toplumların mensup oldukları kültür ve milletlere göre değişiklik gösteren farklı nedenleri bulunmaktadır. Buckingham, (2009: 9-11) bu nedenleri; 1) *kültürel savunma*, 2) *ahlakî savunma* ve 3) *politik savunma* amaçlı olmak üzere 3 başlık altında toplamaktadır.

Medyaya karşı “korumacı” yaklaşımın benimsenmesinde birinci neden olarak gösterilen *kültürel savunma* ihtiyacını, Leavis ve Thompson’un (1933) ortaya atmış olduğu yaklaşımın devamı olarak görebiliriz (*çocukları “düşük kültür” ürünlerinin etkilerinden korumak*). Ulusların kendi kültür ürünlerini korumak adına diğer ülkelerden ithal edilen medya içeriğine karşı kültürel savunma yapmasına örnek olarak İngiltere’deki “Levisçi” yaklaşımın dışında Kanada ve Avustralya da verilebilir. Pungente ve arkadaşları (2005) Kanada’da medya okuryazarlığı eğitiminin başlamasının en önemli nedeni olarak “*Amerikan kültür emperyalizminin propagandasını yapan medya ürünlerine karşı koyma ve ‘Kanadalılık’ kimliğini ön plana çıkarma isteğini*” göstermektedirler. Greenaway (1997) ise Avustralya’da da medya okuryazarlığı eğitiminin benzer nedenlerden dolayı başladığını dile getirmektedir.

Korumacı yaklaşımın benimsenmesinde ikinci neden olarak gösterilen *ahlakî savunma* ihtiyacının, “medyanın toplumun ahlakî değerlerini yozlaştıran iletiler yaydığı” görüşünden kaynaklandığı söylenebilir. Bu ahlakî paniğin ortaya çıkmasında, çocukların medya karşısında şiddet ve cinsel içerikli sahneye maruz kalmalarının, ahlakî gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğine dair birçok çalışmanın yapılmış olması etkili olmuştur (bakınız: Bushman ve Anderson, 2001; Nansel ve diğerleri, 2001; Strasburger ve Wilson, 2002). Yapılan çalışmaların sonuçları doğrultusunda, toplumun medyadan korunması gerektiği algısı pekişmiştir.

Korumacı yaklaşımın benimsenmesinde üçüncü ve son neden olarak ise *politik savunma ihtiyacı* gösterilmektedir. Bu perspektiften bakıldığında medya okuryazarlığı eğitiminin temel amacı, çocukları medyada temsil edilen “yanlış” inançların ve ideolojilerin (ırkçı, sexist vb.görüşler gibi) esiri olmaktan kurtarmaktır (Namita, 2010: 23). Politik savunma anlayışı açısından medya; yanlış iddiaların, iftiraların, manipüle edilmiş enformasyonun, basmakalıp (stereotype) yargı ve görüşlerin yer aldığı bir platformdur (bakınız: Altheide, 1995; Chomsky, 1997; Chomsky ve Barsamian, 2001; McChesney, 1999). Bu nedenle medya karşısında yapılması gereken medya platformunun bu türden özelliklerinin çocuklar tarafından bilinmesinin sağlanması adına bu tehlikelerin anlatılmasına yoğunlaşan bir eğitimin yapılmasıdır.

Popüler Sanatlar Yaklaşımı ve Korumacı Yaklaşımına Geri Dönüş

Medya okuryazarlığı alanında ortaya çıkan ikinci yaklaşım tarzı ise medyanın da estetik ve kültürel değerler üreterek topluma katkı sağladığı kabulüne dayalı *Popüler Sanatlar (Popular Arts) Yaklaşımı* olmuştur. İngiltere’de ortaya çıkan bu yaklaşımın, kuramsal altyapısının 1950’ler ve 1960’ların başlangıcında Raymond Williams ve Richard Hoggart önderliğinde ortaya çıkan *İngiliz Kültür Çalışmaları (English Cultural Studies)* oluşturmaktadır (Buckingham 1998: 34). Ancak hemen belirtilmelidir ki Kanada’da 1960’lı yıllardan itibaren benzer kaygılarla eğitim sistemine yerleştirilen “ekran eğitimi (screen education)” derslerinin de bu kapsamda değerlendirilmesi mümkündür. Dolayısıyla yaklaşımın İngiltere ve Kanada ekseninde geliştiğinin söylenmesi mümkün gözükmektedir.

Önce Williams (1958) hemen ardından da Hoggart (1959) eserlerinde “Levisçilerin” yapmış olduğu “yüksek kültür” ve “düşük/popüler kültür” ayırımına karşı çıkmışlardır. Bu yıllarda, onların “kültürün imtiyazlı kişilerin elinde şekillenen yapay bir şey olmadığına; aksine “hayatın içerisinde yer alan her bir ögenin kültürün oluşturucusu konumunda olduğuna” ilişkin görüşleri medyaya karşı geliştirilen “korumacı” yaklaşımın önüne geçmiştir (aktaran: Namita, 2010: 20-21). Dolayısıyla *popüler sanatlar yaklaşımının*, medya araştırmacıları ve akademisyenler ile medyanın barışması olarak görülmesi mümkün gözükmektedir.

Bu yaklaşımla beraber kültürel mirasın yalnızca yazılı/basılı eserler yoluyla aktarılması görüşüne karşı çıkılarak yeni medya biçimlerinin de kültürel mirasın aktarımı ve devamı için önem arz ettiği savı dile getirilmeye başlanmıştır (Buckingham, 2009). Share (2006: 12-13) *popüler sanatlar yaklaşımının* kuramsal alt yapısında, görsel/işitsel medya araçlarının iletilerinin yazılı/basılı medya içeriği kadar çalışmaya değer ve önemli görülmesinin yattığına vurgu yapmaktadır. Ortaya çıkan yeni medya araçlarının, yazı dışında iletişim formları oluşturarak iletişim olanaklarını arttırdığı görüşünün yaygınlık kazanmasıyla birlikte, bu araçların da insanların yüzyıllardır kullandığı yazı gibi estetik ve kültürel değerleri taşıma potansiyelini bünyelerinde taşıdıkları vurgulanmaya başlanmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak da korumacı yaklaşımın temel prensibi olan “kültürel koruyuculuk” ilkesinin reddedilmesi söz konusu olmuştur (Masterman ve Mariet, 1994).

1964 yılında, Stuart Hall ve Paddy Whannel (1964) yeni yaklaşımın adını aldığı ve ana ilkelerinin ortaya konulduğu *Popüler Sanatlar (The Popular Arts)* adlı ilk eseri yayınlamışlardır. Eserlerinde başta sinema olmak üzere çeşitli medya ürünlerinin ve oyuncularının değerlendirmelerini sunan Hall ve Whannel’in kitabı, “korumacı” yaklaşıma oranla medyayı anlamak için çok daha özgürlükçü ve hoşgörülü bir karaktere sahiptir. Bununla beraber, “iyi ve kötünün seçiminin öğretmen tarafından yapılıyor olması” ve “olumlu ve olumsuz unsurların” tespiti gibi içeriğin değerlendirilmesine ilişkin görevlerin öğretmenin algısı ve seçimleri ile sınırlandırılması, “korumacı” yaklaşımın devam eden özellikleri olarak görülmektedir. Hall ve Whannel (1964: 15) “neyin iyi ve zaman harcamaya değer olduğu ve neyin bayağı ve sığ olduğunun belirlenebilmesine ilişkin bir mücadele”den bahsetmektedirler. Örneğin bu bakış açısına göre filmler “iyi” sanat eserleri olarak değerlendirilirken televizyon programları “kötü” örneklerdir. Entelektüel bakış açısıyla kurgulanmış İngiliz ve Amerikan filmleri kaliteli ve üzerinde zaman harcamaya değer ürünlerken popüler filmler –özellikle Amerikan Propagandası yapan Hollywood filmleri- ise “kalitesiz” ve ucuz örneklerdir (Buckingham, 2009: 8). Ancak burada asıl üzerinde durulması gereken “iyi” ve “kötü”nün kişiden kişiye değişebilecek göreceli kavramlar olduğudur. Bu ayrımın öğretmen tarafından yapılıyor olması yaklaşımın en fazla eleştiri aldığı noktalardan bir olmaktadır.

Popüler sanatlar yaklaşımının, medya okuryazarlığı alan yazınına sağladığı fayda, eğlence medyasının çalışma konusu olarak kabul edilerek öğrencilerin bir yandan eğlenirken diğer yandan da aktif alıcılar konumunda eleştirel tartışma becerilerini kullanma olanaklarının ortaya çıkarılması olmuştur (Masterman ve Mariet 1994; Redmond, 2011: 21). Öğrenciler ve öğretmenler medyada kullanılan yaratıcı ifade becerilerini (creative expression) değerlendirme olanağına kavuşmuşlardır (Kellner ve Share, 2005). Bununla beraber, medya becerisi eğitimi hareketinin bir takım sınırlılıklarının da olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımda medya aracının ürettiği estetik ve kültürel değerlerin tespiti büyük oranda öğretmenin “elitist” bir bakış açısıyla, öğrencilere dikte ettiği içerikle sınırlı kalmaktadır. Öğrencilerin kültürel ve estetik değerlere ilişkin kendi bakış açılarını benimsemek yerine öğretmenin sınırlarını çizdiği bakış açısıyla yetinmeleri söz konusu olmaktadır (Buckingham, 2009). Masterman ve Mariet (1994: 27) ise medya becerisi eğitimi hareketine yöneltilen eleştirileri bir adım daha ileri götürerek “ortaya çıkan yeni medya okuryazarlığı hareketinin korumacı yaklaşımdan farklı olmadığı; onun değişikliğe uğramış biçimi olduğunu” ileri sürmektedirler. Özetle, *medya becerisi eğitimi* hareketi, ortaya çıkan görsel ve işitsel medya araçlarının yalnızca eğlence aracı olduğuna, kültürün bir parçası olmadığına dair algının yıkılmasına neden olsa da tam anlamıyla medya araçları karşısında bireylere eleştirel düşünme becerilerini kullanma fırsatları sunduğunu söylemek güç gözükmemektedir.

Geri Dönüş:

Buckingham (2009: 8), 1960’lı yılların sonlarına kadar devam eden *popüler sanatlar yaklaşımının*, kültürün ve estetik değerlerin üretilmesinde medyanın da paydaş olduğunu savunmasına karşın bunu yaparken elitist bir tavır takınması ve her medya aracını aynı oranda çalışılmaya değer görmemesi nedeniyle medya okuryazarlığında *korumacı yaklaşımın* yeniden canlanmasına neden olduğunu belirtmektedir. Namita (2010: 21) *popüler sanatlar* yaklaşımından kısa süre içerisinde vazgeçilerek *korumacı yaklaşıma* dönülmesinde en büyük nedenin; 1970’lerde toplumda televizyonun yaygınlık kazanmasına rağmen *popüler sanatlar yaklaşımının* televizyondan gelen iletileri “zararlı” ve “kötü” olarak değerlendirmesi sonucu, televizyonun üzerinde çalışılmaya değer bulmaması olduğunu savunmaktadır. Kısacası televizyon ile medya okuryazarlığı

eğitiminin barışamaması sonucu korumacılığa geri dönüldüğünü belirtmektedir. 1960'lı yılların sonuyla 70'li yılların başında, televizyonun, toplum ve özellikle de okul çağı çocukları için “zararlı” olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışmanın (bakınız: Head, 1954; Hood, 1967; Wills, 1977) yayınlanması sonucunda, okullardaki medya okuryazarlığı yeniden “korumacı” yaklaşım doğrultusunda yapılmaya başlanmıştır.

İdeolojik Yaklaşım

Medya okuryazarlığı alanında ideolojik yaklaşım 1970 ve 1980'li yıllarda yapısalcılık ve göstergebilim alanlarının etkisi ile ortaya çıkmıştır. Başlangıçta İngiltere'deki akademik çevrelerde ortaya çıkan bu yaklaşım, kısa süre içerisinde dünya genelinde yaygınlık kazanarak dönemin en yaygın medya okuryazarlığı yaklaşımı haline gelmiştir (Namita, 2010: 24). Akademik dergilerde, “ekran (screen)” ve “ekran eğitimi (screen education)” gibi terimler medya okuryazarlığı bağlamında tartışılmaya başlanmıştır. “Ekran” göstergebilimin, yapısalcılığın, piskoanalitik ve Marxist kuramın en önemli aracı haline gelmiştir (Buckingham, 2009: 8).

Buckingham (1998: 37-38) medya okuryazarlığının tarihi gelişimine odaklandığı yazısında, eğitimcilerin medya okuryazarlığında ideolojik yaklaşıma yönelmesinin iki temel nedeni olduğunu ortaya koymaktadır. Birincisi; bu tarihlerde özellikle psikoloji alanında yapılan araştırmaların insanların anlam oluştururken önceki bilgilerinden hareket ettiği yönündeki bulguları olmuştur. Bu bakış açısıyla medya okuryazarlığı üzerine çalışan eğitimciler, izleyicilerin (çocukların) medya hakkında ne bildiği üzerine odaklanmaya başlamışlardır. O güne kadar “pasif kurbanlar” şeklinde nitelendirilen izleyicilere olan bakış açısı değişmiştir. İdeolojik yaklaşıma yönelmesine neden olan ikinci sebep ise medya hakkında eğitim yapan öğretmenler tarafından gerçekleştirilen sınıf temelli araştırmaların sayısının artması olmuştur (bakınız: Alvarado & Boyd-Barrett, 1992; Buckingham & Sefton-Green, 1994; Dewdney & Lister, 1988). Eğitimciler bu araştırmaların bulgularından hareketle, medya hakkında eğitim yapılmasına ilişkin daha net görüşlere sahip olabilmişlerdir.

Ortaya çıkan yeni yaklaşımın en etkili savunucusu *Teaching About Television* (1980) ve *Teaching the Media* (1985/2001) adlı eserleriyle Len Masterman olmuştur. Masterman *Teaching the Media* (1985/2001) adlı eserinde medya metinlerinin kurgulanmış doğasının anlaşılması üzerine odaklanarak medya metinlerine ilişkin çözümleme stratejileri sunmaktadır. Medyada, gerçeğin yansız bir sunumunun yapılmadığı; aksine gerçeğin kurgulanarak medya aracının kendi doğasına uygun olarak yeniden üretildiğinin altını çizmektedir. Medya içeriğinin yalnızca dünyaya ilişkin enformasyon sunmakla yetinmeyip aynı zamanda dünyanın nasıl anlaşılması gerektiği ile ilgili toplumdaki baskın grupların bakış açılarını dayattığına ilişkin tartışmalar yapmaktadır. Medyanın toplumu etkileme gücüne sahip olan bir “bilinç endüstrisi” haline geldiğini vurgulamaktadır. Masterman, bu bakış açısı ve ön kabuller doğrultusunda medya okuryazarlığının temel amacını; medya iletilerinin altında yatan gerçekleri açıklama ve iletileri değerlendirebilme yeteneğinin öğrencilere kazandırılması olarak belirlemektedir (Masterman, 2001).

Namita (2010: 24-25), ideolojik yaklaşımın medya okuryazarlığı alanına sağladığı katkıların 3 başlık altında toplanabileceğini dile getirmektedir. Birincisi; reklam, gazete, çizgi roman, televizyon programları, magazin ve filmler gibi çeşitli türlerdeki medya içeriğinin eleştirel analizinin yapılmasına yönelik adımların atılmasını sağlamış olmasıdır. Böylece medya okuryazarlığı alan yazınında “korumacı” ve “popüler sanatlar” yaklaşımının dışarıda bıraktığı medya içerikleri de dâhil olmak üzere tüm medya iletilerinin aynı derecede çalışılmaya değer olduğu ilkesi ortaya çıkmıştır. İkincisi; medya analizine genişlik getirilmesidir. Genişlikten kasıt farklı türlerden medya iletilerinin analiz edilmesi değil özellikle göstergebilimin etkisiyle çok sayıda metin analizi yöntem ve tekniğinin ortaya çıkarılmış olmasıdır². Üçüncü ve sonuncusu ise; medya okuryazarlığının eğitim boyutuna ilişkin tartışmalar başlatması olmuştur. Yaklaşımın öncüsü olarak kabul edilen Masterman (2001), medya hakkında eğitim yapılırken öğretmen ve öğrenciler arasında hiyerarşik bir ilişki olmadığına dikkat çekerek medya okuryazarlığı eğitiminin sınıflarda nasıl yapılması gerektiğine ilişkin tartışmaları başlatmıştır. Paulo Freire’nin “eleştirel pedagoji” yaklaşımına gönderme yaparak, medya hakkında eğitim yapılırken

² Analiz yapılırken yalnızca metni değil aynı zamanda bağlamında değerlendirilmesi; metin içerisinde hangi tür değerlerin ve ideolojilerin yansıtıldığına belirlenmesi; iletiyi kimin ne amaçla tasarladığının tespit edilmesi gibi.

öğretmenin bilginin mutlak hâkimi ve yöneticisi pozisyonunda olamayacağını vurgulamıştır. Freire (2006)'in tabiriyle “bankacı eğitim modeli” yerine sınıf içi diyalogun önemli olduğunu dile getirmiştir.

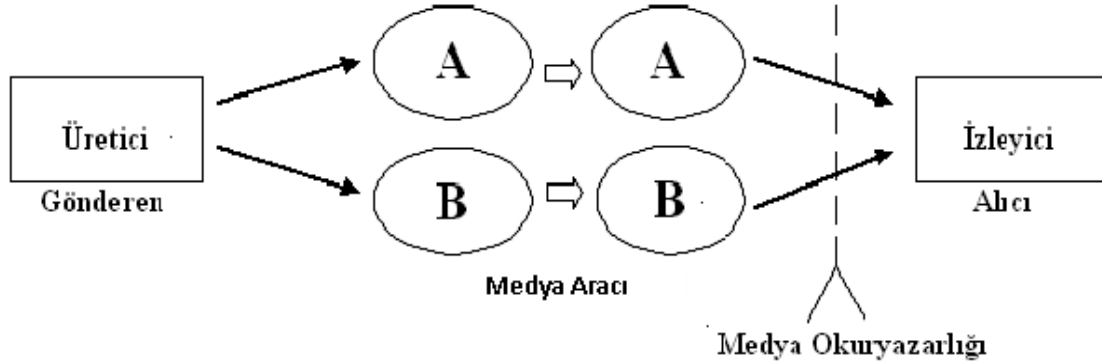
Hazırlamacı Yaklaşım

Medya okuryazarlığı tarihi açısından genel bir değerlendirme yapıldığında; 1990'lı yıllara gelindiğinde bazı açılardan önceki medya okuryazarlığı yaklaşımları etkisini sürdürmeye devam etse de, bu yıllarda birçok ülkenin medya okuryazarlığı yaklaşımında yeni bir dönem başladığını söylemek mümkün gözükmektedir. Korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımlarının yerini “hazırlama” yaklaşımının daha baskın olduğu yaklaşımlar almaya başlamıştır³ (Bazalgette, Bevort & Saviano, 1992; Buckingham, 2009: 12; Buckingham ve Domaille, 2001).

Toplumun ve akademik çevrelerin medyaya bakış açısı 1990'lı yıllardan itibaren değişmeye başlamıştır. Korumacı ve ideolojik medya okuryazarlığı yaklaşımlarının her ikisi de güçlü iletilerin pasif alıcıları konumundaki izleyicilerin medya tarafından manipüle edildikleri noktasından hareket ediyorlardı. Medya ve izleyiciler arasındaki ilişki konusunda oldukça basit bir tutuma sahiptiler. Örneğin Frankfurt Okuluna mensup sosyal bilimciler; “kitle” izleyicilerinin tehdide açık pasif alıcılar konumunda olduğunu savunmaktaydılar. Adorno ve Horkheimer (1977: 353)'in 70'li yıllarda “kültür endüstrisinin hâkimiyeti altındaki toplumlarda, filmleri izleyicilerin katili” olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Aynı yıllarda benzer değerlendirmeler Maccabe (1976), Heath ve Skirrow (1977)'un geliştirdikleri “ekran teorisinin” de temelini teşkil etmektedir. Bu teoriye göre; izleyiciler medya metinlerinden anlam kurarken mutlak olarak medya iletilerini tasarlayanların istedikleri şekilde yönlenmektedirler. Bu perspektiften bir değerlendirme yapıldığında, izleyiciler, medya araçlarının objektif bir tutumla dünyadaki

³ Daha öncede belirtildiği üzere ideolojik ve korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımlarının da 1990'lı yıllardan sonra da zaman zaman etkisini gösterdiğini bilinmelidir. Medya okuryazarlığı yaklaşımlarının başlangıcına ilişkin belirtilen tarihler, o akımın tek başına hâkim olduğu değil genel itibari ile ana akım haline geldiğini belirtmek amacıyla kullanılmaktadır.

olayları yansıttığını düşünmektedirler. Bu durumda onların kendilerini medyaya teslim etmelerine neden olmaktadır (bakınız: Şekil 4):

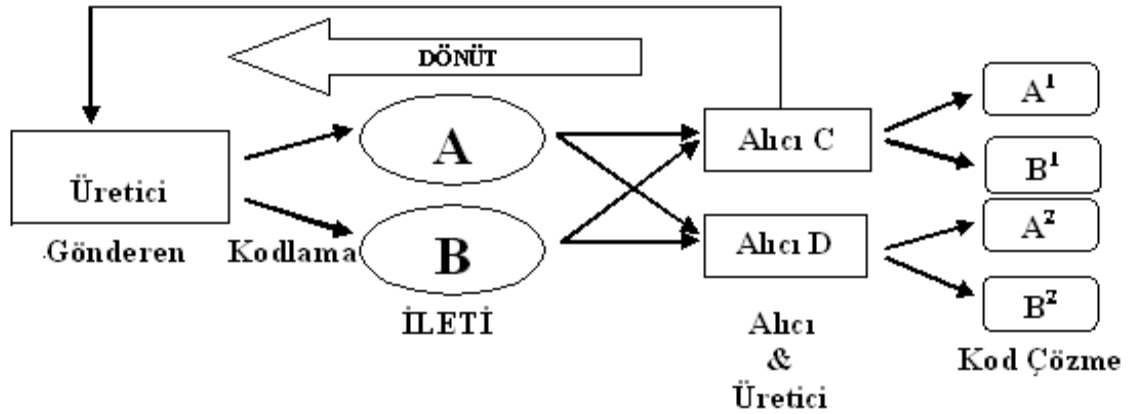


Şekil 4. Doğrusal İletişim Modeli ve Medya Okuryazarlığı (KAYNAK: Namita, 2010: 26)

Şekil 4'e göre A iletisi, *üretici* tarafından (medya endüstrisi) oluşturulur ve *medya aracına* gönderilir. Daha sonra A iletisi *üretici* tarafından kurgulandığı şekliyle yeniden çözülür; ancak bu noktada *medya okuryazarlığı* devreye girerek *üreticinin* kurguladığı iletinin anlamlandırılması yolunda önemli bir savunma oluşturur. Korumacı yaklaşımın medya okuryazarlığı anlayışına göre A iletisinden öğrencilerin faydalanıp faydalanamayacakları ya da A iletisinin öğrenciler için önemli olup olmadığı önemli değildir. Önemli olan A iletisine engel olmaktır. İdeolojik yaklaşımının medya okuryazarlığı anlayışına göre ise A iletisinin içerisinde ne tür ideolojiler saklı olduğunun öğrencilere anlatılarak onların vazgeçmelerinin sağlanması esastır. Her iki yaklaşımda da alıcıların medya endüstrisinin yanlış yönlendirmelerine maruz kalarak iletilerin tuzağına düşeceğine inanılmaktadır (Namita, 2010: 27).

Korumacı ve ideolojik medya okuryazarlığı yaklaşımını benimseyenler, medya ve izleyici arasındaki iletişim sürecinde, medya okuryazarlığının rolüne ilişkin Şekil 1'de tasvir edilen modelin, *kaynak-ileti-alıcı* şeklindeki doğrusal iletişim modeline oranla oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğunu iddia etmektedirler (Namita, 2010: 27). Potter (2005) bu bakış açısına ilişkin eleştirilerin 1950'lere kadar dayandığını dile getirirse de birçok akademisyen ve eleştirmenin 1980'lerde başlayan izleyici araştırmalarına değin

medya izleyicisi meselesinin ciddi bir biçimde ele alınmadığı belirtilmektedir (akt.: Alverman ve Hagood, 2000). Medya izleyicisiyle iletinin nasıl iç içe geçtiğine, medya sektörünün izleyiciyi kendi dünyasına çekmek için ne tür teknikler kullandığına, ileti ile izleyici arasındaki özdeşliğin kurulması adına ne tür tekniklere başvurulduğuna ve izleyicinin iletiyi kabul etme biçimine ilişkin birçok çalışma yapılmıştır. Hall (1973/1994) Kodlama/Kodçözme (Encoding/Decoding) adlı çalışmasında medya izleyicilerinin medya iletisine ilişkin kod çözme sürecinde sosyal, etnik, cinsel vb. arka planlarının etkili olduğunu kavramsallaştırmıştır. Hall'ın çalışmasından sonra izleyicilerin medya iletilerini nasıl anlamlandırdıkları hususunda birçok çalışma yapılmıştır (örneğin: Ang; 1985; Buckingham, 1993; akt.: Namita, 2010: 28). Bu çalışmaların sonucunda geliştirilen bakış açısı izleyicilerin medya iletilerinin pasif alıcıları olmak yerine medya araçlarından gelen iletiler karşısında aktif anlam üreticileri konumunda oldukları tezi güçlenmiştir (Namita, 2010: 28). Şekil 5'te aktif izleyicilerin medya iletileri karşısında anlam üretme süreçleri gösterilmektedir:



Şekil 5. Aktif İzleyici ve Medya (KAYNAK: Namita, 2010: 28)

Şekil 5'e göre A iletimi bir izleyici tarafından A¹ olarak anlamlandırılırken diğer bir izleyici tarafından A² olarak anlamlandırılabilir. Hem A¹ anlamlandırması hem de A² anlamlandırması orijinal ileti olan A iletimi ile benzerlikler gösterebilme özelliğine sahip olsa da esasında hem birbirlerinden hem de A iletiminden farklıdırlar. A¹ ve A² şeklinde iki farklı izleyici kitlesi tarafından anlamlandırılan iletiler, medya kaynağına yahut da

kamuoyuna sunulmuş yeni iletiler olduklarından alıcılar üretici pozisyonuna geçmiştir. Bu model iletişimin doğrusal bir modelini sunmak yerine alıcı ve üreticinin sürekli olarak yer değiştirdiği döngüsel bir modeli temsil etmektedir. Dolayısıyla bu model doğrultusunda hareket eden medya okuryazarlığı yaklaşımının iletileri hem yorumlayan hem de üreten aktif katılımcılara ihtiyacı vardır (Namita, 2010: 28-29). Bu yeni iletişim modeline (Şekil: 2) bağlı olarak 1990'lı yılların başlangıcından itibaren medya okuryazarlığında hazırlamacı yaklaşım etkisini arttırmış ve yaklaşıma ilişkin ilkeler ortaya çıkmaya başlamıştır. Medya okuryazarlığı anlayışı, “pasif alıcılar” ya da “medya iletilerinin olumsuz etkisine maruz kalan kurbanlar” yerine; iletinin yalnızca alıcısı değil aynı zamanda aktif üreticisi konumundaki bireyleri yetiştirmenin söz konusu olduğu bir yaklaşıma dönüşmüştür (Buckingham, 2009: 13). Medya tarafından kuşatılmış bir çevrede, bireyleri tam katılımcı ve üretici olmaya hazırlamak yaklaşımın ana ilkesi olarak ortaya atılmıştır. Yaklaşımın anahtar kelimesi “hazırlama” olarak belirlenmiştir.

Buckingham (2009: 14), ortaya çıkan bu yeni yaklaşım ile ilgili şunları söylemektedir:

“[Bu yaklaşım] eğitim ve öğretimde dönüşlülüğü hedeflemektedir. Dönüşlülüğten kasıt öğrencilerin, hem medyanın alıcısı hem de üreticisi konumunda yer alarak geniş bir yelpaze içerisinde medya endüstrisinin ve üreticilerin iletilerine yön veren sosyal ve ekonomik etkenleri eleştirel analiz sürecinden geçirebilmelerini gerektirmektedir. Eleştirel analiz ise önceden belirlenmiş ve üzerinde anlaşılmış pozisyonlardan ziyade diyalog sürecini gerekli kılmakta, görülenleri yeniden görmeye, söylenenleri yeniden söylemeye yönelmektedir.”

Hazırlamacı medya okuryazarlığı yaklaşımı, korumacı ve ideolojik medya okuryazarlığı yaklaşımları ile kıyaslandığında doğal bir yapıya sahiptir. Öğrencilere, toptancı değerlendirme ilkeleri doğrultusunda medyada temsil edilen değerler ve durumlarla ilgili “şunlar doğrudur”, “şunlar yanlıştır” ya da “bunları yapın”, bunları yapmayın” gibi yönlendirmelerde bulunmaktan kaçınır. Hazırlamacı yaklaşımda, izleyicilerin medya tarafından manipüle edilmesi ideolojik yaklaşım kadar kolay

görülmemektedir. Masterman (2001), hazırlamacı yaklaşımın eğitim anlayışında en önemli unsurun “diyalog” olduğuna dikkat çekmektedir. O’na göre medya okuryazarlığı eğitiminde hiyerarşik olmayan bir öğretim yaklaşımı önemlidir. Dolayısıyla hazırlamacı yaklaşım, öğretmen merkezliliği dışlayarak ve diyalog sürecine önem vererek ideolojik yaklaşımdan ayrılmaktadır. İdeolojik yaklaşımın medya okuryazarlığının temel amacı olarak belirlediği “medya tarafından oluşturulan üstü örtülü ideolojilerin tespiti” (Lee, 1996) medya okuryazarlığı eğitiminde göreceliliği arttırdığı gerekçesiyle hazırlamacılar tarafından reddedilir (Namita, 2010). Araştırmalar, bazı durumlarda öğretmenlerin medya metinleri karşısında politik açıdan yanlı analizler yaparak öğrencileri kendi algıları doğrultusunda farklı mecralara sürükleyebildiklerini ortaya koymaktadır (Buckingham, Fraser & Mayman 1990). Bu durumda, medya aracının iletileri karşısında eleştirel farkındalık kazandırılmaya çalışan öğrencilerin, öğretmenlerin düşüncelerine karşı dogmatik davranabilmeleri sınırlılığına sahiptir.

Hazırlamacı medya okuryazarlığı yaklaşımı, göreceli durumların öğrenciye sunulmasını önermemektedir. Öğretmen merkezli anlayışın medya okuryazarlığı çalışmalarını gölgelendireceği gerekçesiyle öğrenci merkezli bir yaklaşım önermektedir. Öğretmen alıcısı olduğu medya iletisi karşısında A¹ yorumunu yaparak sınıfı da bu yönde yönlendireceği düşüncesi vardır. Bu durum, hem sınıfta ortaya çıkabilecek A², A³, A⁴, Aⁿ... yorumlarını engelleyecek hem de öğrencilerin medya metinleri ile yalnız başlarına kaldıklarında zorlanmalarına neden olacaktır. Bu nedenle, hazırlamacı yaklaşım pedagojik açıdan öğrenci merkezli bir eğitimi ve sürekli olarak diyalog kanallarının açık olduğu etkileşimli bir eğitim modelini önemsemektedir.

Buckingham (2009: 20), medya araçlarına karşı geliştirilen ve birbirinin zıddı iki paradigmayı temsil eden “korumacı” ve “yetkilendirici” yaklaşımların temel prensiplerinin oluşmasında, televizyon ve internet aracının birbirinden farklı özellikler göstermesinin etkili olduğunun düşünülebileceğine değinmektedir. Ona göre; Televizyon, izleyicisinden pasif olmasını beklerken internet aktif olmasını bekler; televizyon, kullanıcıyı verileni almak zorunda bırakırken internet, zekâsını geliştirme imkanı sunar, ona seçimler yapma fırsatı sunar; televizyon yayını tekil bir dünya görüşü sunarken internet demokratik ve etkileşimli bir dünya sunar; televizyon ayrıştırırken internet

kaynaştırır ve toplumsallaştırır. Esasında Buckingham (2009)'a göre televizyonun antitezi internet olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu yönüyle internet medya okuryazarlığı eğitiminde “yetkilendirmeci” olmak için çağımız eğitimcilerine önemli fırsatlar sunmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik yaklaşımların geneline ilişkin bir değerlendirme yapıldığında bu yaklaşımların her birinin alanının gelişimine farklı bakış açıları getirerek katkı sağladığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Yaklaşımlara ilişkin sınıflamalar yapılırken kronolojik bir sıra takip edilmesi söz konusu olsa da sınıflamalarda sonraki yaklaşımın öncekini reddettiği bir aşamalılıktan söz edilmesi mümkün değildir. Zira, alanyazında bir yandan kısa sürede hazırlamacı medya okuryazarlığı yaklaşımına geçilmesine ilişkin tartışmalar yaşanırken (Kellner, 2004; Kellner ve Share, 2007; Potter, 2004; Share, 2006) diğer yandan popüler medya araçlarının (televizyon, bilgisayar oyunları, internet) toplum ve özellikle de çocuklar üzerinde yıkıcı etkiler ortaya çıkardığı gerekçesiyle korumacı yaklaşıma geri dönülmesi gerektiğine ilişkin görüşler de dile getirilmektedir. Örneğin, kurumlar; halkın ve çocukların internet karşısında olumsuz etkilere maruz kaldığı gerekçesiyle korumacı yaklaşım doğrultusunda tedbirler alabilmekte ya da şiddet içerikli oyunların çocuklar tarafından oynanmasına yasaklama getirebilmektedir.⁴ Benzer bir şekilde aynı eğitim müfredatını kullanan bir öğretmen medyaya karşı hazırlamacı yaklaşım doğrultusunda bir tavır takınırken diğer öğretmen ideolojik yaklaşım doğrultusunda çözümler yapabilmektedir. Dolayısıyla medya okuryazarlığına yönelik yeni bir yaklaşımın söz konusu olması öncekilerin bittiği anlamına gelmekten ziyade yeni bir bakış açısının ortaya çıkması anlamına gelmektedir.

Basılı araçlar dışındaki medya araçlarının yaygınlaşmaya başladığı 1950'li yıllardan itibaren, medya araçlarının neden olduğu olumsuz sonuçlar araştırmacılarca ısrarlı bir şekilde ortaya konulmuş olsa da; medyanın birey ve toplum üzerindeki bu olumsuz etkilerine rağmen gerçek hayatta ulaşılması daha çok para, zaman ve çaba gerektiren birçok iletiyi çok daha az zaman, para ve çaba karşılığında sunuyor olması (Potter 2005: 66) ve gelişen teknolojinin ürettiği kültürün merkezinde yer alarak toplum

⁴ Ülkemizde son dönemde yaşanan İnternet Filtresi ve İnternet Kafeler Kanunları'nda olduğu gibi.

tarafından vazgeçilemez hale gelmiş olması medya araçlarından kaçınılması yaklaşımının (*korumacı yaklaşım [protectionist approach]*) büyük oranda terk edilmesine neden olmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak da son 20 yıllık süreçte korumacı yaklaşım büyük oranda terk edilerek medya konusunda bireyleri yetkilendirmeye dayalı bir yaklaşıma geçilmiştir. Bireylerin okul öncesi dönemden itibaren bilinçlendirilmelerine dayalı *medya okuryazarlığı eğitimi hareketi* başlatılmıştır (Buckingham 1998: 37). Bu yaklaşıma göre medya okuryazarı olan birey; medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyanın dilini çözebilecek, sektörel bazda medyanın hangi kaygılarla hareket ettiğinin bilincine ulaşacak ve iletilerini bu yönde oluşturarak iletişim ortamında aktif bir birey olarak yer alabilecektir.

1.3.6. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Genel İlkeleri

Medya okuryazarlığına ilişkin ilk çalışmaların 1930'lu yıllarda başladığını düşündüğümüzde, aradan geçen 80 yılı aşkın süredir alana ilişkin bir takım ilkeler üzerinde anlaşmaya varıldığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Eğitimcilerin ve araştırmacıların uzun süreli çalışmaları sonucunda ortaya çıkan bu ilkeler, aynı zamanda derslerinde medya okuryazarlığı eğitimine yer vermek isteyen öğretmenler için de yol gösterici niteliktedir. Medya okuryazarlığı hususunda araştırmacılar ve kuruluşlarca farklı ilkeler ortaya konulmuş olsa da bu ilkeler arasında en fazla kabul görenleri; ilk defa Kanada Ontario Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu *Medya okuryazarlığı Kaynak Rehberi (Media Literacy Resource Guide)* adlı eserde ortaya konulmuş olanlarıdır. Daha sonra ABD'nin Los Angeles şehrinde bulunan Medya Okuryazarlığı Merkezi (Center for Media Literacy) tarafından bu ilkelere son şekli verilerek Tablo 1'de yer alan 5 temel ilke ve bu ilkelere hareketle medya iletilerini sorgulamaya dönük 5 temel soru ortaya çıkarılmıştır (Abreu, 2007: 6-7). Bu ilkeleri ve soruları Share, Jolls ve Thoman (2005: 22-27) şu şekilde açıklamaktadır:

Tablo 1. Medya Okuryazarlığının Temel İlkeleri, Anahtar Sorular ve Anahtar Kelimeler

Temel İlkeler		Anahtar Sorular		Anahtar Kelimeler	
1	Bütün medya iletileri kurgulanmıştır.	1	Bu ileti kim tarafından oluşturuldu?	1	Yazar
2	Medya iletileri her medya aracının kendine özgü kuralları çerçevesinde yaratıcı bir dille kurgulanmıştır.	2	Bu iletide ilgimi çekebilmek için ne tür teknikler kullanıldı?	2	Biçim
3	Farklı kişiler aynı medya iletilerini farklı şekilde algılayabilirler.	3	Bu iletiyi, diğer insanlar benden daha farklı nasıl anlamış olabilirler?	3	Dinleyici
4	Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır.	4	Bu iletide hangi yaşam biçimlerine, değerlere ve görüşlere yer verilirken hangileri göz ardı edilmiştir?	4	İleti / İçerik
5	Medya iletileri ekonomik gelir ya da güç elde edebilmek için oluşturulmaktadır.	5	Bu ileti neden gönderilmiştir?	5	Amaç

KAYNAK: Share, Jolls ve Thoman (2005: 7).

Bütün medya iletileri kurgulanmıştır / Bu ileti kim tarafından oluşturuldu?

Bu ilkenin dikkat çekmek istediği nokta; medyanın, olayları ya da durumları gerçekte olduğu gibi yansıtmak yerine kurgulayarak yansıtma eğiliminde olduğudur. Medya, hakikatte yaşanan ancak izleyicilerin görmediği, duymadığı durumları izleyicilerine aktaran bir vasıta. Bu vasıta hakkında bilinmesi gereken ilk şey ise; medya aracılığıyla aktarılan durumların hakikatte yaşananların bir yansıması değil aksine yanlış olarak belirlenmiş bir kurgusu olduğudur. Hall (1997)'a göre medya iletilerinin sunulduğu ortamlar objektif bir algıya zemin hazırlıyor olsalar da yapıları subjektif bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle de bu ortamlarda gerçek ile kurguyu ayırmak oldukça güçtür.

Medyada yer alan bütün iletiler dikkatlice seçilmiş, yapılandırılmış ve tasarlanmıştır. (Wan ve Cheng, 2004: 7). Medya karşısında bulunan bireyler yalnızca kendilerine verilenleri okuyabilir, duyabilir ya da görebilir. Ekranı, sayfayı ya da habere yansıtılmayan durumları göremez, okuyamaz ya da işitemezler. Üstelik içeriğe nelerin

dâhil edilirken nelerin dışarıda bırakıldığının da farkına varma şansları yoktur. Bu durum, medya iletilerinin kurgulanmış olduğunu ortaya koymaktadır. Kurgunun farkına varılabilmesi için de kurguyu gerçekleştiren(ler)in özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle medya iletilerine yöneltilecek “*Bu ileti kim(ler) tarafından oluşturuldu?*” sorusu hem medya iletilerinin kurgulanmış olduğu ön kabulüne dayanması hem de iletiyi oluşturanı sorgulamaya yönelmesinden dolayı önemli görülmektedir.

Medya iletileri her medya aracının kendine özgü kuralları çerçevesinde yaratıcı bir dille kurgulanmıştır / *Bu iletide ilgimi çekebilmek için ne tür teknikler kullanıldı?*

McLuhan (1967) “araç mesajın kendisidir” diyerek ortaya çıkan medya araçlarının verdikleri mesajlardan ziyade mesajları iletme biçimlerinin ön plana çıktığını belirtmektedir. Örneğin televizyonda yer alan bir haberde çoğu zaman kullanılan görüntüler, müzikler, efektler vb. sayesinde söyleme şekli söylenenin önüne geçerek “araç mesajın kendisi” haline dönüşmektedir. Kısacası medya aracılığıyla bizlere sunulan içerikten kurduğumuz anlamlar medya aracının etkisi altında kalmaktadır.

Her bir medya aracı kendine özgü kurallar çerçevesinde şekillenen bir dile sahiptir. Örneğin bir korku filminde kullanılan ürkütücü müzikler korkuyu arttırırken gazetede yer alan büyük puntolu başlıklar önemli bir iletiye dikkat çekmek amacıyla. Medya araçlarının kendine has özellikleri doğrultusunda kullandıkları dilbilgisi kurallarını ve mecazları anlamak; duygularımızı harekete geçiren işitsel ve görsel dili tanımak medya iletilerinin hazırlamış oldukları tuzakları fark etmemizde bize önemli bir kolaylık sağlayacaktır Bu nedenle yalnızca yazılı /basılı medya araçlarında kullanılan propaganda ve manipülasyon tekniklerini değil; aynı zamanda görsel ve işitsel medya araçlarında da kullanılan propaganda ve manipülasyon tekniklerinin (kamera açıları, görsel efektler, photoshop hileleri vb.) bilinmesi etrafımızı kuşatan medya araçlarına karşı farkındalık düzeyimizi arttıracaktır.

Birçok medya iletileri kurgulanırken izleyici araştırmalarının sonuçlarından yararlanılarak iletinin izleyicileri etkilemesi hedeflenir. Medya tarafından bizlere ulaştırılan iletilerde kullanılan kelimeler, görüntüler, sesler ve kompozisyon unsurlarının hiçbiri rastgele seçilmez. Örneğin romantik çekiciliğe sahip bir otelin reklam filminde

gösterişli turuncu, yeşil ya da kırmızların kullanılması yerine rahatlatıcı özelliğe sahip siyah, beyaz ve bej renkleri tercih edilmesi içerisinde birçok amacı ve seçimi barındırmaktadır (Abreu, 2007: 7).

Farklı kişiler aynı medya iletilerini farklı şekilde anlayabilirler / *Bu iletiyi diğer insanlar benden daha farklı nasıl anlamış olabilirler?*

İzleyiciler, medya iletilerini kabul eden pasif alıcılar konumunda değildirler. Medya iletilerini kendi inançları, değer sistemleri ve önceki bilgileri doğrultusunda süzerler. Medya iletilerine karşı farklı bakış açılarına sahip olunması; mensup olunan etnik gruba, yaşa, cinsiyete, eğitim durumuna ve kültürel birikimlere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Çünkü her bir izleyici kendi yaşantısına ait deneyimler doğrultusunda medya metninden anlam kurmaktadır (Wan ve Cheng, 2004: 7). Örneğin, terörle mücadele etmiş bir gazinin *Nefes* filmini izlerken filmin iletilerini anlamlandırması herhangi bir kişiye oranla farklı olacaktır. Filmin gönderdiği iletilere farklı tepkiler verecek ve büyük bir olasılıkla da filme karşı hassasiyeti daha yüksek olacaktır. Kısacası medya iletilerinden anlamlandırılması aşamasında bireysel algılama farklılıkları olacağından dolayı aynı anda aynı programı izleyen anne-baba ve çocuklar bile aslında aynı şeyleri “görmüyor” olacaklardır. Bu ilke diğer insanların medya iletilerini bizden daha farklı olarak nasıl algıladıklarını sorgulamamızı bu yolla da iletiye karşı farklı bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır. Bu durum ise medya iletileri hakkındaki görüşlerimizi yeniden kontrol etme fırsatını sunacaktır.

Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır / *Bu iletide hangi yaşam biçimlerine, değerlere ve görüşlere yer verilirken hangileri göz ardı edilmiştir?*

Medya iletileri kurgulanmış oldukları için, iletiyi oluşturan kişi veya kişilerin ön plana çıkarmak istedikleri şahıs ve olaylar, yine iletiyi oluşturanların istedikleri biçim ve şekillerde yansıtılırlar. Medya üreticileri, toplumda ve yaşamda gerçekleştirmek istedikleri değişiklikleri önce kurguladıkları iletilerin içerisine yerleştirerek bireyleri etkileme gayreti içerisindeyler. Esasında medya hikâye anlatıcısı konumundadır (reklamlar bile hızlı ve basit hikâyeler anlatır). Medyanın sunumunu gerçekleştirdiği bu hikâyeler; karakterler ve dekorlar etrafında gelişen başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerinde oluşan bir olay örgüsü

içerisinde yansıtılır. Hikâyede yer alan karakterin yaşı, cinsiyeti, ırkı, yaşam biçimi, tutum ve davranışından tutun dekindaki seçime (Şehir?, Kırsal?, Zengin? Fakir? vb.) ve senaryodaki hareketliliğe kadar kurguda yer alan her bir öge, yapımcıların kontrolündeki birçok seçimi gerekli kılmaktadır. Bu seçimler, iletilerin içerisine üstü örtülü değer ve görüşlerin yerleştirilebilmesi için yapımcılara fırsatlar sunmaktadır. Bu nedenle medya iletilerinin içerisine yerleştirilen üstü örtük mesajların nasıl okunacağıın öğrenilmesi önem taşımaktadır.

Medya iletileri ekonomik gelir ya da güç elde edebilmek için oluşturulmaktadır / Bu ileti neden gönderilmiştir?

Günümüzde medya dünyasının çok büyük bir bölümü para kazanmayı amaçlayan şirketler olarak kurulmuşlardır. Gazeteler ve dergiler sayfalarına önce reklamları yerleştirmekte daha sonra kalan yerleri haberlere ayırmaktadırlar. İnternet sayfaları ve televizyon kanalları da benzer tercihler yapmaktadırlar. Pek çok insan medya sektörünün ürünleri izleyicilere sattığını sanmaktadır. Oysa bu medyanın görünen amacıdır. Esasında medyanın gerçekte yaptığı belirli bir izleyiciyi kendi etrafında toplamak daha sonrada ürünlerini pazarlama amacıyla olan şirketlere bu izleyici kitlesini satmaktır. Medyanın kendini takip eden izleyicilerini pazarladığı tek kuruluş elbette ticarî kaygı içerisindeki şirketler değildir. Medya sektörü, politik ve ideolojik çevrelerle yakın ilişkiler içerisine girerek izleyicilerini bu çevrelere de pazarlama eğilimindedir. Bu nedenle, bireylerin medya iletilerinin kendilerine sunulma amacını sorgulayabilmesi gerekmektedir. Medyanın ürettiği iletilerin, insanları eğlendirmek ve bilgilendirmekten ziyade daha fazla takip edilme oranı yakalayarak takipçilerini şirketlere ve politik çevrelere pazarlama amacıyla olduğunun farkında olunması gerekmektedir.

1.3.7. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Kazandırmayı Hedeflediği Beceriler

Medya okuryazarlığı eğitiminin yaşam boyu eğitim kapsamında değerlendirilmesi gerektiği, çok boyutlu olduğu ve medya araçlarının sürekli gelişerek izleyicilere yeni biçim ve içerikte iletiler sunduğu göz önünde bulundurulduğunda medya okuryazarlığı eğitiminin kazandırmayı hedeflediği becerilerin genel geçer tanımlarını yapmak oldukça güçleşmektedir. Bu sınırlılıklara rağmen medya okuryazarlığı eğitiminin kazandırmayı

hedeflediği becerilerin ortaya konulması medya okuryazarlığı eğitiminin çıktılarının tespit edilebilmesi açısından önem arz etmektedir.

UNESCO (2008) medya okuryazarlığı eğitiminin bireylere kazandırmayı hedeflediği becerileri 1) kaynaklara erişim ve seçim, 2) eleştirel okuma, 3) üretim ve ifade etme 4) kendine mal etme ve 5) katılım olmak üzere 5 temel gruba ayırmaktadır. Bu hedef becerileri UNESCO (2008: 19)'dan hareketle şu şekilde açıklamak mümkündür:

Kaynaklara Erişim ve Seçim

Medya okuryazarlığı eğitiminin bu beceri alanı bireylerin medyayı ihtiyaçları doğrultusunda kullanarak kendilerine sunulan çok sayıdaki medya aracına ulaşabilme ve bunlar arasından uygun seçimleri yapabilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu beceri alanı geliştirilen bir bireyin kaynaklara ulaşabilmek için farklı medya araçlarını kullanabilmesi ve ulaştığı kaynaklarla ilgili zıtlıkları ve tutarlılıkları karşılaştırarak uygun seçimleri yapabilmesi beklenmektedir.

Eleştirel Okuryazarlık

Medya okuryazarlığı eğitiminde eleştirel düşünmenin merkezde yer aldığı beceri alanıdır. Bireylerin medyadan gelen iletileri algılamalarına, okumalarına, değerlendirmelerine, anlamalarına ve altlarında yatan gerçek nedenleri sorgulamalarına dair bir dizi beceriyi pratik bir biçimde gerçekleştirebilmelerini hedeflemektedir. Bu beceri alanı geliştirilen bir bireyin medya iletilerinin içerisinde yer alan dili, kodları ve sembolleri tanıması, medya iletilerinin yapısını, biçimlerini, organizasyonunu tanımlayarak anlamın üretilmesindeki temel mekanizmaları ortaya koyabilmesi, medya söyleminin yapısını anlayarak kendi iletişim bağlamı içerisinde kullanabilmesi ve enformasyonun ve medya iletilerinin değerlendirilmesinde özerk davranabilmesi beklenmektedir.

Üretim ve İfade Etme

Bireylerin medya teknolojisinin kullandığı temel araçları ve dili, etkili bir biçimde kullanarak etkileşime geçebilmelerini, iletişim kurabilmelerini ve ifade becerilerini kullanabilmelerini hedeflemektedir. Bu beceri alanı geliştirilen bir bireyin ileti oluşturmada

ve medya ürünü kurgulamada medya dilini ve araçlarını kullanabilmesi, iletişimde kullandığı bilgi yapılarını kitle iletişiminde dönük farklı medya araçlarında kullanabilecek uyarlamaları gerçekleştirebilmesi ve medya iletisi üretiminde etik ilkeleri göz önünde bulundurması beklenmektedir.

Kendine Mal Etme

Eleştirel okuryazarlık becerileri ile yakından ilişkili olan bu beceri alanında bireylerin iletile kendi damgalarını vurma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Bireylerin medya kullanımlarında aldıkları ve ürettikleri iletileri kendi yaşam biçimleri, değerleri, ilgileri, inançları ve yaşam beklentileri doğrultusunda uyarlayabilmelerini hedeflemektedir. Bu beceri alanı geliştirilen bireylerin medya iletilerinin içerisinde yer alan dili, kodları ve sembolleri tanımaları, iletilerin yapısını, biçimlerini, organizasyonunu tanımlayarak anlamın üretilmesindeki temel mekanizmaları anlayabilmeleri, medya söyleminin yapısını anlayarak kendi iletişim bağlamı içerisinde kullanabilmeleri ve enformasyonun ve medya iletilerinin değerlendirilmesinde özerk davranabilmeleri beklenmektedir.

Katılım

Bireylerin halka ve topluma müdahale etmede özerk ve aktif bir biçimde medyayı kullanabilmelerini hedeflemektedir. Bu beceri alanı geliştirilen bireylerin toplumu ilgilendiren konulara yönelerek toplumun yanında hareket edebilmeleri, kitle iletişiminde aktif olarak yer alabilmeleri, kitle iletişiminde kendi hak ve sorumluluklarının farkında olmanın yanı sıra toplumun da sorumluluk ve haklarının farkında olabilmeleri ve toplumun değerleri için kültürlerarası diyalog ve sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir.

1.3.8. Medya Okuryazarlığının Okul Müfredatlarına Yansıtılması: İki Yaklaşım

1990'lı yılların başlarından itibaren birçok araştırmacının medya okuryazarlığının eğitim sitemleri içerisine nasıl yerleştirilebileceği konusunda çeşitli çalışmalar yaptıkları görülmektedir (Considine, 1990; Duncan 1989; Kahn ve Master, 1992; Melamed, 1989; Tuggle, Scharrer, 2003; Sneed ve Wulmeyer, 2000). Bu çalışmalardan ve ülkelerin

uygulamalarından hareketle medya okuryazarlığı eğitiminin okul müfredatlarına yansıtılması hususunda (1) *müstakil ders yaklaşımı* ve (2) *mevcut bir dersin müfredatıyla ilişkilendirme yaklaşımı* olmak üzere iki temel uygulamanın olduğunun söylenmesi mümkündür.

Müstakil Ders Yaklaşımı

Adından da anlaşılacağı üzere bu yaklaşımda medya okuryazarlığının eğitim sistemi içerisine ayrı bir ders olarak dâhil edilmesi söz konusudur. Tıpkı matematik, fen bilgisi, Türkçe derslerinde olduğu gibi medya okuryazarlığı eğitimine yönelik uygulamaların da eğitim sistemi içerisine yerleştirilecek müstakil bir ders ile verilmesinin gerekliliği savunulmaktadır. Dersin ayrı bir müfredatı, öğretmeni ve dersi vardır. Kress (1992: 200) bu yaklaşımı savunan eğitimcilerin çıkış noktasının “medya okuryazarlığı ayrı bir ders olarak eğitim sisteminde yer almadığı sürece az ya da çok diğer derslerle ilişkili bir biçimde; ancak ekstra değer verilmeden, diğer konuların kıyısında kalacağı” düşüncesi olduğunu ortaya koymaktadır. Kısacası dersin özerk bir yapıda verildiği takdirde tam manasıyla hedefine ulaşabileceğini düşünmektedirler. Hobbs (1998: 25) da benzer bir bakış açısıyla medya okuryazarlığının eğitim sistemi içerisinde ayrı bir ders olarak yer almamasının görünmezlikle sonuçlanabileceğine dikkat çekmektedir. Medya okuryazarlığı eğitiminin amaçlarının diğer derslerin amaçları içerisinde yok olabileceğini vurgulamaktadır.

İlişkilendirme Yaklaşımı

Medya okuryazarlığı dersi belli sınıflarda seçmeli olarak yer alsa da, bu dersi diğer derslerle ilişkilendirmek ve her dersin önemli bir bileşeni olarak ele almak mümkündür (Altun, 2005). Medya okuryazarlığının eğitim sistemleri içerisinde konumlandırılmasına yönelik olarak ortaya konulan ikinci yaklaşım ise medya okuryazarlığı eğitimine yönelik kazanım ve etkinliklerin eğitim sistemi içerisinde halihazırda yer alan belirli derslerin içerisine yerleştirilerek verilmesidir. Hobbs (1998: 25) bu yaklaşımın medya metinlerinin analizi ve üretimi etkinliklerinin üstünkörü geçirilmesi riskini taşımakla birlikte bütün öğrencilerin temel eğitim seviyesinde medya eleştirisi ve üretimi etkinlikleriyle tanışma potansiyelini bünyesinde barındırdığını belirtmektedir.

Başta İngiltere, ABD, Avustralya ve Kanada gibi gelişmiş ülkeler olmak üzere birçok ülkede ikinci tip uygulamanın tercih edildiği görülmektedir (Buckingham ve Domaille, 2009). ABD'deki birçok okulda medya okuryazarlığının ana dili eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve sağlık eğitimi dersleri ile ilişkilendirilerek verilmektedir (Hobbs, 2006: 100). İngiltere'de medya okuryazarlığı eğitimi 1989'da uygulamaya konulan Ulusal İngilizce Eğitimi Müfredatı'ndan bu yana resmî olarak İngilizce dersleri içerisinde yapılmaktadır (Bazalgette 1991; Buckingham 2009: 93; Goodwyn ve Branson, 2005:103; Goodwyn 1992; Hart ve Hicks 2001).

İlave müfredat uygulamaları ile bir başka ders yapısı içerisine yerleştirilen medya okuryazarlığı eğitimi, daha az masraflı olması, öğretmen yetiştirmede kolaylık sağlaması ve medya okuryazarlığı eğitimi konularını bir bağlam çerçevesinde sunulması fırsatlarını sağlaması açısından tercih edilmektedir (Xu, 2009: 157). Böyle bir uygulamanın medya okuryazarlığı eğitimi açısından faydalarının yanı sıra ilave edilen ders açısından da bir takım faydalarının olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin günlük hayatlarında sık sık karşılaştıkları medya metinlerini derslerde kullanmaları, öğrencileri derse karşı daha istekli hale getirebilir. Öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitiminin sağlayacağı eleştirel analiz becerilerini dersin içeriğine uygulamasıyla birlikte ise dersler daha katılımcı ve sorgulayıcı olabilir.

ABD'de medya okuryazarlığının müfredatlara yansıtılması konusunda oldukça kapsamlı bir eser ortaya koyan Ladislaus Semali (2000) ilişkilendirme yaklaşımı üzerine teorik çerçevede oldukça açımlayıcı tartışmalar ortaya koymaktadır. Kitabının "Medya Okuryazarlığının Müfredatlarla İlişkilendirilmesi" başlığını taşıyan bölümünde, medya okuryazarlığının müfredatlara yansıtılmasına yönelik "*bölgesel ilişkilendirme*" ve "*bütüncül ilişkilendirme*" adını verebileceğimiz iki tip uygulamadan bahsetmektedir (Semali, 2000: 34). "*Bölgesel ilişkilendirme*" adı verilen yaklaşımda medya okuryazarlığı eğitimine yönelik belirli kazanımların müfredata yerleştirilmesi ve yalnızca medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili görülmesi söz konusudur. Bu yaklaşımda ilişkilendirmenin boyutları belirli bir öğrenme alanı, kazanım kümesi ya da tema şeklinde olabilir. İkinci yaklaşım olan "*bütüncül ilişkilendirme*" yaklaşımda ise müfredatta yer alan mevcut kazanımların medya okuryazarlığı eğitiminin ilkeleri doğrultusunda ele alınarak yeniden

düzenlenmesi söz konusudur. Bu yaklaşım birinci yaklaşımın aksine bölgesel olmayan, müfredatın tamamını kuşatıcı bir yaklaşımdır.

Potter (2005: 23) medya okuryazarlığının bir kategori değil; sürekli geliştirilmesi gereken bir beceri olduğuna değinmektedir. Medya okuryazarlığını kategori olarak düşündüğümüzde verilecek bir unvan olarak algılamamız gerekir. Oysa medya okuryazarlığında tıpkı bir termometrenin üzerindeki farklı dereceler gibi farklı dereceler vardır. Birey bir anda olmasa da süreç içerisinde bu dereceler arasında ilerler. Diğer yandan gelişen her yeni medya teknolojisi bu termometreye yeni bir çentik atarak yeni okuryazarlık becerilerini gerekli kılar. Bu yönüyle bireyin okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine yönelik her bilgi, her deneyim onun bu süreçteki yolculuğunun bir adımını oluşturur. Kısaca ifade edecek olursak medya okuryazarlığının bir dönemlik yahut da bir yıllık müstakil bir ders ile kazandırılmasından ziyade eğitim sisteminde yer alan dersler ile ilişkilendirilerek 12 yıllık eğitim sürecine yayılması fikri, daha doğru görülebilir. Bu noktada Şahin A. (2011: 217)'nin de ifade ettiği üzere önemli olan tüm öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda asgari bir yeterliğe sahip olarak konunun kendi dersleri içerisindeki yerini görebilmeleri ve bunu öğrenme etkinliklerine yansıtabilmeleridir. Örneğin, medyanın kullandığı dil, slogan ve söylemler Türkçe derslerinde; reklamlarda kullanılan rakamsal kanıtların türleri ve güvenilirliği matematik derslerinde; belli gruplara yönelik medyada kullanılan etiketler ve ön yargılar sosyal bilgiler derslerinde; reklam ve film müziklerinin iletiye uygunluğu müzik derslerinde; medyanın görselliği kullanışı ise resim derslerinde incelenebilir. Bu şekilde öğrencilerin temel eğitimleri boyunca medya okuryazarlığı derecelerinin geliştirilmesi sağlanabilir (Şahin A., 2011: 217).

1.3.9. Türkiye’de Medya Okuryazarlığının Eğitim Sistemine Dâhil Edilmesi

Türkiye’de medya okuryazarlığının eğitim sistemine dâhil edilmesine yönelik ilk adım 22 Ağustos 2006 tarihinde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında *Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü’nün* imzalanmasıyla atılmıştır. İmzalanan protokolle birlikte *Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu’nun* hazırlanmasına yönelik çalışmalara başlanmıştır. Öğretim programı Talim ve

Terbiye Kurulu Başkanlığı, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bu komisyon tarafından hazırlanmıştır. Nihayetinde de *İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı* 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülerek kabul edilmiştir (RTÜK, 2007a).

Ülkemizdeki medya okuryazarlığı eğitimi uygulaması bir önceki başlıkta yer alan yaklaşımlar açısından değerlendirildiğinde ise; Türkiye'nin medya okuryazarlığı eğitiminin hedef ve kazanımlarını seçmeli, müstakil bir ders kapsamında gerçekleştirmeye yönelik bir uygulama içerisinde olduğu görülmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda 2007 yılından bu yana ilköğretim programlarında seçmeli olarak medya okuryazarlığı dersi yer almakta ve bu ders sosyal bilgiler dersi öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Ayrıca dersin not karşılığı da bulunmamaktadır. Ders kapsamında öğrencilere 8 üniteden oluşan bir içeriğin verilmesi ön görülmektedir. Bu üniteler *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı* (MEB, 2008: 18)'nda şu şekilde ifade edilmiştir

1. **Ünite:** İletişime Giriş
2. **Ünite:** Kitle İletişimi
3. **Ünite:** Medya
4. **Ünite:** Televizyon
5. **Ünite:** Aile, Çocuk ve Televizyon
6. **Ünite:** Radyo
7. **Ünite:** Gazete ve Dergi
8. **Ünite:** İnternet (Sanal Dünya)

BÖLÜM II: TÜRKÇE EĞİTİMİ VE MEDYA OKURYAZARLIĞI İLİŞKİSİ

“Geleneksel okuryazarlık yalnızca kelimeleri anlamaya odaklanırken medya okuryazarlığı görüntülerin, seslerin, grafiklerin ve kelimelerin bir arada kullanıldığı çok katmanlı metinleri anlamaya odaklanır”
Ontario Ministry of Education, 2010: 13

Daha önce birçok ülkede medya okuryazarlığı eğitiminin ana dili eğitimi dersleri ile ilişkilendirilerek gerçekleştirildiğine değinilmiştir. Bu durumun nedenleri üzerinde durmadan önce, geleneksel olarak sözlü ve yazılı ifade becerilerini üzerine yoğunlaşan ana dili eğitiminin gelişen teknolojiye bağlı olarak görsel ifade becerileri üzerinde durmaya başlaması sürecine değinmekte yarar vardır.

2.1. Ana Dili Eğitiminde Dil Becerilerinin Genişlemesi: Görsel Okuryazarlık

En genel ifadeyle Türkçe eğitiminin bireylerin iletişim becerilerini geliştirme faaliyeti olarak tanımlanması mümkündür. Böyle bir tanım, ana dili eğitiminin durağan değil dinamik bir süreç olduğuna dikkat çekmektedir. Zira tanımda yer alan “iletişim” ifadesi bu iletişim biçimlerinde yaşanacak değişim ve gelişimin ana dili eğitime de yansıtacağı anlamına gelmektedir. Kısacası, zaman içerisinde yeni ortaya çıkan ve gelişen iletişim araçları ve biçimleri doğrultusunda ana dili eğitiminin de kazandırmayı hedeflediği becerilerde bir takım değişiklikler olması kaçınılmazdır.

Ong (1995) insanlığın anlama ve anlatma becerilerinde yaşanan değişimleri (1) ‘Sözlü’, (2) ‘yazılı’, (3) ‘basılı’ ve (4) ‘elektronik’ olmak üzere dört başlık altında incelemektedir. Yazının icadına kadar insanlığın ulaştığı en kapsamlı ifade biçimi olan *söz*; yazının icadı ile birlikte ‘kalıcılık’ kazanarak *yazılı söz* biçimini ortaya çıkarmıştır. Matbaanın icadı ise, yazının kalıcılığının yanına ‘kolay kopyalanabilirlik’ ve

‘yaygınlık’ özelliklerini ekleyerek *basılı söz* biçimini oluşturmuştur. Son olarak da elektrik ve telgraf teknolojilerinin temelini attığı radyo, televizyon ve internetin yön verdiği *elektronik söz*; iletilere ‘anındalık’, ‘etkileşimlilik’ ve ‘çok boyutluluk’ özelliklerini ekleyerek sözü, yazıyı ve görseli birleştirmiştir (Barbier ve Lavenir, 2001). Bu şekilde özetlenebilecek insanlığın iletişim biçimlerinin kronolojik gelişimine bakıldığında görüldüğü üzere, teknolojik gelişmelerin iletişim biçimlerinde değişikliklere neden olduğu görülmektedir. İletişim biçimlerinde yaşanan değişim de anlama ve anlatma biçimlerini değiştirmekte, nihayetinde ana dili eğitiminin beceri alanları genişlemektedir. Örneğin matbaanın ortaya çıkardığı yazılı/basılı kültürle birlikte okuma ve yazma dil becerilerinin bireylere kazandırılması önem kazanmıştır. Aynı şekilde fotoğraf makinası, kamera gibi görselleri tespit eden televizyon, bilgisayar teknolojileri ve internet gibi görselleri kısa sürede yayabilen araçların icadıyla da görsellerin anlamlandırılması ve üretilmesi önem kazanmıştır. Özetle ana dili eğitiminin beceri alanları yazının icadına kadar yalnızca konuşma ve dinleme becerilerinden oluşurken yazının icadıyla bu becerilere yazma ve okuma becerileri eklenmiştir. Fotoğraf makinası, kamera gibi görselleri tespit eden televizyon, internet gibi de görselleri geniş kitlelere ulaştırabilen araçların icadıyla ise görselleri anlamlandırmak ve üretmek de dil becerileri içerisindeki yerini almıştır. Göğüş (1978: 9)’ünde ifade ettiği üzere ana dili eğitimi müfredatlarının beceri ve etkinlik alanlarının hayatın ihtiyaçları doğrultusunda genişlemesi ve çeşitlenmesi kaçınılmazdır (Göğüş, 1978: 9). Hayatının önemli kısmını televizyonun, bilgisayar oyunlarının, internetin sağlamış olduğu çok katmanlı metinler karşısında geçiren öğrencilere yönelik hazırlanacak ana dili eğitimi müfredatının yalnızca yazı ve söze dayanması öğrencilere yeterli gelmeyecektir (Smolin ve Lawless, 2003).

Görsel iletişim biçimlerinin hâkimiyet kurmaya başladığı 1970’li yıllardan 1990’lı yılların ortalarına kadar, ortaya çıkan görsel anlama ve anlatım biçimleri karşısında ana dili eğitiminin tam anlamıyla konumlandığı söylenemez (Tompkins, 2009: 24). Ancak 1990’lı yıllardan itibaren bilgisayar ve internet teknolojilerinin yaygınlaşmaya başlamasının ardından birçok ülkenin ana dili eğitimi müfredatlarını görselleri de kuşatacak biçimde yeniden ele almaya başladıkları görülmektedir (Robertson, 2007). Örneğin 1996 yılında ABD’de *Ulusal İngilizce Öğretmenleri Birliği (NCTE)* ve *Uluslararası Okuma Birliği*

(IRA) hazırladıkları raporda dil becerilerini dört değil altı olarak belirtmişlerdir. Tablo 2’de NCTE ve IRA (2011) tarafından belirlenen ana dili eğitimi beceri alanları yer almaktadır.

Tablo 2. Dil Becerileri

	Sözlü	Alfabetik	Görsel
Anlama	Dinleme	Okuma	İzleme
Anlatma	Konuşma	Yazma	Görsel Sunu

Kaynak: NCTE ve IRA, 1996.

Tabloda görüldüğü üzere, ABD’de ana dili eğitimi derslerinde 1990’lı yılların ortalarından bu yana sözlü ve yazılı ifade biçimlerine ek olarak görsellerin de anlaşılıp üretilmesi söz konusu olmaya başlamıştır. Tompkins, dil becerilerinin içerisine izleme ve görsel sunu alanlarının girmesinin ana dili eğitimi açısından gerekliliğine değindikten sonra bu görüşünü şu şekilde desteklemektedir (Tompkins, 2009: 25):

- Görseller günümüzde okuryazarlığın önemli bir bileşeni konumundadır.
- Öğrenciler, görsel medya araçlarını çeşitli amaçlarla yoğun bir biçimde kullanmaktadırlar.
- Görsellerin anlamlandırılması birçok yönden okumaya benzemekle birlikte öğrencilerin günümüzde karşılaştıkları metinlerin birçoğu hem okumayı hem de görselleri anlamlandırmayı zorunlu kılmaktadır.
- Öğrenciler interneti yoğun bir biçimde öğrenme aracı olarak kullanmaktadırlar.
- Öğrencilerin etraflarını kuşatan iletilerin ve reklamların kullandıkları propaganda tekniklerinin çözümlenmesinde görsellerin anlamlandırılması oldukça önemli bir yere sahiptir.
- Günümüzde yazılı bir metin oluşturmak kadar önemli olan diğer bir beceri de görsel metinlerin oluşturulması ve paylaşılmasıdır.

Tompkins (2009: 25)'in dil becerilerinin görselleri kapsayacak şekilde genişletilmesi ihtiyacına yönelik olarak ortaya koyduğu bu gerekçelerin ortak noktası görsellerin anlama ve anlatma faaliyetlerinde önemli bir noktaya gelerek öğrencilerin etrafını kuşatmış olmasıdır. Bu anlamda okullar uzun yıllardır teknolojik gelişmelerin ortaya koyduğu görsel içeriği reddetmiş olsa da (Postman, 2006) günümüzde bu algı ortadan kalkmaya başlamıştır. Günümüz bireyinin anlamı yalnızca söz ve yazı ile kurduğunun söylenebilmesi için gazetelerdeki, dergilerdeki, ilan panolarındaki, kitaplardaki, televizyondaki, internetteki binlerce durağan (resim, şekil, grafik) ya da hareketli görüntünün (video) yok sayılması gerekecektir. Kısacası günümüzde ana dili eğitimi derslerinde sözlü ve yazılı ifade biçimleri kadar görsel ifade biçimlerinin de üzerinde durulması önem kazanmıştır. Bireylerin yazılı bir metindeki bakış açısını, ön yargıları, ana fikirleri çözümlemesi kadar görsel metinlerdeki içeriği de çözümlemesi önemlidir. Ana dili eğitiminin görselleri kuşatacak biçimde genişleyen yapısı, medya okuryazarlığı eğitiminin ana dili eğitimi dersleri çerçevesinde yapılması hususunda eğitimciler için önemli fırsatlar sunmaktadır.

2.2. Medya Okuryazarlığı Eğitimi Ana Dili Eğitimi ile Bütünleştirmek

Ana dili eğitiminin aynı zamanda kültür eğitimi olduğu (Özbay, 2006: 5) elbette unutulmaması gereken bir husustur. Dolayısıyla Türkçe derslerinde kültürümüze ait eserlerin okutulması, öğrencilere oralardaki dil kullanımlarının tanıtılması, ifade tarzlarının kazandırılması hususunda herhangi bir tartışmaya girmek yersiz olacaktır. Ancak Türkçe dersinde öğrenciye sunulacak içeriğin, onun günlük hayata karşılaşılabileceği sorunlarla da ilgili olması gerektiği çeşitli araştırmacılarca dile getirilmiştir (bakınız: Cemiloğlu, 2009: 115-116; Çifçi, 2006: 89-90; Güneş, 2000: 15; Özbay, 2006: 92; Ünal, 2006: 32; Yalçın, 2002: 34; Yıldız ve diğerleri, 2010: 58-59). Bu nedenle Türkçe derslerinde çağımız öğrencilerinin etrafını kuşatan çeşitli türlerden medya metinlerinin; reklamların, dizilerin, filmlerin, müziklerin, afişlerin, haber metinlerinin de üzerinde durulmasının gerekliliği tartışmaya açık bir konudur.

Genelde eğitim sisteminde özelde ise Türkçe derslerinde büyük oranda basılı metinlere yer verilse de günümüzde metin türlerinin sayısında önemli miktarda artış

olmuştur. Eğitim sistemlerinin, teknolojiyle birlikte öğrencilerin hayatlarına giren yeni metin türlerinin tamamına kuşatacak hale getirilmesinin gerekliliği tartışılmaktadır (Abreu, 2008; Postman, 2006; Walsh, 2010). Bu tartışmalardan hareketle metinleri sayfa temelli (page-based text) ve süre temelli (time-based text) metinler olmak üzere ikiye ayıran (bakınız: Tablo 3) Bazalgette'e göre iki farklı kategoride yer alan bu metinler, birbirlerinden farklı özellikleriyle kendilerine has bir takım yeterlik ve becerileri gerekli kılmaktadırlar (Bazalgette 2010: 6).

Tablo 3. Metin Türleri

Sayfa Temelli Metinler	Süre Temelli Metinler
Kitaplar	Filmler
Gazeteler	Televizyon Programları
Reklam Afişleri	Radyo Programları
İnternet Sayfaları	Kaydedilmiş Müzikler
Duvar Yazıları	Bilgisayar Oyunları
Kısa Mesajlar	Podcast*
DVD ya da bilgisayar oyunu menüleri	

Kaynak: *Bazalgette, 2010: 6.*

Kress (2010) “*Yeni Medya Çağında Okuryazarlık (Literacy in the New Media Age)*” başlıklı kitabında çeşitlenen ve kullanıcılarına yeni olanaklar sunan medya araçlarının okuryazarlık algısında, dolayısıyla ana dili eğitiminde önemli değişikliklere neden olduğunu dile getirmektedir. O’na göre bu değişimin iki temel nedeni vardır: İlk olarak yazma eyleminde baskın unsur kelimelerden ziyade görseller haline gelmiştir. İkinci olarak ise kitap nesnesine yönelen okuryazarlık anlayışı yeni teknolojiler doğrultusunda ortaya çıkan medya araçları ile birlikte ekran nesnesine yönelmektedir. Kısacası XXI. yüzyılda hem anlam kurulan içeriğin hem de anlamı taşıyan aracın değişmesi sonucunda ortaya çıkan yoğun görsellik; politik, ekonomik, sosyal, kültürel, kavramsal, bilişsel ve epistemolojik alguları değiştirerek toplumların ana dili eğitimine ihtiyaç duyma nedenlerini ve ana dili eğitiminden beklentilerde bir takım değişiklikler olmasına neden olmuştur. (Kress, 2010: 1).

* Belirli bir internet sitesi vasıtasıyla kullanıcıların dinleyecekleri müziklere ilişkin bir arşiv oluşturdukları ve dilediklerin de bu arşive ulaşabildikleri bir nevi kişisel radyo ortamı.

Diğer yandan *Türkiye İstatistik Kurumu* verilerine göre; ülkemizde, yetişkin nüfusun %73,5'i ilköğretim veya daha düşük düzeyde bir eğitim derecesine sahiptir (TÜİK 2008). Bu bireylerin günlük yaşam içerisinde kültürel bir okuryazarlıktan ziyade işlevsel bir okuryazarlığa ihtiyaç duyduklarının düşünülmesi mümkündür. Zira sahip oldukları okuma alışkanlığının büyük bir kısmını politik ve ekonomik kaygılarla kurgulanmış gazete ve dergilerin iletilerine maruz kalarak sürdüreceklerdir. Eğlenme ve haber alma ihtiyaçlarını televizyon ve internetin kendine özgü dili aracılığıyla giderirlerken yüzlerce ürünün reklamına tanıklık ederek bir seçim yapmak zorunda kalacaklardır.

Öğrencilerin görsel-işitsel medya karşısında geçirdikleri zamanın, okul ya da uyku haricindeki diğer faaliyetlere harcadıkları zamandan çok daha fazla olduğunun birçok araştırma tarafından ısrarla ortaya konulduğu (Livingstone ve Bovill 2001; Rideout ve diğ. 1999) düşünüldüğünde bu araçlardan gelen iletileri doğru anlamlandırıp etkili bir şekilde üretebilmelerine yönelik etkinliklerin Türkçe derslerinde yer almasının gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır. Krueger ve Christel (2001: vii-ix)'e göre; “okullardaki basılı klasik müfredatın içerisine medya okuryazarlığı girmediği sürece, öğrenciler için hayati öneme sahip görsel dille beslenen medya iletilerinin analiz edilip anlamlandırılması pek mümkün gözükmemektedir”.

Deweyci bir yaklaşımla, eğitimi, bireyleri hayata hazırlamak değil de hayatın kendisi olarak düşündüğümüzde (Dewey, 1987) Türkçe eğitimi açısından yapılması gereken öğrencileri neye hazırlamamız, hangi becerileri kazandırmamız gerektiğine ilişkin otoriter kararlar almak yerine öğrencilerin nasıl bir hayatta yaşadıklarını tespit etmek olacaktır. Yani Türkçe eğitiminin amaçlarını tespit ederken öğrencilerin Türkçeyi kullanabilecekleri alanların yönelmekle birlikte Türkçeyi nerelerde kullandıklarını da göz önünde bulundurmamız gerekecektir. Bu amaçla “*Neden Türkçe dersleri medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmeli?*” sorusuna verilecek cevap XXI. yüzyılda Türkçe derslerinin amaçlarının ve beceri alanlarının yeniden tanımlanabilmesi adına önemli görülmektedir.

2.2.1. Neden Türkçe Dersleri Medya Okuryazarlığı Eğitimi ile İlişkilendirilmeli?

Bu başlıkta yer alan soruya verilecek cevap, bir yandan medya okuryazarlığının neden Türkçe dersleri ile ilişkilendirilerek verilmesi gerektiğini ortaya koyarken diğer yandan da böyle bir ilişkilendirmenin Türkçe dersleri açısından sağlayacağı yararlar odaklanması beklenmektedir. Böyle bir ilişkilendirmenin gereği ve sağlayabileceği faydalar aşağıda 6 madde halinde ele alınmaktadır.

Çok Katmanlı (Multimodal) Metin Miktarındaki Artış

Gelişen teknolojiyle birlikte iletişim ortamlarında söz ve yazıya ek olarak durağan ya da hareketli görüntülerin de bir arada kullanılabilmesi söz konusu olmaya başlamıştır. Bu durum çok katmanlı metinleri ortaya çıkarmaktadır. Çok katmanlı metin, “yazının, sözün, durağan ve hareketli görüntülerin bir arada kullanılabildiği metin” olarak tanımlanmaktadır (Bearne ve Wolstencroft, 2009: 2). Örnek verecek olursak radyoda yer alan akşam haberleri karşısındaki dinleyici yalnızca “ses” unsurundan anlam kurma durumundadır. Televizyonda yer alan akşam haberleri karşısındaki izleyicinin ise yalnızca sesi değil, habere ilişkin görüntüleri ve ekranda dolaşan yazıları da önce tek tek daha sonra da birlikte oluşturdukları bütünlük içerisinde anlamlandırması gerekecektir. Kısacası televizyonda yer alan bir haber metninin *ses + yazı artı + görsel* şeklinde önce ayrı ayrı anlamlandırılması daha sonrada birlikte oluşturdukları yeni bütünlük, çok katmanlılık içerisinde anlamlandırılması gerekmektedir. Şüphesiz söz, yazı ve görseller tek başlarına değerlendirildiklerinde belirli anlamlar üretmektedirler; ancak televizyon ve internetin bu unsurların hepsini tek metinde birleştirebilme (multimodal text) özelliği; ortaya çıkan çok katmanlı dilin anlamlandırılması sorununu beraberinde getirmektedir. Yıllar boyunca nasıl belirli bir harf sistemine dayalı olarak kodlama yapma ve bu harf sistemini anlamlandırmaya yönelik kod çözme işlemi yapıldıysa görsel iletilerin de dâhil olduğu çok katmanlı metinler için de aynı pratiklerin kazanılması gerekmektedir (Kress, 2010). Zira günümüz öğrencileri anlamlandırma ve anlam kurma sürecinde harflerden çok durağan ya da hareketli görsellerin ses ve yazı ile birleştirilmiş hallerini kullanmaktadırlar.

Bearne ve Wolstencroft (2009: 2) çok katmanlı metinlerin aşağıdaki unsurların çeşitli şekillerde birleşimlerinden oluştuğuna değinmektedirler:

- **Jest ve Mimikler:** Hareketler, duruşlar, yüz ifadeleri
- **Görüntüler:** Hareketli ya da durağan gerçek ya da çizim
- **Sesler:** Konuşma sesleri, ses efektleri ve müzik
- **Yazı:** Yazı karakterleri, yazı stilleri

Günlük iletişimde kullanılan gazetelerde, broşürlerde ya da reklamlarda; yazılar, fotoğraflar, şekiller, çizimler veya farklı fon, renk ve şekillerle zenginleştirilmiş harfler bir arada kullanılmaktadır. Cep telefonları; durağan ya da hareketli resimleri, kelimeleri olduğu kadar sesleri de iletebilmektedir. Günlük hayatta kullanılan birçok metin artık kelimelerin, hareketli resimlerin, seslerin, renklerin, fotoğrafların ve videoların birlikteliğinden oluşmaktadır. Bu anlamda artık günlük hayat içerisindeki metinlerin büyük çoğunluğunun çok katmanlı metinlerden oluştuğunun söylenmesi mümkündür. Öğrencilerin etrafı sokaklarda, evlerde ya da okullarda resimlerin, kelimelerin ya da seslerin çeşitli birleşiminden oluşan ekranlarla ya da kâğıtlarla çevrelenmiş durumdadır.

Toplumların hedef ve ihtiyaçları ile ana dili eğitimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Çalışmanın “okuryazarlık” bölümünde ayrıntılı olarak tartışıldığı üzere değişen yaşam şartlarının bir sonucu olarak toplumların hayat beklentilerinin ve buna bağlı olarak da ihtiyaçlarının değiştiği görülmektedir. Genelde eğitim sisteminin özelde ise ana dili eğitiminin bu beklenti ve ihtiyaçlara cevap verebilmesi adına Türkçe derslerinin içeriğinin çok katmanlı metinlerle zenginleştirilmesi eğitimciler adına önemli fırsatlar sunabilir.

Toplumun medya kullanım oranları

Toplumun medya kullanımına ilişkin yapılan araştırmalar, insanların her geçen gün daha fazla oranda, “medya merkezli” bir yaşama doğru ilerlediklerini ortaya koymaktadır (bakınız: Livingstone ve Bovill 2001; Lyman ve Varian 2003; Kawamoto 2003; Woodard ve Gridina 2000; RTÜK 2007b; RTÜK 2009; RTÜK 2010; TÜİK 2009; TÜİK 2010a).

Ransford (2005) yapılan son araştırmalardan hareketle, ortalama bir insanın uyanık olduğu zamanın %30'unu belirli bir medya aracının karşısında geçirirken %39'unu ise

belirli bir medya aracı eşliğinde geçirdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla insanlar günlük hayatlarının yaklaşık %70'lik kısmını medya araçlarıyla geçirmektedirler.

Anketler endüstrileşmiş ülkelerin birçoğunda bireylerin hayatlarının uyku dışındaki en büyük dilimini televizyon karşısında geçirdiğini ortaya koymaktadır (Livingstone ve Bovill 2001; Rideout ve diğerleri 1999). Televizyon bireylerin hayatlarını saran medya araçlarından yalnızca bir tanesi konumundadır. Televizyon dışında bireylerin hayatını işgal eden filmler, dergiler, bilgisayar oyunları, müzikler ve internet düşünüldüğünde medya araçlarının bireyler ve toplum üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılabilir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen *Televizyon İzleme Eğilimleri I* araştırması sonuçlarına göre; Türkiye’de televizyon, günümüzde hanelerin %90’ına ulaşmış; günlük ortalama 5 saatten fazla izlenen ve iletilerine en çok güvenilen iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (RTÜK 2007b).

İnternet, dünya nüfusunun üçte birlik kısmının aktif kullanımıyla öne çıkan diğer bir medya aracıdır. Üstelik son 10 yıla ilişkin bir değerlendirme yapıldığında dünyada internet kullanıcı sayılarının %444’lük bir artış gösterdiği görülmektedir (www.internetworldstats.com⁵). Yapılan araştırmalar ortalama bir liseli öğrencinin 3,5 saatini bilgisayarda e-posta göndererek, mesajlaşarak ve internet sayfalarında “sörf” yaparak geçirdiğini ortaya koymaktadır (Siebert 2006). Facebook adlı sosyal paylaşım sitesi 850 milyon nüfusuyla dünyanın Çin ve Hindistan’dan sonra en kalabalık nüfusuna sahip üçüncü ülkesi konumundadır. Türkiye 2012 yılı itibarıyla 32 milyon üye ile bu siteye abonelikte dünya genelinde altıncı sırada yer almaktadır ve bu sitedeki nüfus artış hızımız aylık %1,82 oranındadır (www.socialbakers.com⁶).

Toplumun medya kullanım oranlarının sürekli olarak artış göstermesinin nedenlerini iki başlık altında toplayabiliriz. Birincisi medya araçlarına ve iletilerine ulaşımın eskiye oranla çok daha kolay hale gelmesidir. Örneğin 1300’lü yıllarda Avrupa’nın en büyük kütüphanesi olan Sorbonne Kütüphanesi’nde 1338 kitap yer almaktaydı (Potter, 2005: 3). Çağın şartları düşünüldüğünde buraya seyahat imkânlarının

⁵ 22.12.2011 tarihinde erişilmiştir.

⁶ 02.01.2012 tarihinde erişilmiştir.

kısıtlılığı, güvenlik ve okuma-yazma oranının düşüklüğü nedeniyle çok az insan ulaştığının söylenmesi çok da yanlış olmayacaktır. Oysa günümüzde dünya nüfusunun üçte biri internet aracılığıyla anında iki buçuk milyar dokümana ulaşma imkânına sahiptir (www.internetworldstats.com⁷). Gelişen teknoloji doğrultusunda ortaya çıkan medya araçları her geçen gün daha fazla oranda ulaşılabilir hale gelmektedir. TÜİK (2010a) istatistiklerine göre 2010 yılı itibariyle, Türkiye’de internet önceki yıla göre %11 artış göstererek evlerin %41,6’sına ulaşmış durumdadır. İnternetin hayatımıza girmesiyle birlikte günümüzde enformasyona ulaşım sorunu kalmamıştır denilebilir. Giderek medya merkezli bir yaşama doğru ilerlememizde ikinci neden ise teknolojinin giderek ucuzlamasıdır. Yaklaşık 30 yıl öncesinde siyah-beyaz bir televizyon satın alabilmek için bir devlet memuru birkaç maaşını vermek, bir çiftçi bir adet dana satmak zorunda olsa da günümüzde medya araçlarının büyük çoğunluğu lüks tüketim malları olmaktan çıkmış ve seçenekler de tüketicinin bütçesine göre çeşitlenmiştir (Şahin A., 2011: 44). Yaklaşık 15 yıl öncesi hayatımıza giren ve başlangıçta oldukça pahalı olan cep telefonlarının ülkemizde 2010 yılı verilerine göre abone sayısı 62 milyondur (TÜİK, 2010a). Araştırmacılar, günümüzde yaşayan sade bir vatandaşın yalnızca kol saatinde yer alan bilgisayar teknolojisinin, 1961’den önce dünyada yer alan bilgisayar teknolojilerinden daha gelişmiş olduğunu ve bu teknolojinin 30 yıl öncesine göre 8 bin kat daha ucuz olduğunu ifade etmektedir (Pritchett 1994).

Bu yıl (2012-1013 eğitim-öğretim yılı) ilköğretim ikinci kademeye başlayan çocuklar 2060 yılında emekli olacaklardır. Medya teknolojisindeki birçok yeniliğin son 10 yıllık süreçte ortaya çıktığını ve insanlığın giderek daha fazla oranda medya merkezli bir yaşama doğru ilerlediği göz önünde bulundurulduğunda, şu anki ilköğretim öğrencilerinin halen çalışan olarak yer alacakları 2050’li yıllarda “daha fazla medya merkezli bir yaşantının” hâkim olacağı söylenebilir. Çifçi (2006: 90) “bireylerin günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri metinlerin bir örneğini temel eğitimde çözmelerinin gerekliliğine” dikkat çekmektedir. Bu noktada Türkçe eğitimine düşen görev ise günümüz bireyinin etrafını kuşatan filmleri, dizileri, dergileri, müzikleri ve reklamları da bünyesine katarak bu

⁷ 22.12.2011 tarihinde erişilmiştir.

ürünlerin oluşturduğu iletileri çözümlene becerilerini öğrencilere kazandırmak gibi görünmektedir.

Toplumun Medya Tüketim Alışkanlıklarındaki Dengesizlik

Öte yandan toplumun medya kullanım oranlarıyla ilgili diğer bir sorun ise medya kullanım oranlarında görülen dengesizliktir. Günümüzde bilgi kaynakları çok çeşitli olmasına rağmen toplumlar bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için belirli bir medya aracını tercih etme eğilimindedirler (Ramonet, 2000; Şahin, A. 2011; Treske, 2007). Örneğin Türk halkı günlük ortalama 4 saat 40 dakikasını televizyon izlemeye ayırırken (RTÜK 2009:7) kitap okumaya aylık olarak ayırdığı zaman 2 saat 56 dakikadır (TÜİK 2009: 77). Ayrıca diğer bir araştırma sonuçlarına göre; ülkemizde dergi okuma oranı % 4; kitap okuma oranı % 4,5; gazete okuma oranı % 22; radyo dinleme oranı % 25’lerde seyrederken televizyon izleme oranı %94 olarak gerçekleşmektedir (KVTB, 2011). Bu rakamların yakın gelecekte internet lehine değişmesi muhtemel gözükse de, gerekli adımlar atılmazsa basılı medya araçlarına duyulan ilginin artmayacağını söylemek mümkün gözükmemektedir. Eğer sınıfları basılı medya araçlarıyla yeni medya araçlarının kaynaştığı yerler haline getiremezsek, binlerce yıllık kültür birikimini taşıyan kitapların ve diğer basılı materyallerin oluşturduğu kültür birikiminden gelecekte öğrencilerin yararlanamamalarına neden olabiliriz (Postman, 2006: 21-23). Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmesi öğrencinin yaşamında kullandığı metinler ile sınıfta kullanılan metinlerin uyumlulaştırılması adına önemli fırsatlar sunabileceği düşünülebilir. Şahin A. (2011: 50), medya okuryazarlığı yüksek bireylerin ve toplumların hayatlarında dengesiz medya kullanımlara daha az fırsat vererek bilgi yapılarını oluşturma sürecinde elektronik medya araçlarından yararlandığı kadar yazılı ve basılı medya araçlarından da yararlanmalarının beklendiğini belirtmektedir.

Medya araçlarının yaşamı kolaylaştırıcı etkisi

Medyanın olumsuz özelliklerine ilişkin onlarca şey söyleyebilirsek de günümüzde medyayı hayatımızdan çıkarmamız çok mümkün gözükmemektedir. Çünkü günümüzde medya, gerçek hayatta ulaşılması veya yapılması istenen şeyleri *daha az para, daha az zaman* ve *daha az çaba* karşılığında izleyicilerine sunmaktadır. Bu anlamda yaşamı kolaylaştırmaktadır. Medya teknolojisi geldiği noktada, gerçek hayatta ulaşılması imkansız

iletileri birkaç saniyede gözler önüne sererken bunu çok daha az bir maliyetle ve zahmetle sağlamaktadır. Örneğin İstanbul dışında yaşayan bir birey haftasonu oynanacak maçı canlı olarak stadda izlemek istese; hem daha çok zaman ayırması hem daha fazla harcama yapması hem de daha çok zahmete girmesi gerekmektedir. Oysa televizyonunun karşısında geçip 2 saatini ayırarak bunu yapabilir. Yahut maçtan sonra internetten maçın skorunu öğrenip golleri ve önemli anları izleyebilir ki bu durumda en fazla 5 dakika harcamış olur. Kısacası medya doğru kullanıldığı takdirde insan hayatını kolaylaştıran ve fırsatlar sunan önemli bir fırsattır. Dolayısıyla günümüzde medya araçlarıyla bilgilenmenin ve eğilenmenin kaçınılmaz bir ihtiyaç haline dönüştüğünün söylenmesi mümkündür.

Durum Türkçe eğitimi açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin hayatlarında bu denli yer kaplayan ve kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelen medya araçlarının her birinin oluşturduğu kendine has dilin çözümlenmesi önem taşımaktadır. Eğitim sistemlerinin uzun yıllar boyunca medya tarafından oluşturulan dilin çözümlenmesine yönelik cesaretli adımlar atamamasının bir sonucu olarak birçok insanın medya araçlarının iletilerini çözümlenme konusunda acemilik çektiğinin söylenmesi mümkün gözükmektedir. Bununla birlikte medya üreticilerinin hem insanlığın bu “acemiliğinin” farkında olarak iletilerini kurguladıklarını hem de ekonomik ve siyasî çıkar ilişkileri içerisinde oldukları çevrelerin menfaatleri doğrultusunda iletilerine yön verdikleri ortaya konulmaktadır (Croteau ve Hoynes 2003; Potter 2011; Strasburger ve Wilson 2002).

Enformasyon* seli (bilgi patlaması)

Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik olarak söylenebilecek en önemli gerekçelerden bir tanesi de XXI. yüzyılda enformasyon miktarındaki artıştır. Potter (2005: 3) iletiye doymuş, medya tarafından kuşatılmış bir dünyada yaşandığını belirtmektedir. Dolayısıyla günümüzde enformasyona ulaşma sorunundan ziyade güvenilir enformasyona nasıl ulaşılabileceği ve ulaşılan enformasyonun

* Potter (2005) “Information” ve “Knowledge” kavramlarının birbirinden farklı anlamlara geldiğini belirtmektedir. O’na göre “information” insan zihni tarafından işlenmemiş ham bilgiye işaret ederken “knowledge” insan tarafından işlenen, algılanan bilgi (Arapça: malumat) anlamına gelmektedir.

nasıl analiz edilip değerlendirileceği sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda ana dili eğitiminden beklenen; öğrencilere ulaşım, analiz ve değerlendirme becerilerinin kazandırılması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler doğrultusunda birçok medya aracının ortaya çıkması medya araçlarının sayısında büyük bir artışa neden olmuştur. Sadece XXI. yüzyılın ilk on yıllık dönemine ilişkin bir değerlendirme yapıldığında bile; yüzyılın başlangıcına göre daha fazla sayıda medya aracı tarafından kuşatıldığımız düşünülebilir. Bu değerlendirme, XX. yüzyıl için yapıldığında ise; birçokları için yaşama başladığı andan itibaren var olan radyo, televizyon bilgisayar, internet gibi medya araçlarının; bu yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkmış, genç nesil için “eskiyen”; insanlık tarihi içinse “çok yeni” ortamlar olduğunun söylenmesi mümkündür.

Medya araçlarının çeşitlenmesi, kullanıcılarına ve üreticilerine çeşitli imkânlar sağlayarak üretilen enformasyon miktarının artmasına neden olmaktadır. Örneğin; Türkiye’de yalnızca 2009 yılında 31 bin adet birbirinden farklı kitabın baskısı yapılmıştır (TÜİK, 2010b). Üstelik kitaplar iletilerin bize ulaştığı medya araçlarından yalnızca bir tanesidir. Buna ek olarak dünya çapında yayın yapan radyolar yıllık 65,5 milyon saat; televizyonlar ise 48 milyon saat orijinal yayın yapmaktadır. Yalnızca bir ülkenin en büyük yedi televizyon yapımcısının arşivinde 169 bin 500 adet birbirinden farklı televizyon programı yer almaktadır (Potter, 2011: 4). Pritchett (1994) New York Times’ın bir günlük baskısında, 17. Yüzyıl İngiltere’inde normal bir insanın hayatı boyunca karşılaştığından daha fazla enformasyon olduğunu dile getirmektedir.

1990’da ilk kez kullanılmaya başlandığında sınırlı sayıda bilgisayar arasındaki bağlantıyı sağlayarak ileti transferini mümkün kılan internet, günümüzde milyarlarca insanı birbirine bağlayan, 20 milyar web sayfasının, 78 milyon web sitesinin yer aldığı, yılda 90 trilyon e-postanın gönderildiği (Wright, 2007), 3 bin adet günlük gazeteyle erişim imkanının sunulduğu (Kawamoto, 2003); iki buçuk milyar dökümanın yer aldığı (Lyman ve Varian, 2003) dev bir ağ olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet sayfalarının kullanıcı trafiği konusunda reklam şirketlerine bilgi sağlama amacıyla kurulan *Pingdom* adlı internet ölçüm şirketinin sitesinde yer alan bilgilere göre *Facebook*’a her yıl 30 milyar fotoğraf

eklenmekte; *Youtube* adlı video paylaşım sitesinde günlük 1 milyon adet video paylaşılmaktadır (www.pingdom.com⁸). Bu veriler ışığında, bir insanın, okul öncesi çağlardan itibaren internet kullanmaya başladığı; her saniye bir web sayfasını ziyaret ettiği; bunları yaparken de hiç ara vermediği; uyumadığı ve 80 yaşına kadar yaşadığı düşünüldüğünde, internette yer alan bu 20 milyar web sayfasından yalnızca %10'unu ziyaret edebileceği görülecektir (Potter, 2011: 4).

Tablo 4. *Enformasyonun Yayıldığı Araçlar*

Medya Araçları	Türkiye	Dünya
Web Sitesi	-	78 milyon
Kitap (yıllık)	31 bin	1 milyon
Radyo Kanalı	1087	48 bin
Televizyon Kanalı	258	21 bin
Gazete (Ulusal/Günlük)	163	22 bin
Dergi	2 bin	80 bin
Arşiv Belgesi	-	7,5 x 10 ⁹

KAYNAK: *Dünya için: Lyman ve Varian (2003); Potter (2005); Wright (2007) / Türkiye için: TÜİK (2010b); BYEGM (2011).*

Diğer taraftan 2000'li yılların medya sektörü 1970'lerle kıyaslandığında 3 kat daha fazla oranda oyuncu, müzisyen, gazeteci ve yazarın iletiler oluşturmak için çalıştığı bir yer olarak karşımıza çıkmaktadır (Kiger, 2004). Sektörün iş gücü açısından artan sayısına finansal anlamdaki büyümesi de eklendiğinde; günümüz medyasının eskiye oranla çok daha fazla miktarda ve çok daha etkili iletiler oluşturma potansiyelini bünyesinde barındırdığını söylememiz mümkün gözükmemektedir.

Enformasyon, bilginin insan zihni tarafından işlenmemiş ham hali olarak tanımlanmaktadır (Potter, 2005). Bu tanımın enformasyona ilişkin söylediği temel şey ortaya konulan enformasyonun hedefinin insan zihni olduğudur. Bu noktada ise sorulması gereken soru yaşadığımız yüzyılda insan zihnine yöneltilen enformasyon miktarının ne kadar olduğudur. Bu soruya güncel bir cevap vermek oldukça zor görünse de 2002 yılında

⁸ Royal.pingdom.com/2010/01/22/internet-2009-in-numbers/ adresinden 24.12.2011 tarihinde ulaşılmıştır.

Kaliforniya ve Berkeley Üniversitelerinin işbirliğiyle gerçekleştirilen “How Much Information?” başlıklı proje kapsamında araştırmacılar bir yılda üretilen ileti miktarını hesaplamaya çalışmışlardır. Araştırmacılar dünya genelinde 2002 yılında 5 exabyte’lık ileti üretildiğini hesaplamışlardır. Projenin diğer bir bulgusu da üretilen ileti miktarında her yıl %30 oranında artış yaşandığı olmuştur. Buradan hareketle araştırmacılar 2007 yılında 20 exabyte’lık veri üretileceği tahmininde bulunmuşlardır (Lyman ve Varian, 2003). Ancak yanılmışlardır. Infoniac (2008) adlı enformasyon ölçüm şirketi 2008 yılında dünya genelinde üretilen enformasyon miktarını 281 exabyte (281 milyar gigabyte) olarak hesaplamıştır ki bu rakam 2003 yılından 2008 yılına gelinceye dek geçen 5 yıllık süreçte bir yılda üretilen enformasyon miktarında yaklaşık 57 katlık bir artış olduğu anlamına gelmektedir. 281 exabyte’lık miktar ne anlama gelmektedir? Bunu açıklayabilmek için bilgisayarla ilgili bazı teknik terimlerin üzerinde durmak yerine günlük hayattan örnekler vermek daha uygun olacaktır. 281 exabyte; 211 trilyon sayfadan oluşan *pdf* formatında kaydedilmiş dev bir kitap; ortalama kalitede kaydedilmiş 22,3 milyar yıl sürecek bir film anlamına gelmektedir.

Enformasyona ilişkin hesaplamaların söylediği en temel bulgu günümüzde bir yıl içerisinde ortaya çıkan enformasyon miktarının insanlık tarihi boyunca üretilen toplam enformasyondan daha fazla olduğudur. Görüldüğü üzere günümüzde medya aracılığıyla bilgilenmek Postman (2006)’ın ifadesiyle “*itfaiye hortumundan su içmeye*” benzemektedir. Yani ulaşımdan çok hazmetme sorunu yaşanmaktadır. Bu başlık altındaki veriler Türkçe Eğitimi açısından değerlendirildiğinde ise tüm bu enformasyon seli altında doğru, güvenilir enformasyona erişim, analiz ve değerlendirme yeterliklerinin öğrencilere kazandırılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Ana dili becerilerinin, mevcut bilginin olduğu şekliyle sorgulanmadan alınması ve anlamlandırılmasından ziyade seçim yapabilme ve eleştirel olarak sorgulama gerçekleştirebilme yönünde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda ise çalışmanın ilk bölümünde değinilen medya okuryazarlığı eğitiminin beceri alanları ve genel ilkeleri Türkçe eğitimcilerine önemli fırsatlar sunmaktadır.

Tartışılan içerik elemanları

Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik olarak söylenebilecek son gerekçe ise medya içeriğinde yer alan bir takım tartışmalı içerik elemanlarının varlığıdır. Rekabet ortamında, medya şirketleri reytinglerini arttırabilmek adına çeşitli yollara başvurumaktadırlar. Bu yollardan en önemlileri kurgunun içerisine şiddet ve cinsellik ile ilgili iletilerin yerleştirilmesidir (Potter, 2005).

Gerçek hayatta insanların ömürleri boyunca bir cinayete tanıklık etme olasılığı oldukça düşük olsa da günlük ortalama 2 ila 4 saat televizyon izleyen bir çocuk 16 yaşına geldiğinde televizyonda yaklaşık 200 bin şiddet sahnesi ve en az 50 bin cinayet görmektedir. Ortalama bir yetişkinse ölünceye kadar yaklaşık bir milyon şiddet sahnesi ve 250 bin cinayet görmektedir (Radecki, 1986: 16; akt. Işıker, 2011: 41).

Şiddet ve cinselliğin reyting kaygısı ile medya iletilerinin içerisine yerleştirilmesi başta çocuklar ve ergenler olmak üzere toplumun çeşitli kesimlerinin hırçın, agresif ve şiddet yanlısı olmasına neden olmaktadır (Strasburger ve Donnerstien, 2000). Amerikan Psikologlar Birliği (APA) şiddet konusunda yapılan birçok bilimsel araştırmayı inceledikten sonra yayınladığı raporda şu cümlelere yer vermiştir: *“Tartışma bitmiştir. Son otuz yılı aşkın bir süreçte, kitle iletişimi üzerine yapılan araştırmalardaki ezici bir bulgu, medyadaki şiddet sahnelerine maruz kalmanın çocuklarda saldırgan davranışları arttırdığı olmuştur.”* (APA, 2004).

Günümüzde kâğıt ve kalem dışında birçok iletişim teknolojisine sahip olduğu ve ortaya çıkan bu yeni iletişim araçlarının öğrenciler tarafından çok daha fazla oranda tercih edildiği göz önünde bulundurulduğunda Türkçe derslerinin iletişim teknolojilerini ve ortaya çıkan yeni metin türlerini daha kuşatıcı hale getirilmesi gereği tartışılır hale gelmektedir. Günümüz öğrencilerinin en az kâğıt üzerindeki harfleri anlamlandırmada olduğu kadar ekrandaki görüntü ve sesleri anlamlandırmada da eğitilmesi gereği ortaya konulmaktadır (Wan ve Cheng, 2006: 3-5). Kalem kullanabildikleri kadar diğer içerik üretim elemanlarını (fotoğraflar, videolar, hipermetinler vb.) da kullanabilmelerinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Bearne ve Wolstencroft, 2009: 3; Odell ve diğerleri, 2000). Çağımızda çeşitli teknikler kullanılarak medya tarafından oluşturulan özgün dilin,

bireyler tarafından doğru ve tam olarak anlaşılması isteniyorsa, “medya dilinin” yıllardır öğretilen alfabeyle dayalı okuma yazma kadar akıcı bir şekilde öğretilmesinin gerekliliği araştırmacılar tarafından ortaya konulmaktadır (Buckingham, 2009; Masterman, 2001; Potter, 2011; Thoman ve Jolls, 2005). Özetle yukarıda betimlenmeye çalışılan yaşam koşulları içerisinde, medya okuryazarlığını en az alfabeyle dayalı geleneksel okuryazarlık kadar yaygın hale getirilmesi özelde Türkçe eğitimi açısından genelde ise eğitim sistemi açısından önemli fırsatları bünyesinde barındırmaktadır.

2.3. Problem Durumu

Türkçe derslerinde uzun yıllardır, yazarların, yazılı-basılı eserlerini oluştururken neyi amaçladıklarını, nelerden etkilendiklerini, hangi bakış açısını ve konuyu ele aldıklarını, vermek istedikleri ana fikrin ne olduğunu, neden böyle düşündüklerini sorgulamaya çalışılmaktadır. Ancak benzer bir çabanın günümüz bireyinin etrafını saran filmlerin, dizilerin, haberlerin, reklamların, bilgisayar oyunlarının ve müziklerin iletilerine ya da bu iletileri yönlendiren medya üreticilerinin ve sahiplerinin niyetlerine yönelme konusunda son derece sınırlı kaldığını söylemek mümkün gözükmemektedir.

Uzun yıllar boyunca, anlama ve anlatma yazı ve söze dayalı olarak gerçekleştirilmiş olsa da geçilen yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak anlama ve anlatma yalnızca sözün ve yazının değil aynı zamanda görsellerin de bir arada kullanıldığı karmaşık bir çaba haline gelmiştir (Goodwyn, 2000: 115-118). İletişim ortamlarında yazı ve söze ek olarak fotoğraf, video gibi görsel öğelerin de kolayca tespit edilip paylaşılabilmesinin yanı sıra gazete, radyo, televizyon ve internetin yaygınlık kazanmasıyla kitle iletişiminin ön plana çıkmasının bir sonucu olarak “iletişim”, “öğrenme”, “öğretme”, “öğretmen”, “öğrenci” ve “okuryazarlık” kavramlarının tanımlarında bir takım değişiklikler olmuştur.

İletişim ortamlarında yazı ve söze ek olarak durağan ya da hareketli görsellerin kullanılmasıyla, görsel dilin çözümlenmesi ve bu dille ileti oluşturulmasına yönelik olarak “görsel okuma” ve “görsel sunu” öğrenme alanlarının dil becerileri içerisinde yer alması söz konusu olmaya başlamıştır. Ancak dil becerilerine yönelik tek değişikliğin bu öğrenme alanlarının eklenmesi olduğunu söylemek güç gözükmemektedir. Medya iletilerinin

hâkimiyetindeki elektronik çağda “okuma”, “yazma”, “dinleme” ve “konuşma” becerilerinin çekirdeğinde de bir takım değişiklikler olmuştur. Üstelik yazının, sözün ve görsellerin birleşimiyle oluşan bu dil, tek başına yazı; tek başına söz; ya da tek başına görsellerin ürettiği anlamdan daha ötesini ifade etmektedir. Örneğin televizyonda çeşitli görüntü ve ses efektleri kullanılarak sunulan kısa bir filmin anlamlandırılma sürecini ele alalım: Bu filmde, karanlık boş bir yolda bir bayan arabasıyla ilerlerken arabası bozulsun. Araba bozulduğu esnada ekranda “*saat: gece yarısı 02:00*” ifadesi belirsin. Ardından bayan arabasını çalıştırmaya uğraşsın ve bunu birkaç defa denesin. Her demesinden sonra, fondan gelen gerilim müziğinin şiddeti biraz daha arttırılsın. Kamera gaz pedalına yaklaşsın, motor ışığına yaklaşsın ve sonunda da umutsuz şekilde etrafa bakıp yardım arayan kadının gözlerine odaklansın. Filmin bu esnada bittiğini düşünelim. 35-40 saniyelik bir video içine sığdırılabilecek tüm bu görüntülerin, seslerin ve yazının bize söylemek istediği nedir? Ya da biz tüm bu olanları anlamlandırırken hangi unsurları göz önünde bulunduruyoruz? Aslına bakarsanız bu kısa filmde anlam üretme sürecinde hem görüntülerin, hem yazının hem de fondan gelen gerilim müziğinin etkisi vardır. Gece karanlığında boş bir yolda giden aracın geniş bir kamera açısıyla gösterilmesi (görsel); “*saat: gece yarısı 02:00*” şeklinde yazılı bir ifadenin kullanılması (yazılı); fonda sürekli artan şiddette bir gerilim müziğinin yer alması (işitsel) ve kadının endişe dolu gözlerine kameranın dar açıda odaklanması (görsel) filmde ürettiğimiz anlamı, hem ayrı ayrı hem de belirli bir bütünlük içerisinde etkilemektedir. Kısacası böyle bir metnin uygun şekilde anlamlandırılması için hem görsel, yazılı ve işitsel öğelerin ayrı ayrı değerlendirilmesinin hem de oluşturdukları bütünlük bağlamında değerlendirilmesinin öğretilmesi gerekmektedir.

Çağımızda çeşitli teknikler kullanılarak medya tarafından oluşturulan özgün dilin, bireyler tarafından doğru ve tam olarak anlaşılması isteniyorsa, “medya dilinin” yıllardır öğretilen alfabeye dayalı okuma yazma kadar akıcı bir şekilde öğretilmesinin gerekliliği araştırmacılar tarafından ortaya konulmaktadır (Buckingham, 2009; Masterman, 2001; Potter, 2011; Thoman ve Jolls, 2005). Bu gerekliliğin bir sonucu olarak birçok ülkenin, eğitim programlarını, medya araçlarının iletilerini sorgulamaya yönelik olarak tekrar gözden geçirdikleri ve medya okuryazarlığına yönelik ders ve kazanımları eğitim

programlarına dâhil ettikleri görülmektedir. Bu ülkelerin birçoğunda, medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilen derslerin en başında ana dili eğitimi dersleri yer almaktadır (bakınız: Buckingham, 2009; Abreu, 2007; Hobbs, 2004; Kubey ve Baker, 1999; Masterman, 1997).

2.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; (1) İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik nasıl bir model önerisi geliştirilebileceğini ortaya koyarak bu model önerisine uygun bir paket program hazırlamak ve (2) bu paket programın Türkçe derslerindeki sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğini tespit etmektir. Araştırmanın aşağıda yer alan alt problemlerinin belirlenmesinde bu iki temel amaç göz önünde bulundurulmuştur. Model önerisinin geliştirilmesi ve paket programın hazırlanmasına yönelik problem cümleleri oluşturulurken medya okuryazarlığı eğitiminde dünyada lider olarak gösterilen ülkelerin deneyimlerinden hareket edilmesi esas alınmıştır.

1. Model Önerisinin Geliştirilmesine ve Paket Programın Hazırlanmasına Yönelik Amaçlar:

- a.** Kanada (Ontario Eyaleti), AD, Avustralya ve İngiltere ana dili eğitim müfredatlarında, medya okuryazarlığı eğitimine yönelik hangi kazanımlara yer verilmektedir?
- b.** Kanada (Ontario Eyaleti), ABD, Avustralya ve İngiltere, ana dili eğitim müfredatlarında yer alan medya okuryazarlığı ile ilişkili kazanımlar, hangi ortak temalar altında toplanabilir?
- c.** Ana dili Eğitimi Müfredatlarında Yaygın Olarak Yer Verilen Medya Okuryazarlığı Kazanımlarının, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8 (MEB, 2006) ile İlişkilendirilmesine Yönelik Nasıl Bir Model Önerilebilir?

2. Önerilen Model Doğrultusunda Hazırlanmış Paket Programın Uygulama Sürecine İlişkin Amaçlar:

- a. Önerilen modele göre işlenen Türkçe derslerinin uygulama süreci nasıl gerçekleşmektedir?
- b. Önerilen modele göre işlenen Türkçe derslerinin, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
- c. Önerilen modele göre uygulanan öğretim, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında nasıl bir değişikliğe neden olmaktadır?
- d. Öğrencilerin önerilen modele göre uygulanan öğretime yönelik algı ve görüşleri nasıldır?

2.5. Araştırmanın Önemi

Bireylerin çağdaş toplumun etkin bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi; özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi; hepsinden de öte çağdaş bir bakış açısı kazanabilmesi okuryazarlık becerilerini geliştirebilmelerine bağlıdır (Lankshear ve Knobel, 2010). Yalnızca yazılı ve basılı metinler ile sınırlı kalan; öğrencilerin çevrelerini sarmış durumda olan görsel, elektronik ve çok katmanlı metinler ile zenginleştirilmeyen ilköğretim Türkçe dersleri, öğrencilerin yaşantılarından uzak kalmaktadır. Bu durum bir yandan derslerin öğrenciye hitap edememesine neden olurken diğer yandan öğrencilerin günlük yaşantılarında etraflarını kuşatan metinleri çözümlene becerisinden yoksun kalmalarına neden olmaktadır. Bu anlamda İlköğretim Türkçe derslerinde öğrencilerin yaşamlarında karşılaşacakları yazılı, basılı, görsel ya da işitsel metinlerle karşılaşmaları kadar bu unsurların tamamını bir arada kullanabilen çok katmanlı (multimodal) metinlerle karşılaşmaları da önemli görülmektedir.

Temel amacı öğrenciye ifade becerisi kazandırmak olan Türkçe derslerinde, hareket noktasını oluşturan metinlerin belirli bir iletiye sahip olması ve öğrencide edebî zevk oluşturması gereği ön plana çıkmaktadır; ancak bu derslerin işlevsel olması gereği de vardır (Cemiloğlu, 2009). İşlevsellikten kasıt öğrencinin derste edindiği bilgi ve becerileri

hayatında uygulayabilmesidir. Dolayısıyla dünyada birçok ülkede ana dili dersleri açısından metin algısının değiştiğini söylemek mümkün gözükmemektedir. Örneğin İngiltere, Kanada, Avustralya, ABD gibi ülkelerde ana dili eğitimi derslerinin içerisine “ilave müfredat etkinlikleri” ile medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilgi ve iletişim okuryazarlığı gibi modern okuryazarlık türleri eklenmiştir. Çalışmada adı geçen bu ülkelerin ana dili eğitimi müfredatlarının incelenerek ülkemizdeki Türkçe derslerine yönelik medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiş bir model önerisi sunulmaya çalışılmış olması önemli görülmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitiminde lider olarak tanımlanan ülkelerde ve gelişmiş ülkelerin birçoğunda medya okuryazarlığının eğitim sistemleri ile bütünleştirilmesinde “ilişkilendirme yaklaşımı”nın benimsendiği görülmektedir. Bu yaklaşımla bir yandan temel eğitimin sonunda tüm bireylere medya okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması hedeflenirken diğer yandan eğitim sisteminin modern okuryazarlıklarla bütünleştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada “ilişkilendirme yaklaşımı” doğrultusunda ortaya konulmaya çalışılan model önerisinin ülkemizdeki medya okuryazarlığı eğitimi açısından da alternatif bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın uygulama kısmından elde edilen verilerin, medya okuryazarlığıyla ilişkilendirilen Türkçe derslerinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koyarak alan yazına katkı sağlamanın yanı sıra etkinlik örnekleri, ders materyalleri, öğrenci davranışları ve görüşleri konusunda da bir takım bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

2.6. Sınırlılıklar

- Ana dili eğitimi müfredatlarında yaygın olarak yer alan medya okuryazarlığı eğitimi konularının tespiti İngiltere, Kanada (Ontario Eyaleti), Avustralya ve ABD ile sınırlıdır.
- Çalışma grubunda yer alan ülkelerin ana dili eğitimi müfredatlarına yönelik gerçekleştirilen içerik analizi, yalnızca medya okuryazarlığı eğitimine yönelik kazanım, açıklama ve etkinlikler ile sınırlıdır.

- İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe derslerine yönelik medya okuryazarlığı kazanımları önerilmekle birlikte, uygulama yalnızca 8. Sınıf düzeyinde yapılacaktır.
- Bu araştırmada yapılan uygulamaya ilişkin elde edilen bulgular, yalnızca uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfta yer alan öğrencilerle sınırlıdır. Uygulamadan elde edilen bulguların herhangi bir evrene genellenmesi söz konusu değildir.
- Öğrencilerin uygulama yapılan derslere istekli bir şekilde katıldıkları ve veri toplama araçlarını hiçbir etki altında kalmaksızın ve istekli bir şekilde doldurdukları kabul edilmiştir.
- İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik ortaya konulmaya çalışılan model önerisi, teknik açıdan müfredat geliştirme ya da müfredat önerme değil, kapsam ve içerik bakımından mevcut müfredata ekleme (plug-in) yapmadır.
- Çalışma kapsamında ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerine yönelik önerilen medya okuryazarlığı eğitimi kazanımlarının geçerliği, görüşlerine başvuru uzmanlarla sınırlıdır.

2.7. Tanımlar

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar.

Medya: Mesajı gönderenle mesajı alan kişiler arasında haberleşmeyi (ilişkiyi) sağlayan her türlü teknolojik oluşum.

Medya Okuryazarlığı: Çeşitli biçimlerdeki (yazılı, sözlü, görsel) iletilere ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve üretme yeteneği.

Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bireylerin medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeyi hedefleyen her türlü eğitim öğretim faaliyeti.

İlişkilendirme Yaklaşımı: Medya okuryazarlığı eğitiminin eğitim sistemi içerisinde hâlihazırda yer alan bir dersle ilişkilendirilerek verilmesi gerektiğini savunan yaklaşım.

Müstakil Ders Yaklaşımı: Medya okuryazarlığı eğitiminin eğitim sistemi içerisine müstakil yapıda, ayrı bir ders konularak verilmesi gerektiğini savunan yaklaşım.

2.8. İlgili Araştırmalar

Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimi kavramları ülkemizde 10 yıldan daha az bir süredir tartışılıyor olsa da daha önce değinildiği üzere uluslararası alan yazında konuya ilişkin tartışmaların 1930’lu yıllardan itibaren başladığının söylenmesi mümkün gözükmemektedir. Bu başlık altında, medya ve medya okuryazarlığına ilişkin yapılan çalışmaların hepsinin tanıtılmasından ziyade konunun genelde eğitim sistemiyle özelde ise ana dili eğitimi müfredatlarıyla ilişkilendirilmesine yönelik yapılan ve gerçekleştirilen çalışmaya zemin oluşturan çalışmalara değinilmesi yeterli görülmüştür.

Yaylı (2010) “Medya Okuryazarlığı ve Türkçe Eğitimi” adlı bildirisinde, Türkiye’de uygulamaya konulan seçmeli medya okuryazarlığı dersinin sosyal bilgiler öğretmenlerince değil Türkçe öğretmenlerince verilmesi gerektiğine değinerek dersin verilmiş biçimini eleştirmektedir. Bunun yanı sıra çalışmada, öğretmen yetiştirmede Türkçe öğretmenliği bölümlerine medya okuryazarlığı dersinin konulması ve ilköğretimde yer alan medya okuryazarlığı dersinin müfredatının ana dili eğitimi ilkeleri doğrultusunda yeniden ele alınması yönünde öneriler getirildiği de görülmektedir.

Çakmak (2010) tarafından gerçekleştirilen “İngiltere ve Türkiye’deki İlköğretim Medya Okuryazarlığı Eğitimi Program ve Uygulamalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı doktora tezi, karşılaştırmalı durum çalışması modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler üç farklı kaynaktan elde edilmiştir: (1) iki ülkenin medya okuryazarlığı öğretim programları, (2) iki ülkede uygulanan medya okuryazarlığı derslerinde yapılan gözlemler ve son olarak da (3) iki ülke uzmanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler. Çalışma sonuçlarına bakıldığında; İngiltere’de medya okuryazarlığı dersinin ana dili eğitimi derslerinin içerisinde bir dil becerisi olarak değerlendirilirken Türkiye’de seçmeli müstakil bir ders olarak değerlendirilmesi ve iletişim

araçlarına ait bilginin ve iletişim sürecinin ön plana çıkarılmasının söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu olarak ise İngiltere’de kazanımların medya üretme alanında yoğunlaşırken Türkiye’de üzerinde en az durulan kazanımların medya üretme alanına ait olduğudur. Çalışmanın öneriler kısmında ise medya okuryazarlığı eğitiminin geleneksel okuryazarlığın alternatifi değil tamamlayıcısı olduğuna dikkat çekilerek dersin ana dili eğitimi dersleri kapsamında verilmesi önerilmektedir.

Taylor (2002) tarafından ABD’de gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında İngiltere, Kanada, ve Avustralya medya okuryazarlığı müfredatları karşılaştırmalı içerik analizine tabi tutulmuştur. İncelenen müfredatlardan hareketle ABD’de gerçekleştirilen medya okuryazarlığı eğitime yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda üç ülkede de medya okuryazarlığı eğitiminin ana dili eğitimi dersleri ile ilişkilendirilerek gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle de ABD’de de medya okuryazarlığının ana dili eğitimi müfredatları ile ilişkilendirilerek gerçekleştirilmesine yönelik çeşitli kazanımlar önerilmiştir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin müfredatlarla ilişkilendirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen diğer bir çalışmada Baker (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Oldukça kapsamlı olarak değerlendirilebilecek çalışmada, ABD’de bulunan 50 eyaletin “ana dili eğitimi”, sağlık eğitimi” ve “sosyal bilgiler, tarih ve vatandaşlık” eğitimi müfredatları içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin amacı bu müfredatların içerisinde yer alan medya okuryazarlığı eğitime yönelik kazanımların tespit edilmesidir. Çalışma sonucunda, medya okuryazarlığı eğitiminin; ana dili eğitimi müfredatlarının %100’üyle; sağlık eğitimi müfredatlarının %96’sıyla; sosyal bilgiler, tarih ve vatandaşlık eğitimi müfredatlarının ise %76’sıyla ilişkilendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kartal (2007) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında, 10. Sınıf öğrencilerine verilen medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerin televizyon dizilerindeki iletileri algılamalarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan medya okuryazarlığı eğitiminin, öğrencilerde medya iletilerine karşı farkındalık geliştirdiği; medya iletilerine karşı eleştirel bakış kazandırdığı; dizilerdeki iletileri analiz etme ve değerlendirme becerisi kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde 2007 yılından bu yana uygulanan seçmeli medya okuryazarlığı derslerine yönelik de birtakım çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bu çalışmalara değinilmektedir:

Elma ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Medyanın İşleyişi ve Etik İlkeler Açısından Bir Değerlendirme” başlıklı araştırma medya okuryazarlığı dersinin pilot uygulamasının yapıldığı 2007 yılında ortaya konulmuştur. Pilot uygulamanın yapıldığı 5 okuldaki yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin medyanın işleyişi ve medyanın etik ilkelere uyma konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bulgular araştırmacılar tarafından geliştirilen “Medyanın Uyması Gereken Temel Etik İlkeler Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin Türkiye’de medyanın yayınlarda tarafsız davranma, kişi haklarına saygı durma, dürüstlük, sorumlu yayın anlayışına uyma ve toplumsal değerleri güçlendirme ilkeleri konusundaki görüşlerinin yönetici, öğretmen ve veli görüşleriyle örtüştüğü tespit edilmiştir.

Elma ve diğerleri (2009a) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları” başlıklı araştırmada; ilköğretim düzeyinde seçmeli medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Tarama modeline göre desenlenen çalışmada, veriler araştırmacıların geliştirdikleri “Medya Okuryazarlığı Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma, medya okuryazarlığı dersinin 2006-2007 yılında pilot uygulamasının yapıldığı 5 ildeki ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin, medya araçlarının kültürel değerlerin yozlaşmasında etkin rol oynadığını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca medyanın haber ve bilgi verme işlevini yerine getiremediği de öğrenci görüşlerinin bir başka boyutunu oluşturmuştur. Dersin uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında ise; öğrencilerin genel olarak derste kullanılan materyalleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıkları ve öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğenmedikleri belirlenmiştir.

Elma ve arkadaşları (2009b) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise bu kez medya okuryazarlığı dersinin okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilere göre, okul müdürlerinin dersin gerekliliği konusunda görüş birliği içerisinde olmalarına karşın dersin içeriği hususunda farklı görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra medya okuryazarlığının eğitim sistemiyle ve müfredatlarla ilişkilendirilmesine yönelik olarak ülkemizde iki adet daha doktora tez çalışması yapılmıştır. Yükseköğretim Kurulu'nun tez tarama veri tabanında yapılan aramada künye bilgilerine ulaşılan bu tezlere, ulaşım araştırmacılar tarafından kısıtlandığı için e-posta yolu ile araştırmacılardan izin istenmesi yoluna gidilmiş ancak sonuç alınamamıştır. Bu tezlerin birincisi, Altun (2010a) tarafından hazırlanmıştır ve "Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi" başlığını taşımaktadır. İkinci tez ise Bilici (2011) tarafından hazırlanan "Türkiye'de Ortaöğretimde Medya Okuryazarlığı Dersi İçin Bir Model Önerisi" başlıklı tezdur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

*“Problemin tanımlanması,
çözülmesinden daha önemlidir.”*
Albert Einstein

Bu bölümde, araştırma sürecinde izlenecek yöntemi somutlaştırmak amacıyla; araştırma deseni, süreci, uygulanan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, araştırmanın gerçekleştiği ortam, araştırmacının süreçteki konumu, katılımcılar, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Eylem Araştırması Nedir?

Bu araştırma, eylem araştırması (action research) biçiminde desenlenmiştir. Araştırmada neden böyle bir desen kullanıldığının ortaya konulmasından önce, eylem araştırmasının araştırmacılar tarafından ortaya konulan çeşitli tanımlarına ve özelliklerine değinilmesinde yarar vardır.

Eylem araştırmaları, ulusal alan yazında olmasa da uluslararası alan yazında son yıllarda akademisyenler ve öğretmen araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Eylem araştırmasının çeşitli araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Johnson (2005, 25) eylem araştırmasını, “gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma süreci” olarak tanımlamaktadır. Fraenkel ve Wallen (2003: 572) ise eylem araştırmasını “bir problemi çözmek ya da yerel bir uygulama hakkında bilgi vermek için bir ya da daha fazla araştırmacı tarafından gerçekleştirilen araştırma türü” şeklinde tanımlamaktadır. Bir diğer tanımda ise eylem araştırması “kişilerin kendi meslekî eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde

gerçekleşen sistematik bir müdahale süreci” (Costello, 2007) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımların yanı sıra eylem araştırmasını yalnızca eğitim alanına özgü biçimde “eylemlerin ve öğretimin kalitesini arttırmak ve anlamak için gerçek okul ve sınıflarda araştırma yapma süreci” olarak tanımlayan araştırmacılar da mevcuttur (bakınız: Hensen, 1996; McTaggard, 1997; Schmuck, 1997). Yapılan tanımların birleştiği nokta, eylem araştırmasının uygulamaya dönük olması ve sorunun tespit edilmesi kadar sorunun çözümüne de odaklanmasıdır.

Mills (2003: 4) ise eylem araştırması konusunda ulaşabildiğimiz en kapsamlı tanımı yaparak eylem araştırmasını “öğretmenler ve yöneticiler tarafından kendi gözetimindeki öğrenciler üzerinde, okullarda ve sınıflarda ‘ne olduğunu’ tanımlamak ve yapılan eğitimsel girişimlerin etkilerini anlamak için nitel yöntemlerin kullanılarak olumlu değişikliğin hedeflendiği araştırma süreci” olarak tanımlamaktadır. Mills’in tanımında yer alan “öğretmenler ve yöneticiler tarafından” ve “nitel yöntemlerin kullanılması” ifadelerine bazı araştırmacıların tanımlarında rastlanmadığı gibi birtakım eleştiriler getirildiği de görülmektedir (bakınız: Büyüköztürk ve diğerleri, 2010; Ekiz, 2004; Kuzu 2011). Örneğin Büyüköztürk ve diğerleri (2010: 279) eğitim araştırmaları alanında, eylem araştırmasının yalnızca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında başvurdukları bir yöntem olmadığına değinmektedirler. Onlara göre lisansüstü öğrencilerinin de çalıştıkları alana yönelik meslekî sorunları çözmek ya da yapılan işin niteliğini yükseltmek amacıyla eylem araştırmasına yönlendirilmesi mümkündür. Ekiz (2004: 141), eylem araştırmasının yalnızca öğretmenler ve yöneticiler değil aynı zamanda akademisyenler tarafından da gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Anagün (2008: 71-72) ise eylem araştırmasını akademisyenler için bir fırsat olarak değerlendirmekte ve geleneksel eğitim araştırmalarında akademisyenlerin sadece konunun uzmanı olma özellikleriyle araştırmalarda yer aldıklarına ve okul ortamındaki kişileri bilgi kaynağı olarak değerlendirdiklerine dikkat çekmektedir. Eylem araştırmalarında, akademisyenler doğrudan sürece katılma olanağını bularak kuram ile uygulama arasındaki boşluğu giderme şansını elde etmektedirler. Dolayısıyla alan yazında eylem araştırmasının, yalnızca öğretmenlerin başvurabilecekleri bir araştırma yaklaşımı olduğu yönünde görüşler ileri sürülmüş olsa da; özellikle son dönemde bu araştırma yaklaşımının akademisyenlerce de

kullanılabileceğine ilişkin görüşler de mevcuttur. Son yıllarda ülkemizde, akademisyenlerce ve lisansüstü tez çalışması gerçekleştiren araştırmacılarca bu doğrultuda gerçekleştirilen eylem araştırmalarına rastlamak mümkündür (bakınız: Çuhadar, 2008; Keskin, 2011; Kuzu, 2005; Şahin Y. L., 2011).

3.2. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik nasıl bir model önerisi geliştirilebileceğinin ortaya konulması ve önerilen bu model doğrultusunda hazırlanmış paket programın sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle, bölüm girişinde de değinildiği üzere araştırma, eylem araştırması (action research) biçiminde desenlenmiştir. Bu modelin tercih edilmesinde, bir yandan araştırmacının uygulamada değişiklik yaparak çözüm üretme arayışı içerisinde olması diğer yandan da eylem araştırmasının araştırmacıyı da sürece dâhil eden, süreç içerisinde araştırmacının kendisini geliştirmesine fırsat sağlayan yapısı etkili olmuştur. Yukarıda çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan eylem araştırması tanımlarından hareketle eylem araştırmasının karakteristik özelliklerinin şu şekilde sıralanması mümkündür: (1) Uygulamaya yönelik problemi tespit etmek, (2) tespit edilen probleme ilişkin bir çözüm önerisi geliştirmek ve (3) ortamda değişiklik yaparak önerisini uygulamak ve (4) geliştirmek. Yapılan araştırmada genel olarak bu adımların izlenmiş olmasından dolayı, kullanılan araştırma modelinin çalışmanın amaçlarına ve genel akışına uygun olduğu düşünülmektedir.

Eylem araştırmasının temel özelliklerinin bilinmesi, araştırma sürecinde odaklanılacak konuları belirlenebilmesi açısından yol gösterici olacaktır: Johnson (2005: 22-24) eylem araştırmasının özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- *Eylem araştırması sistematiktir.* Verilerin toplanması, işlenmesi ve sunumunda belirli bir özgünlüğünün bulunmasına karşın; sistematik bir bakışı da bünyesinde barındırması gerekir.
- *Eylem araştırması yanıtı bilinen bir soru ile “ispat etmek” için başlamaz.* Araştırmacı, araştırma sürecinin başlangıcında tarafsız bir gözlemci durumundadır.

Süreç içerisinde çeşitli sorular sormakla birlikte bu soruların cevaplarına ilişkin ön yargılar taşımaz; aksine yeni sorular ve bakış açılarıyla konusuna derinlik kazandırır.

- *Eylem araştırmasında veri toplamaya başlamadan önce plan yapılmalıdır.* Bu plan, çeşitli aşamaları ve takvimi içinde barındırmalıdır; ancak şu da unutulmamalıdır ki araştırma sürecinde planların ve veri toplama sürecinin değişmesi muhtemeldir.
- *Eylem araştırmasının süresi değişebilir.* Yapılan bir eylem araştırmasının süresi, araştırma sorusuna, araştırmanın doğasına, araştırma çevresine ve veri toplama ölçütlerine göre değişebilir. Bu nedenle eylem araştırmalarına ilişkin genel geçer bir veri toplama sürecinden bahsedilemez.
- *Eylem araştırmasında gözlemler düzenli olmalıdır.* Gözlemlerin süresi bir dakikadan bir saate ya da daha fazlasına kadar uzanabilir. Bu duruma bağlı olarak da gözleme ilişkin notlar birkaç satırdan birkaç sayfaya; birkaç dakikalık kayıtlardan bir iki saatlik kayıtlara kadar genişleyebilir. Ancak burada esas olan bir defada uzun süreli kayıtlardan ziyade belirli periyodlarla düzenli olarak alınan kayıtlardır.
- *Eylem araştırmalarının bazı durumlarda belirli bir kuramsal çerçeveye üzerine oturtulması mümkündür.* Sorular, bulgular ve sonuçlarla ilişki kurmak üzere bir kuramsal boyutun olması için genellikle araştırmacılar, çalışmanın başlangıcında kapsamlı bir alan yazın taraması yaparlar. Eylem araştırmasının sonunda elde edilen sonuçlar, aynı konuda daha farklı yöntem ve yaklaşımlarla gerçekleştirilen çalışmalarla ilişki kurularak sunulabilir.
- *Eylem araştırmalarında bir şeylerin ispat edilmesi ya da bir şeyin başka bir şeyle karşılaştırılması söz konusu değildir.* Deney ve kontrol grupları, bağımlı ya da bağımsız değişkenler ya da ortaya atılmış hipotezler söz konusu değildir. Eylem araştırmasında yapılan, çalışılan konuya ilişkin bir dizi fotoğrafın sunulması suretiyle ortamda neler olduğunun başkaları tarafından tam olarak anlaşılmasını sağlamaktır.

- *Eylem araştırmalarında bazı durumlarda nicel yöntem ve tekniklerden de yararlanılabilir;* ancak burada dikkat edilmesi gereken husus elde edilen sonuçların genelleştirilmesinden kaçınılmasıdır. Çünkü eylem araştırmasının nicel yöntemle başvurma amacı; sonuçların genellenebilir hale getirilmesi değil veri çeşitlemesinin sağlanmasıdır.

Eylem araştırması türleriyle ilgili olarak alan yazında farklı sınıflandırmalar vardır (bakınız: Hendricks, 2006; Johnson, 2005; Kemmis ve McTaggart, 2000; Mills, 2003; Sagor, 2005). Bu sınıflandırmaların genel olarak çıkış noktasının, araştırmanın amaçları ve araştırmanın özellikleri olduğu söylenebilir. Hendricks (2006), eylem araştırmasını; (1) iş birliğine dayalı, (2) eleştirel, (3) sınıf ve (4) katılımcı olmak üzere dörde ayırmaktadır:

İşbirliğine dayalı eylem araştırmaları, eğitim ortamlarında yaşanan sorunların çözümünü için birden fazla araştırmanın birlikte çalıştıkları türden araştırmalardır. İşbirliğine dayalı eylem araştırmasının temel amacı, farklı ortamlarda, benzer sorunlarla karşılaşan eğitimciler arasında diyalog geliştirerek ortak çözüm önerilerini ve uygulamalarını hayata geçirmektir.

Eleştirel eylem araştırmaları, sosyal konulara yönelmeyi amaçlamaktadır. Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen bu eylem araştırmalarının temel özelliği araştırmacılar ve öğretmenlerin birlikte çalışmasına uygun bir zemin oluşturarak olgu, durum ya da süreçlerin eleştirel paradigmalara doğrultusunda yeniden düzenlenmesini sağlamaktır.

Diğer bir eylem araştırması türü olan *sınıf eylem araştırmalarının* amacı ise öğretmenlerin sınıf ortamında kendi öğretim uygulamalarını geliştirmelerini sağlamaktır. Bu türden eylem araştırmalarını öğretmenler tek başlarına sürdürebilecekleri gibi okul ya da bölgedeki diğer öğretmenlerle de iş birliği içerisinde de sürdürebilirler.

Hendricks (2006)'in değindiği dördüncü eylem araştırması türü ise *katılımcı eylem araştırmasıdır*. Bu türden eylem araştırmaları, sosyal ve işbirliğine dayalı araştırma süreçleridir. Değiştirilebilecek gerçeğin geniş tabanlı bir kuramsal değerlendirme sonucu ortaya atıldığı, genellikle yeni bir uygulamanın denendiği eylem araştırması türüdür. Bu tür eylem araştırmaları hem eğitimi geliştirmeyi hem de üniversite tabanlı

çalışmaları geniş eğitimci gruplarına yaymayı kendine hedef edinmektedir (James ve diğerleri, 2008; akt.: Çuhadar, 2008: 47).

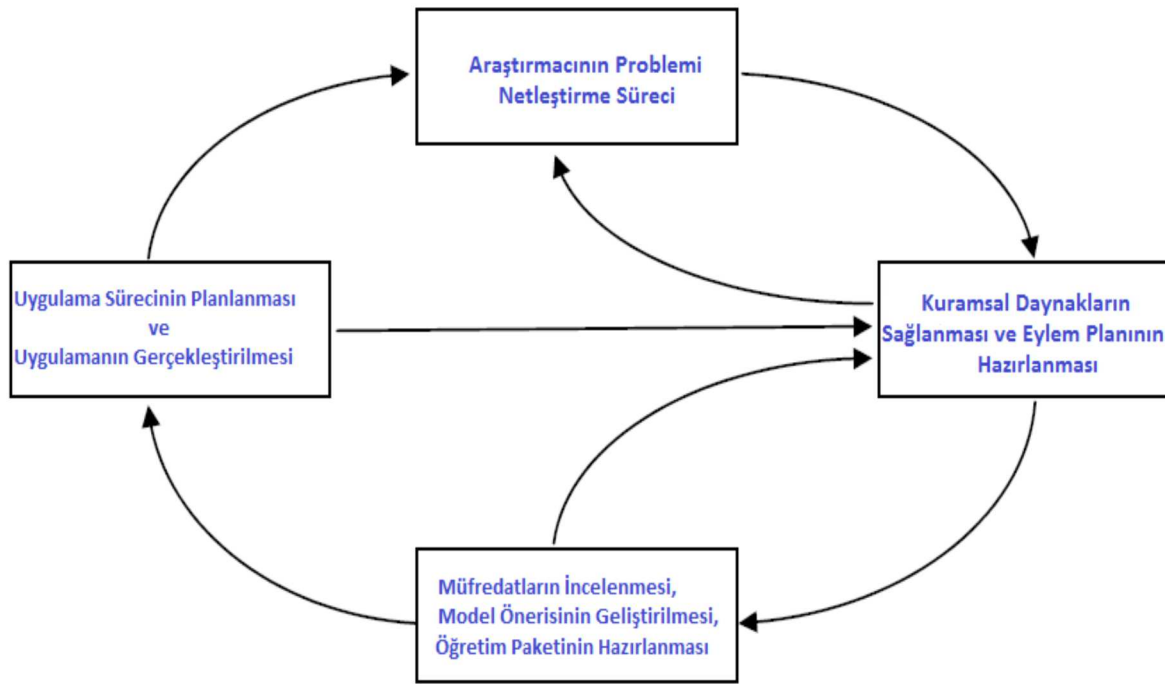
Bu araştırma Hendricks (2006)'in ortaya koymuş olduğu eylem araştırması türlerinden katılımcı eylem araştırması türüne girmektedir. Zira araştırma, geniş bir kuramsal alt yapının var olduğu medya okuryazarlığı ve genelde ana dili eğitimi, özelde ise Türkçe eğitimi alanlarının literatürüne dayanmaktadır. Yine araştırmanın, James ve arkadaşları (2008)'nin da belirttiği gibi üniversite tabanında tasarlanarak sınıf içi uygulamaya yansıtma pratiğine dayalı olması, katılımcı eylem araştırması türünde değerlendirilmesine neden olmaktadır.

3.3. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması süreci, eylem araştırmasının tanımında olduğu gibi farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Eylem araştırması bir problem durumunun belirlenmesi ile başlayıp, probleme ilişkin olası çözüm önerilerinin tespit edilmesi ve ortamda değişiklik yapılarak uygulamaya konulması ile devam eder. İlk uygulamadan sonra süreç tekrar ettirilerek her seferinde ortamda ortaya çıkan yeni problemlere çözümler aranır. Kısacası eylem araştırmalarında belirlenen problemin ortadan kaldırılmasına yönelik döngüsel olarak tekrarlanan etkinlikler söz konusudur. Lewin (1946) eylem araştırması sürecini planlama, uygulama ve uygulamanın sonuçlarını değerlendirme aşamalarından oluşan bir döngü olarak değerlendirmektedir (Akt.: Kemmis ve McTaggart, 2000: 595). Kemmis ve McTaggart (2000: 595), bu süreci planlama, planı eyleme geçirme, eylemin etkilerini gözleme, yansıtma ve verileri değerlendirerek yeniden planlama biçiminde genişletmişlerdir. Mills (2003)'e göre bu süreç, problemin belirlenmesi, problemin çözümü için gereken verilerin toplanıp işlenmesi ve problemi ortadan kaldıracak eylemlerin planlanıp uygulanması aşamalarını kapsayan döngüsel bir süreçtir. Eylem araştırmasının “döngüsel” bir model olarak adlandırılmasının nedeni, araştırmacının ortamda yaptığı değişiklikleri uygulamaya koyduktan sonra değişimi ve gelişimi tekrar izleyerek ortamdaki yeni problemleri tespit etmesi, olası çözüm önerilerini yeniden üretmesi ve çözüme yönelik değişimi gerçekleştirerek süreci yeniden

başlatmasıdır. Kısacası süreç; (1) tespit et, (2) öneri getir, (3) öneriyi uygula ve (4) yeniden tespit ederek süreci yeniden başlat şeklinde tekrarlanarak devam etmektedir.

Sagor (2005: 7) ise eylem araştırması döngüsünü; (1) problemin netleştirilmesi, (2) kuramsal dayanakların eylem planına dönüştürülmesi, (3) uygulama ve (4) elde edilen sonuçları yeni eylem planına yansıtılması biçiminde dört aşamada açıklamaktadır. Bu çalışmada Sagor (2005) ve Mills (2003)'in eylem araştırması süreçlerinden yararlanılarak oluşturulan Şekil 6'da yer alan eylem araştırması süreci izlenmiştir.



Şekil 6. Eylem Araştırması Süreci

Şekil 6'da görüldüğü üzere, bu araştırma dört temel adımdan oluşmaktadır. Birinci adım, problemin tespit edilme sürecidir. Bu aşamada araştırmacının problemi tespit etmesi ve netleştirilmesi sürecindeki deneyimleri betimlenmiş, çalışma konusuna ilişkin ilk izlenimlerini edinme süreci anlatılmıştır. İkinci adım, kuramsal dayanakların sağlanması ve eylem planının hazırlanması aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacının alan yazın taramasının gerçekleştirilme süreci ve bu süreçte karşılaşılan problemlere değinilmiş ardından da eylem planının ortaya konuluş süreci ve eylem planı hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan eylem araştırmasının üçüncü adımında ise kuramsal çerçevede tespit edilen ülkelerin ana dili

eğitimi m¼fredatlarının incelenerek medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilen kazanımların ortaya konulması s¼recine değinilmiştir. Bu aşamada, araştırma s¼recine ilişkin betimlenen diğer faaliyetler ise ilköğretim ikinci kademe T¼rkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine y¼nelik model ¼nerisinin geliştirilme s¼reci ve bu modele uygun paket programın hazırlanmasıdır. Araştırmanın d¼rd¼nce ve son adımın da ise ¼nerilen modele uygun olarak hazırlanmış paket programın sınıf içi uygulama s¼reci betimlenmiştir.

Araştırmanın bu b¼l¼m¼ raporlaştırılırken yukarıda değinilen d¼rt adım esas alınmıştır. Aşağıda bu adımlar ayrıntılı olarak yer almaktadır.

3.3.1. Birinci Adım: Araştırmacının Problemi Netleştirme S¼reci

Bu aşama, geleneksel araştırma s¼reci i¼erisindeki problem durumunun tespit edilmesi aşaması olarak g¼r¼lebilir. Yapılacak araştırma ne olursa olsun atılacak ilk adım ¼alıřılacak konunun belirlenmesidir. Eylem araştırması ger¼ekleřtirecek araştırmacının bu adımda yapması gereken değiştirmek ya da geliştirmek istediği duruma cevap aramaktan ziyade onu betimlemek ve soru haline getirmektir. Bu aşamada, araştırmacı, derinlemesine araştırma yaparak sorunu anlamaya ¼alıřır ve bu durumu değiştirmeye y¼nelir (Kuzu, 2005: 38). Elbette araştırmacının bu aşamada probleme ilişkin unsurları eksik ya da yanlış algılamış olması muhtemeldir; ancak eylem araştırması s¼reci, hiyerarşik ve doğrusal bir yapıya sahip olmadığı i¼in araştırmacının ¼alıřmanın herhangi bir aşamasında bu adıma d¼nerek sorduğu soruları ve tespit ettiği problemleri tekrar g¼zden ge¼irmesi m¼mk¼nd¼r.

Bir eylem araştırmasının temel amacı yolunda gitmeyen bir şeyleri anlayıp değiştirmeye ¼alıřmak, ¼öz¼me y¼nelik yeni uygulamaları incelemektir (Mertler, 2006: 32). Araştırmanın ilk adımında eylem araştırmasının bu özelliği g¼z ¼n¼nde bulundurulmuştur. Araştırmacının, bu ¼alıřmada problemi netleştirme aşaması şu şekilde a¼ıklanabilir:

Araştırmacı, 2009 yılında tamamladığı y¼ksek lisans tezinde animasyon filmler ile T¼rk halk masallarını karşılaştırmalı i¼erik analizine tabi tutmuştur. Tez ¼alıřmasından hareketle “T¼rkçe derslerinde kullandığımız edeb¼/estetik metinler ile ¼đrencilerin g¼nl¼k

hayatlarında sık sık karşılaştıkları görsel/işitsel medya metinlerinin (çizgi filmler, diziler, reklamlar vb.) farkları neler?"; "Yüzyıllar içerisinde insanlığın anlatıları arasında ne tür farklılıklar ortaya çıkmıştır?" ve "Öğrencilerin zamanlarının büyük kısmını geçirdikleri elektronik ve dijital medya metinleri Türkçe derslerinde nasıl kullanılabilir?" soruları zihninde canlanmıştır. Bu sorulara cevap aramak için alan yazında çeşitli eserler okumaya başlamıştır.

Yüksek lisans eğitiminin son bulduğu 2009 yılı yazında "Görsel Okuryazarlık" adlı makale çalışmasını gerçekleştirirken özellikle yurt dışı alan yazında "metin" kavramının tanımlanmasında ciddi bir açılıma gidildiğini fark etmiştir. Bu çalışma sırasında, ana dili derslerinde söz ve yazının dışında görsellerin de anlama ve anlatma aracı olarak kullanılabileceğine ilişkin ilk izlenimlerini edinmiştir. 2009 yılı Eylül ayında bitirdiği bu makale çalışmasının ardından doktora tezinde böyle bir konunun nasıl çalışılabileceğine yönelik düşünmeye başlamıştır.

2009 yılı Eylül ayında doktora eğitimine başlamıştır. Görsellerin ana dili eğitiminde nasıl kullanılabileceği konusunda kendisini yetiştirmek isteyen araştırmacı, bu amaçla doktora eğitiminin ilk döneminde, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora programında açılan "Medya Okuryazarlığı" dersini almıştır. Bu derste; medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi, medya içeriği (haber metinleri, reklam metinleri, eğlence metinleri), medyanın toplum ve özellikle de ergenler üzerindeki etkileri konusunda bilgi sahibi olmuş, konuya ilişkin dersi alan diğer öğrenciler ve ders öğretim elemanlarıyla fikir alışverişinde bulunmuştur. Araştırmacının bu ders sürecinde edindiği bilgiler, medya okuryazarlığı eğitiminin ana dili eğitimi ile ilişkilendirilerek verilir verilemeyeceği konusunda, onu daha fazla araştırma yapmaya itmiştir.

Araştırmacının çalışacağı konuyu belirleme sürecinde etkili olan önemli noktalardan bir tanesi de yine doktora eğitiminin birinci ve ikinci yarı yılında almış olduğu "Metin İncelemeleri I", "Metin İncelemeleri II" ve "İleri Anlama Teknikleri" dersleri olmuştur. Bu dersler kapsamında metin türleri, metin çözümlenmeleri, Türkçe derslerinde kullanılabilecek metin tipleri ve bu metinlerde bulunması gereken özellikler, ana dili eğitiminin amacı, işlevi, toplumda cevap vermesi gereken ihtiyaçlar konusunda

derinlemesine araştırma ve alan yazın taraması gerçekleştirmiştir. Dersleri yürüten öğretim elemanları ve diğer doktora öğrencileri ile tartışmalara katılmış, görsel ve işitsel medya metinlerinin Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik onların da fikirlerine başvurmuştur.

Alan yazına ilişkin gerçekleştirdiği okumaları ve doktora derslerindeki konuya ilişkin tartışmalar neticesinde, Türkçe derslerinde edebî/estetik metinlere yer verilebileceği gibi elektronik ve dijital medya metinlerine, medya okuryazarlığı alanının sağladığı kuramsal alt yapıdan yararlanılarak yer verilebileceği izlenimini edinmiştir.

Araştırmacının doktora ders döneminde kendini geliştirmek istediği alanlardan bir diğeri nitel araştırma yöntemleri olmuştur. Bu tercihinde, nitel araştırmanın Türkçe eğitimi araştırmaları açısından daha uygun bir paradigma olduğu yönündeki ön yargısı etkili olmuştur. Araştırmacı doktora eğitiminin ilk döneminde, bu amaçla İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans programında açılan “Nitel Araştırma Yöntemleri” dersine katılmıştır. Bu derste nitel paradigma, nitel araştırma desenleri, nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama teknikleri ve geçerlik ve güvenilirlik konularında bilgi sahibi olmuş ve alan yazında bu konularda okumalar gerçekleştirmiştir. Ancak dersin başka bir anabilim dalının altında açılması ve dersin öğrenci sayısının göreceli olarak çok fazla olması (19 öğrenci) araştırmacının bu dersten tam olarak beklentilerini karşılayamaması neticesini doğurmuştur. Doktora ders sürecinin üçüncü döneminde araştırmacı, bu beklentisine cevap alabilecek bir fırsat yakalamıştır. Zira Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora programında “Nitel Araştırma Yöntemleri” dersi açılmıştır. Dersin hem kendi anabilim dalında açılması hem de dersi 3 öğrencinin alacak olması araştırmacının bu kez “Nitel Araştırma Yöntemleri” dersine ilişkin beklentilerini karşılamıştır. Üstelik araştırmacının bu dersi aldığı dönemde doktora tez konusunu ve tezde kullanacağı araştırma desenini belirlemiş olması (eylem araştırması) bir yandan nitel araştırma yöntemleri konusunda daha özel ve derinlemesine okumalar yapabilmesini sağlamış; diğer yandan ise tez konusu ve kullanacağı desenle ilgili öğretim elamanı ve dersi alan diğer öğrencilerin görüşlerini alabilmesini sağlamıştır. Eylem araştırması yönteminin önemi, hangi durumlarda ve nasıl uygulanabileceği, veri, kaynakları, veri türleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri ile ilgili bilgi ve deneyim kazanmıştır.

Ayrıca bu ders kapsamında final sınavı yerine geçecek bir ödev hazırlayarak eylem araştırmasının kullanıldığı bir araştırma önerisi ortaya koymuştur.

Araştırmacı, 2010-2012 yılları arasında; “Görsel Okuryazarlık”; “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”; “Medya Dünyasının Gerçek Dünyayı Yansıtma Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Belirlenmesi” ve “Arka Sıradakiler Dizisinde Yansıtılan Öğretmen, Öğrenci, Ebeveyn Kimlikleri ve Şiddet Unsurlarının Çözümlemesi” başlıklarını taşıyan medya okuryazarlığı eğitimi, görsel okuryazarlık eğitimi ve metin algısındaki değişim konularında çeşitli dergilerde çalışmalar yayınlamıştır. Bu yayınların her birinin bu araştırmanın planlanmasında ve yürütülmesinde araştırmacıya deneyim sağladığı düşünülmektedir.

Buraya kadar anlatılan araştırma ve deneyimler, araştırmacıyı doktora tezini Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile nasıl ilişkilendirilebileceği konusunda çalışmaya yöneltmiştir. 2010 yılı Eylül ayında Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda gerçekleşen tez savunması sonucunda: (1) İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik nasıl bir model önerisi geliştirilebileceğini ortaya konulması; (2) bu model önerisine uygun bir paket programın hazırlanması (3) ve bu paket programın Türkçe derslerindeki sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğini tespit edilmesinin amaçlandığı bir doktora tez çalışması yürütülmesine karar verilmiştir.

3.3.2. İkinci Adım: Kuramsal Dayanakların Sağlanması ve Eylem Planının Hazırlanması

Araştırmanın ikinci adımı olarak değerlendirilen bu aşama, araştırmanın temellendirileceği kuramsal dayanakların ortaya konulması ve bu dayanaklardan elde edilen bilgileri kullanarak değişiklik yapmaya yönelik bir plan hazırlanması sürecini kapsayan aşamadır.

Kuramsal Dayanakların Sağlanması

Araştırmanın kuramsal dayanaklarının belirlenmesi adına yapılan alan yazın taramalarında, “Türkçe eğitimi” ve “medya okuryazarlığı eğitimi” alanları araştırmanın kuramsal dayanakları olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın alan yazın taramasında ilk olarak ana dili eğitimi üzerinde durulmuş ardından da odak nokta daraltılarak sırasıyla ana dili eğitimi müfredatları, medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi ve ana dili eğitiminde medya okuryazarlığı eğitimi uygulamaları konularına odaklanılmıştır. Alan yazın taramasında Şekil 7’de yer alan piramitteki hiyerarşik sıra takip edilmiş, böylece çalışmaya derinlik kazandırılması amaçlanmıştır.



Şekil 7. *Araştırma Kapsamında Yapılan Alan Yazın Taraması*

Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimine yönelik ulusal alan yazında yer alan kaynakların sınırlı olması ve araştırmacının çalıştığı üniversitenin kütüphanesinde bu alana yönelik yeterli oranda kaynak bulunmaması araştırmacının kaynaklara ulaşmasında bir takım zorlukları ortaya çıkarmıştır. Bu zorlukların giderilmesinde makale ve tezlere ulaşım için elektronik veri tabanları kullanılmış; kitap ve diğer basılı dokümanlar ulaşılmasında Ege Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesinin kütüphanelerinden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmacının Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nin desteklediği 2011/036 numaralı BAP projesi kapsamında yürütülüyor olmasından dolayı alan yazın taramasında kullanılmak üzere İngiltere’den konuyla ilgili 66 adet İngilizce kitap getirtilmiştir.

Yapılan alan yazın taramaları sonucunda, ulusal alan yazında Türkçe derslerinde medya metinlerinin kullanılmasının gerekliliği hususunun vurgulandığı görülmüştür. Uluslararası alan yazında ise başta İngiltere ve Kanada olmak üzere çeşitli ülkelerin ana dili dersleri kapsamında medya okuryazarlığı uygulamalarına ilişkin önemli görülebilecek çalışmalara rastlanmıştır. Bu noktada, ulusal alan yazının ortaya koyduğu sorun ve uluslararası alan yazında yer alan çözüm önerileri birbirleriyle eşleştirilmiştir. Genel hatlarıyla bu şekilde özetleyebileceğimiz kuramsal dayanakların sağlanmasının ardından bu aşamada yapılan diğer bir iş de çalışmanın “Eylem Planı”nın hazırlanması olmuştur.

Eylem Planının Hazırlanması

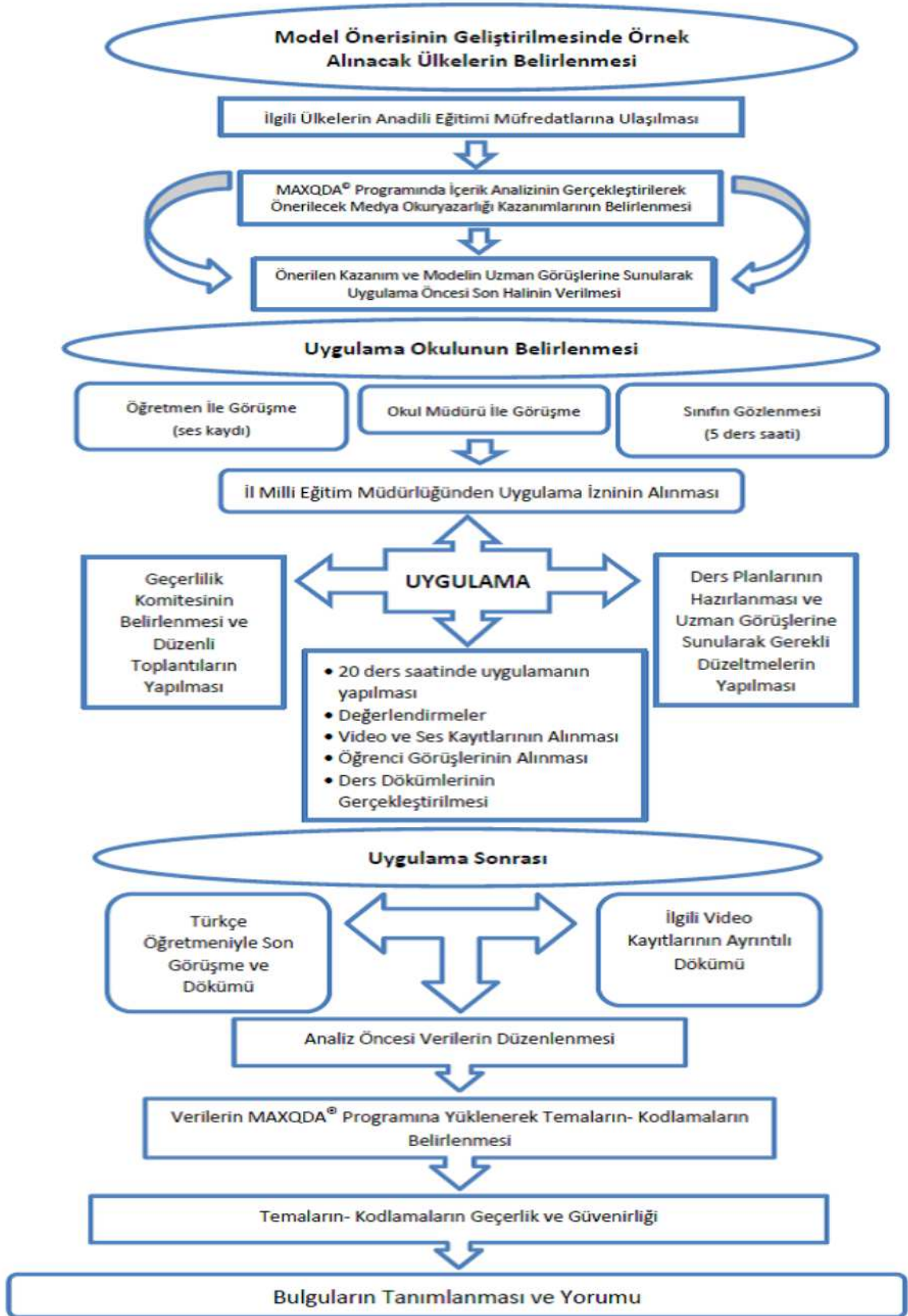
Eylem araştırmalarında plan hazırlanması, araştırmacıya süreci başından sonuna kadar sistematik şekilde işletme olanağı sunar. Eylem planı, araştırmanın başında hazırlanabileceği gibi ilerleyen aşamalarında, problem durumu ve alan yazın taraması gerçekleştirildikten sonra da hazırlanabilir (Mills, 2003). Bu çalışmada, konunun ve araştırma amaçlarının tam olarak ortaya konulabilmesi, ancak problemin netleştirilmesi aşamasından sonra gerçekleştirilebildiği için araştırmanın “eylem planı” alan yazın taramasından sonra ortaya konulabilmiştir.

Kuzu (2005: 43) eylem planının aşağıdaki etkinliklerden oluşması gerektiğini belirtmektedir:

- Araştırma önerisinin alan yazın taraması sonucu yeniden gözden geçirilerek gerçekleşen değişimlerin açıklanması.
- Durumu geliştirebilmek için araştırmacının değiştirmeye çalıştığı faktörlerin açıklanması ve bunun için uygulanacak eylemlerin tespit edilmesi.
- Belirlenmiş eylemi yerine getirmeden önce başkalarıyla etkileşim içinde bulunulacak bir durum varsa, bu kişilerle yapılan anlaşmaların açıklanması.

- Belirlenmiş eylemi yerine getirmek için kullanılacak kaynakların saptanması.
- Araştırmaya başlanması, verilerin toplanması ve elde edilen bilgilerin yayınlanmasını düzenleyen etik yapının (gizlilik, anlaşma, kontrol) ya da etik kuralları ortaya koyan bir açıklamanın yapılması.

Araştırmanın eylem planının, Kuzu (2005)'nin yukarıda saydığı etkinlikleri kapsamı amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eylem planının 4 ana aşamadan oluşması gerektiğine tez izleme komitesinin de görüşü alınarak karar verilmiştir. Şekil 8'de araştırmanın eylem planı yer almaktadır.



Şekil 8. Araştırmanın Eylem Planı

Şekil 8’de yer alan eylem planında görüldüğü üzere araştırmanın 4 ana aşamada gerçekleştirilmesi planlanmış ve araştırma ortaya konan bu plan çerçevesinde sonlandırılmıştır.

3.3.3. Üçüncü Adım: Müfredatların İncelenmesi ve Model Önerisinin Geliştirilmesi

Bir çalışmada, çalışılacak nesne ya da durumların tamamının incelenmesi her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumun bir sonucu olarak bilimsel araştırmalarda çalışılacak nesnelerin, durumların belirlenebilmesine yönelik çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri birçok yönden ayrıldığı gibi örneklem alma yöntemleri ve amaçları açısından da birbirlerinden ayrılmaktadır. Nicel araştırma yaklaşımlarında örnekleme başvurulmasının amacı çalışılan durum ve nesnelere hareketle çalışılmayanlara genelleme yapabilmekken nitel araştırma yaklaşımlarında bir evrene yönelik genelleme yapmak söz konusu değildir. Bir evrende olması olası çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve aykırılıkları çalışmalarına dahil ederek bütüncül bir resim elde etmektir (Goetz ve LeCompte, 1984; akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 107).

Patton (2002) araştırmacıların yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istedikleri zaman bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından en tipik bir veya birkaç tanesini tespit ederek çalışabileceklerini belirtmektedir. *Tipik Durum* örnekleme olarak adlandırılan bu yöntemin, incelenecek ana dili eğitimi müfredatlarının belirlenmesi için uygun olduğu düşünülmektedir. Zira bu çalışmada da medya okuryazarlığı konusunda lider olarak gösterilen ülkelerin (tipik örneklerin) belirlenmesi ve bu ülkelerin ana dili eğitimi müfredatlarının İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerine yenilik getirebilmek için analiz edilmesi söz konusudur. Bu nedenle, müfredatları incelenecek ülkelerin medya okuryazarlığı eğitimi alanında başarılı ülkelere seçilmesi söz konusudur.

Çalışmanın alan yazın taramasında ortaya çıkan bulgular ışığında İngiltere, Kanada, Avustralya ve ABD’nin ana dili eğitimi müfredatlarının incelenmesine karar verilmiştir. Bu kararın gerekçesi, birçok çalışmada bu ülkelerin medya okuryazarlığı eğitiminde lider olarak tanımlanmalarıdır (bakınız: Abreu, 2007; Altun, 2010b; Çakmak, 2010; Fedorov, 2003; Federov, 2008; Pungente, Duncan ve Andersen, 2005; Shibata, 2002).

Ülkelerin belirlenmesinin ardından ana dili eğitimi müfredatlarına ulaşılmıştır. İngiltere, Avustralya ve ABD’de ana dili eğitimine yönelik kazanımlar, merkezî hükümete bağlı eğitim bakanlıklarınca belirlenmiş olduğu için incelemede bu metinler esas alınmıştır. Kanada’da ise durum farklıdır. Bu ülkede ana dili eğitimine yönelik olarak merkezi hükümete bağlı eğitim bakanlığının hazırladığı bir metin yoktur. Bu nedenle 13 eyaletten oluşan ülkede medya okuryazarlığı eğitiminde lider olarak gösterilen Ontario Eyaleti ana dili eğitimi müfredatı (bakınız: Pungente, Duncan ve Andersen, 2005) esas alınmıştır (bakınız: Tablo 5).

Tablo 5. İçerik Analizine Tabi Tutulan Müfredatlar

Ülke	İncelenen Belge Adı	Yayın Yılı	Sayfa Sayısı	Kazanım Sayısı
ABD	Common Core Standards For English language Arts: Standards for English Language Arts 6-12	2010	179	128
Kanada (Ontario)	The Ontario Curriculum Grades 1-8: Language (Revised Edition)	2006	155	225
İngiltere	The Framework for Secondary English: Overview and Learning Objectives	2008	32	51
Avustralya	The Australian Curriculum for English (Version 2)	2011	121	93

Veri Toplama Yöntemi: Doküman İncelemesi

Araştırmanın bu aşamasında, veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sürecinde araştırmacının, elde ettiği verileri açık, anlaşılır, tutarlı ve güvenilir bir biçime dönüştürmesi gerekmektedir (Gibbs, 2007). Bunun sağlanması için nitel araştırma alan yazınında çeşitli yöntemler yer almaktadır. Bunlardan bir tanesi de doküman incelemesi yöntemidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi sürecini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187).

Araştırmada doküman incelemesi veri toplama yönteminin kullanılarak Bailey (1994: 294-296)'in doküman incelemesine ilişkin ortaya koyduğu avantajlardan yararlanılması hedeflenmiştir. Müfredatların bu yolla incelenmesiyle; kolay ulaşılamayacak öznelerle ulaşılmış; denek veya katılımcı tepkiselliği ortadan kaldırılmış; analiz uzun bir süreye yayılarak gerçekleştirilebilmiş; düşük maliyetle ilgili ülkelerin uygulamaları hakkında fikir sahibi olunmuş ve son olarak da müfredatlarda yer alan bilgiler, kişilerin düşüncesinden çok resmî politikaları yansıtmasından dolayı olası yanlılıktan kaçınılmıştır.

Ancak doküman incelemesi veri toplama yönteminin bir takım sınırlılıkları da vardır (Bailey 1994: 296-297). Bu anlamda gerçekleştirilen doküman taramasının şu sınırlılıkları barındırdığının da bilinmesi gerekmektedir: (1) araştırmacı, medya okuryazarlığı eğitiminin dil dersleriyle ilişkilendirildiği bir dersi gözlemleme fırsatından uzak olduğu için yalnızca müfredatlarda bahsedilen durumlardan haberdar olabilmıştır. Kısacası olandan çok olması gerekenle ilgilenilmiştir. (2) Ülkelerin müfredatları arasında standart bir formatın olmamasından dolayı, bilgilerin ve içeriklerin sunumu açısından önemli farklılıklar mevcuttur. Bu durum, ülkelerin müfredatlarının karşılaştırılarak bütüncül bir resim elde edilmesini güçleştirmiştir. (3) Araştırmacılar gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemleri kullandıklarında araştırılan konuyla ilgili alanda deneyimler elde ettikleri için kodlama esnasında bağlamsal bilgilerini kullanabilmektedirler. Fakat doküman incelemesine dayalı veri toplama yöntemi kullanıldığında araştırmacının uygulamaya yönelik herhangi bir deneyimi olmadığı için bağlamsal bilgiden yoksun olunması sınırlılığı vardır. Bu durum araştırmacıların kodlama yaparken zorlanmalarına neden olmaktadır.

Müfredatlara yönelik doküman taraması gerçekleştirilirken Yıldırım ve Şimşek (2006: 200)'in belirttiği “*var veya yok*” tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik, incelenen dokümanda istenen unsur varsa “1” yoksa “0” olarak kodlanması pratiğine dayalıdır. Bu yolla müfredatlarda tanımlanan her bir kazanım incelenmiştir. Medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili görülenlere “1” kodu verilmiş; ilişkisiz görülenlere ise “0” kodu verilmiştir. İncelemenin son aşamasında ise “1” kodu verilen kazanımlar ayrı bir belgeye “0” kodu verilen kazanımlar ise başka bir belgeye aktarılmıştır. Doküman taraması sonucunda “1”

kodlu verilerin; yani medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili kazanımların yer aldığı belge içerik analizi için hazır duruma getirilmiştir.

Veri Analizi: İçerik Analizi Tekniği

Nitel araştırmacıların doküman taraması sırasında elde ettikleri verileri analiz edebilmesine yönelik çeşitli veri analizi teknikleri bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan bazıları tematik analiz, anlatı analizi, söylem analizi, semiyotik (gösterge bilimsel) analiz, betimsel analiz, metin analizi ve içerik analizidir (Gökçe, 2011; Green ve diğerleri, 2007). Her bir yaklaşımın amacı araştırılan konunun anlaşılmasını sağlamaktır. Bu yönüyle içerik analizinde kullanılacak en doğru, en kapsamlı genel geçer bir teknikden bahsedilmesi yerine; analiz tekniğinin çalışılan konuya uygunluğundan söz edilmesi daha doğru olacaktır. Araştırmanın müfredatların incelenmesine yönelik bu kısmında, veri analiz tekniği olarak içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Merten (1983: 15), içerik analizinde yalnızca belirli bir metnin söz konusu olmasına karşın; metne yazarın, okuyucunun ve sosyal bağlamın perspektiflerinin yansımından dolayı içerik analizinin yalnızca metinle sınırlandırılmış bir yaklaşım olarak ele alınamayacağını belirtmektedir. O'na göre içerik analizi, mevcut metinden hareketle mevcut olmayan boyutları mantıksal bir biçimde, çıkarım yapma yoluyla araştırabilen bir tekniktir (akt.: Gökçe, 2011: 363). Merten'in içerik analizi tekniğine ilişkin yaptığı bu tanımdan hareketle, içerik analizinin yalnızca betimlemeye dayalı bir yaklaşım olmadığı, aksine çıkarım yapma yoluyla sosyal gerçeğin belirli boyutlarını ortaya çıkaran bir teknik olduğu söylenebilir.

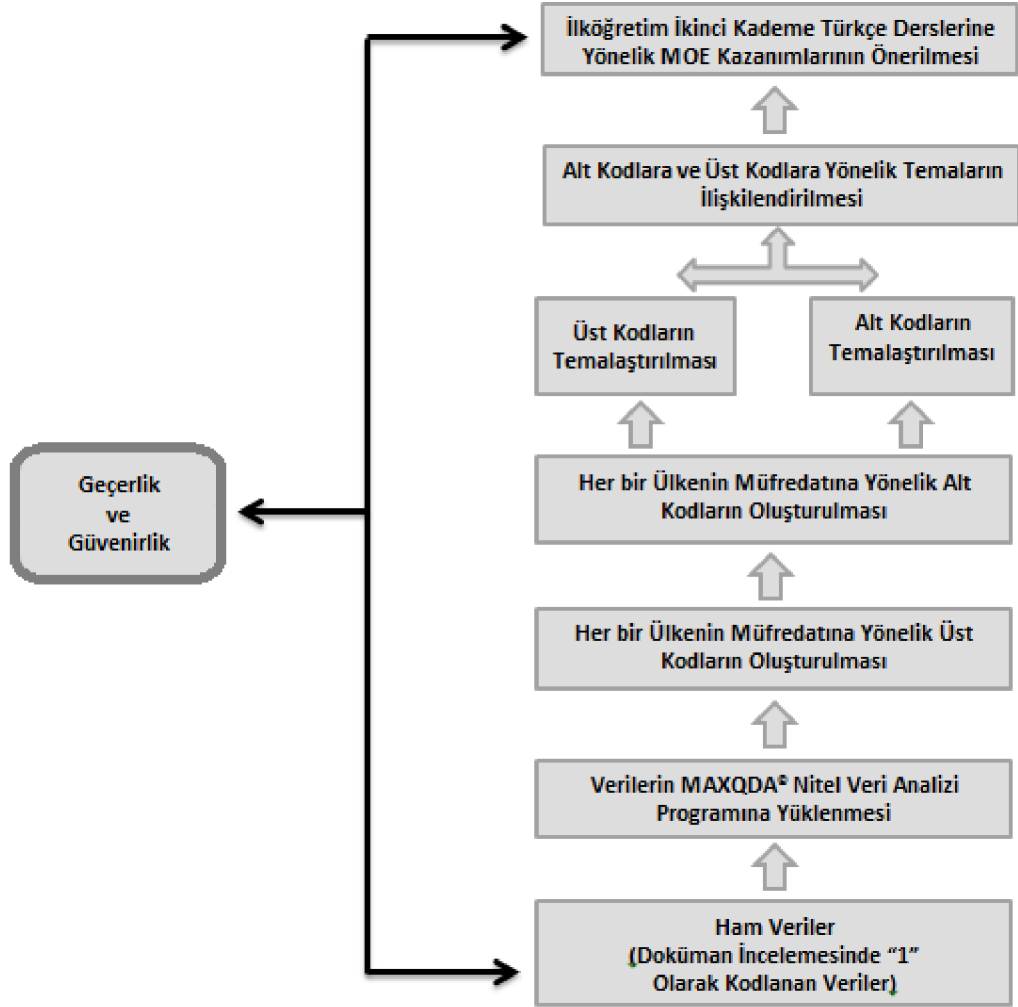
Doküman incelemesi yapılan müfredatlara ilişkin gerçekleştirilen içerik analizinde de Merten'in değindiği şekilde bir tutum sergilenmiş, her ülke müfredatının kendi içerisinde betimlenmesi amaçlanmakla birlikte müfredatlarının genelinin gösterdiği içerikler birbirleriyle karşılaştırılarak ortaklıkları ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, ortaya konulan genel betimlemelerden hareketle çıkarımlar yapılarak ortak temalar ortaya konulmuştur.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu kapsamda içerik analizinde öncelikle toplanan veriler kavramsallaştırılır, daha sonra ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenir ve buna göre temalar oluşturulur. İçerik analizinde yapılan temel işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılacak biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). Kısacası içerik analizinde, mevcut metinlerin nicel ve nitel boyutlarından hareketle, mevcut olmayan yani bilinmeyen sosyal gerçeğin bazı boyut ve kesitlerine yönelik bir takım bulguların elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Müfredatlardan elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasında MAXQDA[®] adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Analize tabi tutulan veri setinin oldukça geniş olmasından dolayı (bakınız: Tablo 6) içerik analizinin gerçekleştirilmesinde bu programdan yararlanılması uygun görülmüştür. Ayrıca bu yolla, Creswell (2008: 165)'in değindiği nitel veri analizinde bilgisayar programlarından yararlanılmasının araştırmacılara sağlayacağı şu avantajlardan yararlanılması amaçlanmıştır:

- Araştırmacının veri analizi için harcayacağı zaman ve enerji önemli miktarda azalır.
- Veri analizi süreci daha açık ve sistematik hale gelir.
- Veri analizinde süreç daha iyi kontrol edilir.
- Yapılan kodlamalar gözden geçirilir ve gerektiğinde düzeltmeler yapılır.
- Veri analiz sürecinde araştırmacıya esneklik sağlar.

Araştırmanın bu kısmına ilişkin verilerin analizinde Yıldırım ve şimşek (2006: 228) tarafından önerilen 4 aşamalı içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu aşamalar; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde-dir. Müfredatların incelenmesine ilişkin veri analiz süreci şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. Müfredatların İçerik Analizi Süreci

Verilerin Kodlanması: İçerik analizinin ilk kısmına, doküman incelemesi sonucunda medya okuryazarlığı ile ilişkili bulunan kazanımların ve tespit edilen ilişkilendirme yaklaşımlarının MAXQDA[®] adlı nitel veri analizi programına kodlanmasıyla başlanmıştır. Bu aşamada, araştırmacı tarafından her bir ülkenin kazanımlarına ve ilişkilendirme yaklaşımlarına ilişkin veriler ayrı ayrı “belgeler (documents)” şeklinde MAXQDA[®] ‘ya yüklenmiştir.

Bu şekilde MAXQDA[®] ‘da ABD, İngiltere, Kanada (Ontario) ve Avustralya’ya ait 4 farklı “belge (document)” oluşturulmuştur. Ardından bu belgelerin her birinde yer alan kazanımlar, medya okuryazarlığı eğitiminin “anlama” ve “üretme” boyutuyla olan

ilişkilerine bakılarak “anlama” ve “üretme” olmak üzere iki “ana koda (main code)” ayrılmıştır. Böylece, her bir ülkenin ana dili eğitimi müfredatında yer alan medya okuryazarlığı ile ilişkili kazanımlar, “anlama” ve “üretme” boyutuyla birbirinde ayrı kategoriler haline getirilmiştir.

Corbin ve Strauss (2008): (1) daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, (2) verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve (3) genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama olmak üzere üç tür kodlama türünden söz etmektedir. Bu kodlama türlerini şu şekilde açıklamak mümkündür (Corbin ve Strauss, 2008: 117):

(i) Önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama: Bu yaklaşım, araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda kullanılır. Araştırmacı analiz öncesinde alan yazını tarayarak önceden bir kod listesi hazırlar. Bu kod listesinde temalar, ana kodlar ve alt kodlar yer alabilir.

(ii) Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama: Bu tür kodlama, belirli bir kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır. Araştırmacının çalıştığı konuya ilişkin kendisine rehberlik edecek bir kavramsal çerçeve yoksa, diğer bir deyişle araştırmacının kavramsal çerçevesini oluşturacağı bir konu söz konusuysa bu yaklaşım benimsenir. Araştırmacı verilerini tümevarımcı bir analize tabi tutarak verilerinden kod üretmeye, kodlarından da ana kodlar ve nihayetinde de temalar üretmeye çalışır.

(iii) Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama: Bu tür kodlama, yukarıda değinilen yaklaşımların birleştirilmesinden oluşan bir kodlama yaklaşımıdır. Veriler başlangıçta önceden hazırlanmış bir kod listesine göre analiz edilmeye başlanır. Bu yapıya göre kodlama yapılır. Ancak analiz sürecinde araştırmacının karşılaştığı yeni kodlar da önceden hazırlanan kod listesine eklenerek analize devam edilir. Böylece bir yandan kod listesi genişlerken bir yandan da tümevarımcı bir analiz gerçekleştirilmiş olur.

Bu araştırmada, “alt kodların (sub code) MAXQDA[®]’ya işlenmesi sürecinde “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama yaklaşımı” benimsenmiştir. Yani ayrı ayrı MAXQDA[®]’ya yüklenen ülkelerin müfredatlarında yer alan kazanımlara “anlama” ve

“üretme” olarak iki ayrı “ana kod” verildikten sonra “alt kodların” verilme sürecinde “önceden hazırlanmış bir kod listesi” (bakınız: Ek-1) kullanılmıştır. İçerik analizinde “önceden hazırlanmış kod listesi”, araştırmacıya yukarıda değinilen avantajları sağlasa da araştırmacıların hazırladıkları kod listesinin kapsam geçerliğinin tam olarak sağlanmamış olması verilerin eksik ya da yanlış analiz edilmesine neden olabilir. Araştırmacı, Ek-1’de yer alan kod listesini hazırlarken genel olarak Buckingham (2009)’ın *Media Education: Literacy Learning and Contemporary Culture*, Potter (2011)’ın *Media Literacy* ve Masterman (2001)’nin *Teaching the Media* adlı eserlerinden yararlanmakla birlikte çeşitli makale, kitap ve eğitim müfredatlarına da başvurmuştur. Hazırladığı taslak metni, medya okuryazarlığı alanında uzman 2 araştırmacıya göstererek getirilen öneriler doğrultusunda kod listesine son halini vermiştir.

Bu aşamada, analize Ek-1’de yer alan önceden hazırlanmış kod listesiyle başlanmış; ancak içerik analizi sürecinde ortaya çıkan yeni durumlar karşısında, listeye yeni kodlar eklenerek ya da varolan kod listesindeki kimi kodlar listeden çıkarılarak analize devam edilmiştir. Böylece analiz sürecinin “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” yaklaşımına uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır.

Temaların Bulunması: Kodlama işleminin tamamlanmasının ardından, ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilecek ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilecek yapılar, yani temalar bulunmuştur. Temaların bulunması için MAXQDA[®]’ya işlenen tüm “alt kodlar” programın sunduğu “kod haritası (maxmaps)” özelliği kullanılarak birleştirilmiştir. Böylece 4 ülkenin ana dili eğitimi müfredatlarında medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili bulunan tüm kazanımların; alt kodları, ana kodları ve temaları birleştirilmiştir.

Verilerin kodlara ve temalar göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Tematik kodlama aşaması ardından verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşamasına geçilmiştir. İlk aşamadaki ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamadaki tematik kodlama sonucunda araştırmacı, topladığı verileri amacı doğrultusunda düzenleyebileceği bir sistem oluşturmuştur. MAXQDA[®]’nın kod haritası özelliği ile oluşturulan bu nihaî temalar, çalışma grubunda yer alan ülkelerdeki ana dili eğitimi müfredatlarında medya okuryazarlığı

eğitimiyle yoğun olarak ilişkilendirilen kazanımları ve bu kazanımların altında yer alacağı temaların ortaya konulmasını sağlamıştır.

Bulguların Yorumlanması: İçerik analizinin bu son aşamasında ortaya çıkan bulguların yorumlanması ve bir takım sonuçlar çıkarılması gerekmektedir (Corbin ve Strauss 2008: 119). Araştırmacı, nitel araştırmada bilgi toplama sürecinin doğal bir parçasıdır ve onun araştırdığı konuyla ilgili düşünceleri oldukça önem arz etmektedir. Ancak söz konusu düşüncelerin elde edilen bulgularla tutarlı olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmacı, ileride “*Bulgular ve Yorum*” bölümünde görüleceği üzere; içerik analizi sonucu ortaya çıkan verilere anlam kazandırmak amacıyla veriler arasındaki ilişkileri açıklamak, neden sonuç ilişkileri kurmak ve bulgulardan sonuçlar çıkarmak suretiyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmesine yönelik çeşitli kazanımlar ortaya koymuştur.

Araştırmacının önerdiği bu kazanımlara yönelik uzman görüşlerinin alınması da çalışmanın bu aşamasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ortaya koyduğu kazanım örneklerini, 29’u Türkçe eğitimcisi, 21’i eğitim bilimci ve 17’si iletişim bilimci olmak üzere toplam 67 akademisyene Ek-2’de yer alan değerlendirme formu aracılığıyla sunmuştur. Yine bu aşamada, Çanakkale il merkezinde görev yapan 18 Türkçe öğretmenine formlar ulaştırılarak görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Akademisyenlerden ve öğretmenlerden Çanakkale il merkezinde bulunanlara değerlendirme formları elden teslim edilirken şehir dışında bulunanlara e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Değerlendirme formlarının geri dönüşü için araştırmacı 1 aylık zaman ayırmıştır. 1 ayın sonunda 9’u Türkçe eğitimcisi, 6’sı iletişim bilimci, 7’si eğitim bilimci akademisyenden 17’si de Türkçe öğretmenlerinden olmak üzere toplam 39 görüş formunun geri dönüşü gerçekleşmiştir. Araştırmacı, bu sayının göreceli olarak düşük kalmasında, değerlendirme formlarının çok uzun olmasının ve formların internet ortamında gönderilesinin etkili olduğunu düşünmektedir. Akademisyenlerden ve öğretmenlerden gelen bu ilk tur dönütler değerlendirilerek kazanımlar yeniden gözden geçirilmiştir. Ardından oluşturulan kazanım listesi bu kez 3’ü Türkçe Eğitimi 2’si Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı’nda çalışan toplam 5 öğretim üyesine gösterilerek görüşleri alınmıştır. Bu ikinci tur görüşlerin ardından öğretim üyelerinin belirttiği hususlar doğrultusunda kazanımları açıklamak ve

daha somut hale getirmek için her bir kazanım önerisine yönelik ayrı ayrı “performans göstergesi” ve “öğretmene yönelik rehber sorular” tanımlanmıştır. Bu işlemden sonra kazanım önerileri yeniden gözden geçirilerek son halleri verilmiştir.

İçerik Analizi Sürecinin Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden bir olarak sonuçların inandırıcılığı kabul edilir. Özellikle nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda “geçerlik” ve “güvenirlik” başlıkları altında inandırıcılığın ortaya konulmasına yönelik ayrıntılı olarak belirlenmiş tanımlar, yöntemler ve istatistiksel testler mevcuttur. Yıldırım ve Şimşek (2006: 255) nitel araştırmalarda da geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili alınan bir takım önlemler olmasına karşın nitel araştırmanın doğası gereği, bu kavramların nicel araştırmalarla aynı algılanmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu başlık altında, ülkelerin müfredatlarına yönelik gerçekleştirilen içerik analizinde geçerlik ve güvenilirliği sağlama adına alınan önlemlerden bahsedilmektedir.

Güvenirlik: İçerik analizi sürecinde kodların güvenilirliğini sağlamak için Ek-1’de yer alan “önceden hazırlanmış kod” listesine başvurulmuştur. Ancak bu aşamada yalnızca kodların güvenilirliğine yönelik önlem alınmasıyla yetinilmemiş kodlayıcı güvenilirliğine de önem verilmiştir. Kodlayıcı güvenilirliğine yönelik iki farklı yaklaşım söz konusudur. Birincisi, aynı içeriğin birden fazla kodlayıcı tarafından kodlanması ve nihayetinde de karşılaştırılması pratiğine dayanan “tekrarlanabilirlik” yaklaşımıdır. İkincisi ise aynı içeriğin aynı kodlayıcı tarafından iki ya da daha fazla kodlamasının yapılarak karşılaştırılması pratiğine dayalı “kesinlik” yaklaşımıdır. İçerik analizine konu olan belgelerin göreceli olarak oldukça fazla miktarda olması ve kodlamaların “*genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama*” tekniği ile gerçekleştirilmiş olmasından dolayı, analiz sürecinde güvenilirliğin sağlanması adına “kesinlik” yaklaşımı benimsenmiştir. Kısaca belirtmek gerekirse çalışmada kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak adına, aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlayıp kodlamadığına bakılmıştır. Kodlama işlemi 4 haftalık bir periyotta, 3 kez MAXQDA[®]’ya yüklenmiştir. İkinci kodlama tamamlandıktan sonra, ilk kodlamayla ikinci kodlama karşılaştırılarak aralarındaki

tutarsızlıklar giderilmiştir. 2 hafta sonra 3. kodlama gerçekleştirilerek tutarlı hale getirilen önceki metinle karşılaştırılarak kodlamalara son hali verilmiştir.

İçerik analizinin güvenilirliğini sağlamak adına başvurulan diğer bir stratejide LeCompte ve Goetz (1982; akt.: Yıldırım ve Şimsek, 2006: 262) tarafından ortaya atılan “betimsel sunum” stratejisinin kullanılması olmuştur. “Betimsel sunum” stratejisi, analiz sürecinde elde edilen verilerin betimsel bir yaklaşımla okuyucuya doğrudan, herhangi bir kısaltma yapılmadan sunulmasıdır. Araştırmacı, ileride “Bulgular ve Yorum” bölümünde görüleceği üzere, ilk olarak medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkili kazanımları olduğu şekliyle ülkeler bazında ortaya koymuş; bu kazanımlara ilişkin yorumlarını daha sonraya bırakmıştır. Bu yaklaşımın, göreceli olarak “Bulgular ve Yorum” kısmının hacmini arttırdığı görülmekle birlikte güvenilirlik ve tekrarlanabilirlik açısından içerik analizini daha güçlü hale getirdiği söylenebilir. Bu şekilde okuyucunun, içerik analizine konu olan verilere ham halleriyle ulaşabilmesi sağlanmış, dolayısıyla da araştırmacının ulaştığı sonuçların, verilerin ham haline göre değerlendirilebilmesi fırsatı oluşturulmuştur.

Geçerlik: Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız olarak ortaya koyması anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Kısacası olgunun ne oranda gerçeğe uygun şekilde yansıtıldığı ile ilgilidir. Bilgin (2000), diğer veri analizi yaklaşımlarında olduğu gibi içerik analizi yaklaşımında da farklı geçerlik stratejilerinden bahsedilebileceğini belirtmektedir. “İçerik geçerliği”, “tahmin geçerliği”, “karşılaştırma geçerliği” ve “yorum geçerliği” olmak üzere dört farklı geçerlik stratejisi ortaya koymaktadır (s.:14). Gerçekleştirilen içerik analizinin geçerliğini sağlamak adına içerik geçerliği ve karşılaştırma geçerliği stratejilerinden yararlanılmıştır. Öncelikle, yapılan kodlamalar medya okuryazarlığı eğitimi ve Türkçe eğitimi alan yazınlarıyla karşılaştırılarak analizin içerik geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Diğer yandan ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada (Ontario Eyaleti)’nin ana dili eğitimi müfredatlarına yönelik kodlamalar önce ayrı ayrı yapılmış ardından da bu kaynaklar birbirleriyle karşılaştırılarak “karşılaştırma geçerliği”nin sağlanması amaçlanmıştır. .

3.3.4. Dördüncü Adım: Uygulama Sürecinin Planlanması ve Uygulamanın Gerçekleştirilmesi

Araştırmanın dördüncü adımı olarak değerlendirilen bu aşama eylem araştırmasının doğrudan uygulamaya dönük aşamasıdır. Uygulama sürecinin planlanması ve uygulamanın gerçekleştirilmesi olarak iki aşamada gerçekleştirilen bu adımda ilk olarak uygulama okulunun belirlenmesi süreci ve uygulamada kullanılacak Öğretim Paketi'nin hazırlanması süreci betimlenmiştir. Ardından araştırmanın sınıf içi uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.4.1. Uygulama Sürecinin Planlanması

Uygulama Okulunun Belirlenmesi

Bu aşama, model önerisinin uygulanacağı okulun belirlenmesi sürecini kapsamaktadır. Bu aşamada araştırmacı, çalışmanın gerçekleşeceği alanın belirlenmesi için, araştırmanın kendi okulunda uygulanmasına istekli okul müdürü ve Türkçe öğretmenini aramaya başlamıştır. Bu amaçla ilk olarak Çanakkale il merkezinde yer alan 2 ilköğretim okulunun müdürü ve Türkçe öğretmenleriyle ön-görüşme yapmıştır (Araştırmacı günlüğü, 07.11.2011 - 11.11.2011). Araştırmacı ön-görüşme yapmaya gittiği okullarda ilk olarak okul müdürleriyle görüşmüştür. Daha sonra kendini tanıtırak araştırma konusunu açıklamış ve Türkçe öğretmenleriyle görüşme isteğini dile getirmiştir. İlk görüşmenin gerçekleştirildiği okulun müdürü araştırmanın kendi okulunda yapılmasına sıcak baktığı halde okulda bulunan 4 Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler olumsuz sonuçlanmıştır. Öğretmenlerin 3 tanesinin ilk görüşmede çocukları sınava hazırladıklarına ilişkin kaygıları dile getirmeleri araştırmacıda olumsuz intiba bırakmıştır. Araştırmacının görüştüğü son Türkçe öğretmeni ise ilk görüşmede çekimser kalmasına karşın daha sonra araştırmacıyı telefonla arayarak araştırmanın gerçekleştirilmesini istemediğini belirtmiştir. İlk görüşmenin yapıldığı okuldaki öğretmenlerin bu tutumu üzerine araştırmacı bir başka okul müdürü ile görüşmüştür. Bu okulda, okul müdürü araştırmaya istekli olmuştur. Bu görüşmenin araştırmacı günlüğüne yansımaları şu şekilde olmuştur:

“...okul müdürü çalışmanın gerçekleşmesinin kendilerinde memnuniyet oluşturacağını ifade etti. Çocukların medyadan olumsuz yönde etkilenmelerinden korunmaları gerektiğini söyledi.... 8. Sınıfların bu uygulama için uygun olabileceği, bu sınıfın Türkçe öğretmenin; yeniliklere açık, uyumlu bir öğretmen olduğunu söylemesi beni oldukça rahatlattı. Görüşmemiz bitmeden müdürün Türkçe öğretmenin çağırması kısa sürede okuldaki işimin bitmesine neden oldu.” (Araştırmacı günlüğü, 09.11.2011)

Araştırmacı, okul müdürünün önerdiği 8. sınıfların öğretmeniyle müdür odasında ilk görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Bu görüşmede Türkçe öğretmene araştırmanın amacından bahsedilmiş, süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Türkçe öğretmeni böyle bir araştırmanın sınıfında gerçekleştirilecek olmasının kendisini oldukça mutlu edeceğini belirtmiştir. Bu görüşmenin araştırmacı günlüğüne yansımaları şu şekilde olmuştur:

“...Türkçe öğretmenin ilk görüşmemizde yeniliklere açık bir bayan olduğunu belirtmesi oldukça güzel.... Öğretmenin genç olması, sürecin dinamikliği ve daha rahat iletişim kurabileceğimi düşündüğüm için zaten başlangıçta istediğim bir şeydi... Öğretmenin kendi üzerine düşen her ne görev varsa seve seve yapabileceğini ifade etmiş olması bu sınıfı seçmem konusunda bana cesaret verdi....” (Araştırmacı günlüğü, 09.11.2011)

Okul müdürünün ve Türkçe öğretmenin istekli davranışları ve araştırmacıya ellerinden gelen kolaylığı sağlayacakları yönündeki beyanları, araştırmacının uygulama okulu olarak bu okulu seçmesine neden olmuştur. Sürecin bundan sonraki aşamasında okul müdürünün sözlü izniyle Türkçe öğretmeniyle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmenin gerçekleştirilme amacı, Türkçe öğretmenin derslerine girdiği 3 farklı 8. sınıf şubesinden hangisinin uygulama için daha uygun olacağını belirlemesi olmuştur. Türkçe öğretmeni, 8/C sınıfının uygulama için daha uygun olabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Bu düşüncesini şu cümlelerle gerekçelendirmiştir:

“8. Sınıflarda ben 3 şubeye giriyorum. Aslında biraz haylazlar... Ancak 8/C sınıfı düzey olarak ve sınıftaki davranışlar olarak diğer şubelerden daha önde. Ancak bu sınıfta da derse katılım problemi yaşıyoruz. Öğrenciler çok fazla söz almak istemiyorlar. Söz verildiğinde ise sorduklarınızı rahatlıkla cevaplayabiliyorlar... Çocukların daha çalışkan olması sanırım sizin işinizi de kolaylaştırır. Diğer şubelerde sınıfa söz geçirip hakimiyet sağlayamayabilirsiniz...” (Türkçe öğretmeni ile görüşme, 10.01.2012).

Öğretmenin 8/C sınıfında uygulamanın yapılmasının daha uygun olacağı yönündeki fikirleri göz önünde bulundurularak uygulamanın 8/C sınıfında gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılarak Çanakkale il merkezinde bulunan okulun, 8/C sınıfında uygulamanın yapılmasına ilişkin gerekli izin alınmıştır (bakınız: Ek-3).

Öğretim Paketinin Hazırlanması

Araştırmanın bu aşaması, önceki aşamalarda ortaya konulan kazanımlar doğrultusunda hazırlanan model önerisi doğrultusunda yapılacak olan uygulama için ilköğretim II. kademe Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik öğretim paketinin hazırlanması sürecini kapsamaktadır. “Öğretim paketi” bu çalışma bağlamında “ortaya konulan model önerisi ve uygulama yapılacak okulun yıllık planı doğrultusunda hazırlanan ve yalnızca gerçekleştirilecek uygulama sürecini kapsayan öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci etkinlik kitabından oluşan paket” olarak tanımlanmaktadır. Öğretim paketinde yer alan *Öğretmen Kılavuz Kitabı* Ek-4; *Öğrenci Etkinlik Kitabı* ise Ek-5’de yer almaktadır.

Öğretim paketinin hazırlanması sürecinde izlenen işlem adımları şunlardır:

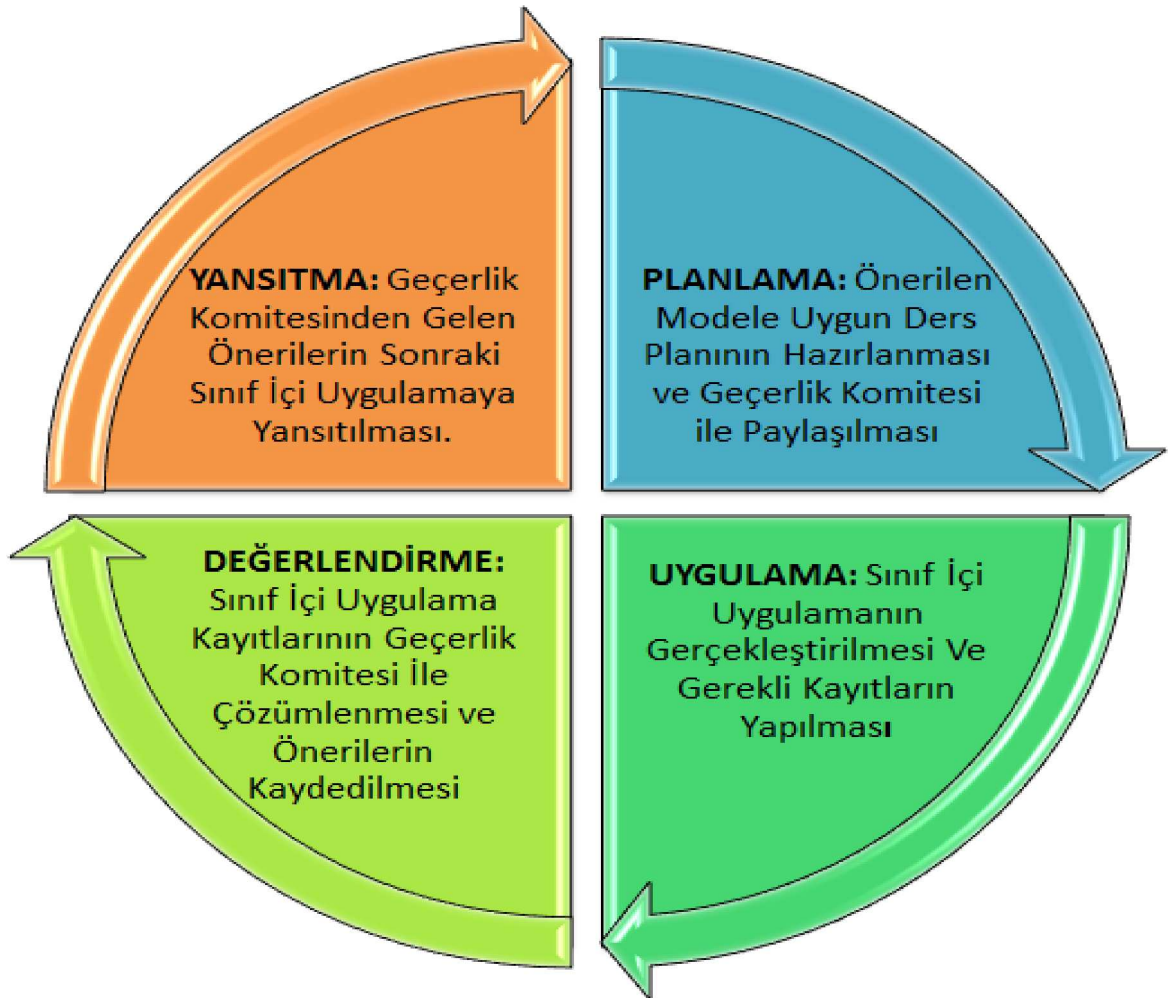
- Uygulama okulunun yıllık planlarına ulaşılması ve uygulamanın yapılacağı tarihlerdeki tema ve kazanımların belirlenerek Öğretim Paketi taslağına yansıtılması.

- Model önerisinde ortaya konulan medya okuryazarlığı eğitimine yönelik hangi kazanımların Öğretim Paketi'ne dahil edileceğinin karar verilmesi ve Öğretim Paketi'ne yansıtılması.
- *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)* (MEB, 2006)'da yer alan *Türkçe Dersi Genel Amaçları, Temel Dil Becerilerinin Her Birine Ayrılacak Oranlar, Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler, Dinlenecek/İzlenecek Materyalelerin İçeriğinde Bulunması Gereken Özellikler* ve son olarak da *8. Sınıflarda Yer Verilmesi Gereken Türler* başlıkları altında yapılan açıklamalar doğrultusunda Öğretim Paketi içerisinde yer alan Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın ve Öğrenci Etkinlik Kitabı'nın hazırlanarak Öğretim Paketi'nin ortaya konulması.
- Hazırlanan Öğretim Paketi'nin uzman görüşlerine (4'ü Türkçe Eğitimi, 3'ü Eğitim Bilimleri alanından olmak üzere toplam 7 uzman) sunularak gerekli değişikliklerin yapılması.
- Öğretim Paketi'nin uygulamanın yapılacağı ilköğretim okulunun Türkçe öğretmeniyle paylaşılarak görüşlerinin alınması ve bu doğrultuda pakete son halinin verilmesi.

3.3.4.2 Uygulamanın Gerçekleştirilmesi

Araştırmanın bu aşaması, eylem araştırmasının buraya kadarki kısımlarından elde edilen tüm bilgi ve verileri kullanarak değişiklik yaratmaya ve incelemeler yapmaya olanak sağlayan aşamasıdır. Kısacası elde edilen teorik ve kuramsal bilgilerin eyleme dönüştürülerek, sınıf içi uygulamanın başlatıldığı aşamadır. Cavkaytar (2009: 99) bu aşamanın, araştırmanın uygulamasının başlatıldığı ve düzenli olarak uygulamaya ilişkin değerlendirmelerde bulunularak sürece yansıtıldığı aşama olduğunu belirtmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere bu aşamada; (1) uygula, (2) değerlendir, (3) yansıt ve (4) yeniden uygula şeklinde bir döngü izlenir. Böylece eylemin her aşamada bir adım daha geliştirilmesi hedeflenir.

Bu araştırmada sınıf içi uygulama başlatıldıktan sonra, haftalık olarak toplanan verilerden yola çıkılarak uygulamanın etkileri incelenmiş ve ne tür değişikliklere ihtiyaç olduğuna bakılarak ileriye dönük yeni eylem planları oluşturulmuştur. Haftalık olarak eylem planlarının oluşturulma sürecinde, ileride açıklanacak olan “geçerlik komitesi”nin görüşleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Haftalık olarak uygulamalar bu komite tarafından değerlendirilerek bir sonraki haftaya ilişkin değişiklikler yapılmıştır. Eylem araştırmasının doğası gereği, buraya kadar araştırmaya ilişkin söz ettiğimiz bütün adımlar karşılaşılan yeni durumlara göre yeniden yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinin; uygulamaya hazırlık, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen haftalık uygulama döngüsü Şekil 10’da yansıtıldığı gibi ilerlemiştir.



Şekil 10. Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü

6 haftalık uygulama süreci boyunca dersler pazartesi (2 saat), çarşamba (1 saat) ve cuma (2 saat) olmak üzere haftada üç gün 5 ders saati şeklinde gerçekleşmiştir. Pazartesi ve cuma dersleri öğleden sonra ilk iki saat (teneffüsler dâhil 13¹⁰ - 14⁴⁵ saatleri arasında) gerçekleştirilirken çarşamba dersleri sabah ilk saat (08³⁰ – 09¹⁰ saatleri arasında) gerçekleştirilmiştir.

3.4. Araştırma Ortamı

Nitel araştırmalarda, araştırmacılar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin içinde buldukları ortam ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde betimlemesini yaparlar. Böylece verilerin hangi ortamlardan elde edildiği ya da benzeri ortamlar için hangi anlamları ifade ettiği belirlenmiş olur (Ekiz, 2004: 429). Bu nedenle araştırma ortamının belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmanın gerçekleştirileceği okul ve sınıfın belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar daha önce açıklandığı için burada ortamın, yani uygulamanın gerçekleştiği 8/C sınıfının betimlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde 26 Mart 2012 ile 4 Mayıs 2012 tarihleri arasında Çanakkale il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 8/C sınıfında 6 hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcı bilgilerinin gizliliği esas alındığından elinizdeki bu araştırma raporunda okulun adı kullanılmamıştır. Çalışma süresinin 6 hafta olarak belirlenmesinde, çalışmanın uygulama kısmının “Bilim ve Teknoloji” teması ile sınırlı tutulmuş olması etkili olmuştur. İlgili temaya yıllık planda ayrılan süre 6 haftadır.

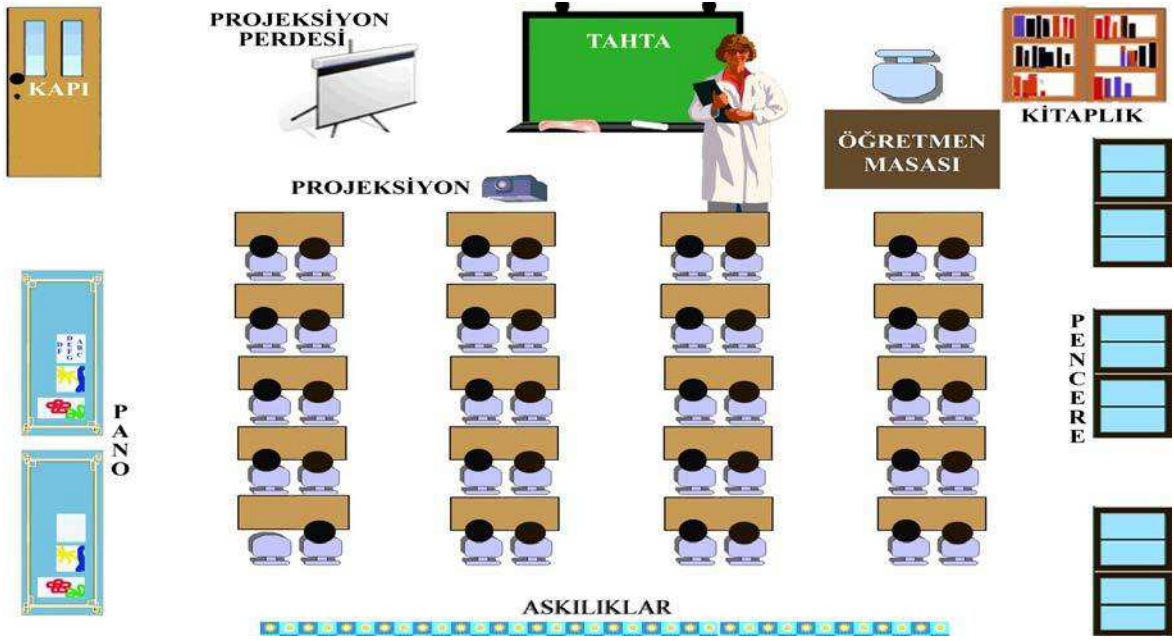
Uygulamanın gerçekleştiği okul, 08:³⁰ - 14:⁴⁵ saatleri arasında tam gün eğitim-öğretim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okuludur. Okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaklaşık üçte ikilik kısmının hem annesi hem de babası çalışmaktadır ve yarısından fazlasının ebeveynleri devlet memurudur. Okuldaki öğrencilerin aileleri ortalama 3.500 TL gelire sahiptirler. Öğrenciler okula ya yürüyerek gelmektedirler ya da ebeveynleri tarafından arabayla getirilmektedirler. Okulda öğrenci servisi kullanılmamaktadır. Okuldaki öğrencilerin büyük çoğunluğu tek kardeşe sahiptirler. Ayrıca öğrencilerin çok büyük bir kısmı hafta sonları dershanelerde özel ders

almaktadırlar. Okul yöneticileri, okulu, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir okul olarak değerlendirmektedirler (*Okul müdürü ve müdür yardımcılarıyla görüşme, 19.03.2012*).

Okul yerleşkesi içerisinde okula ait 2 adet 3'er katlı bina bulunmaktadır. Müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin odaları ve kantin birinci binada yer almaktadır. Ayrıca ilköğretim birinci kademeye yönelik sınıflar da çalışmada birinci bina olarak adlandırdığımız bu binada yer almaktadır. Öğretmenler tarafından bu binaya yönelik "ana bina" tanımlaması kullanılmaktadır.

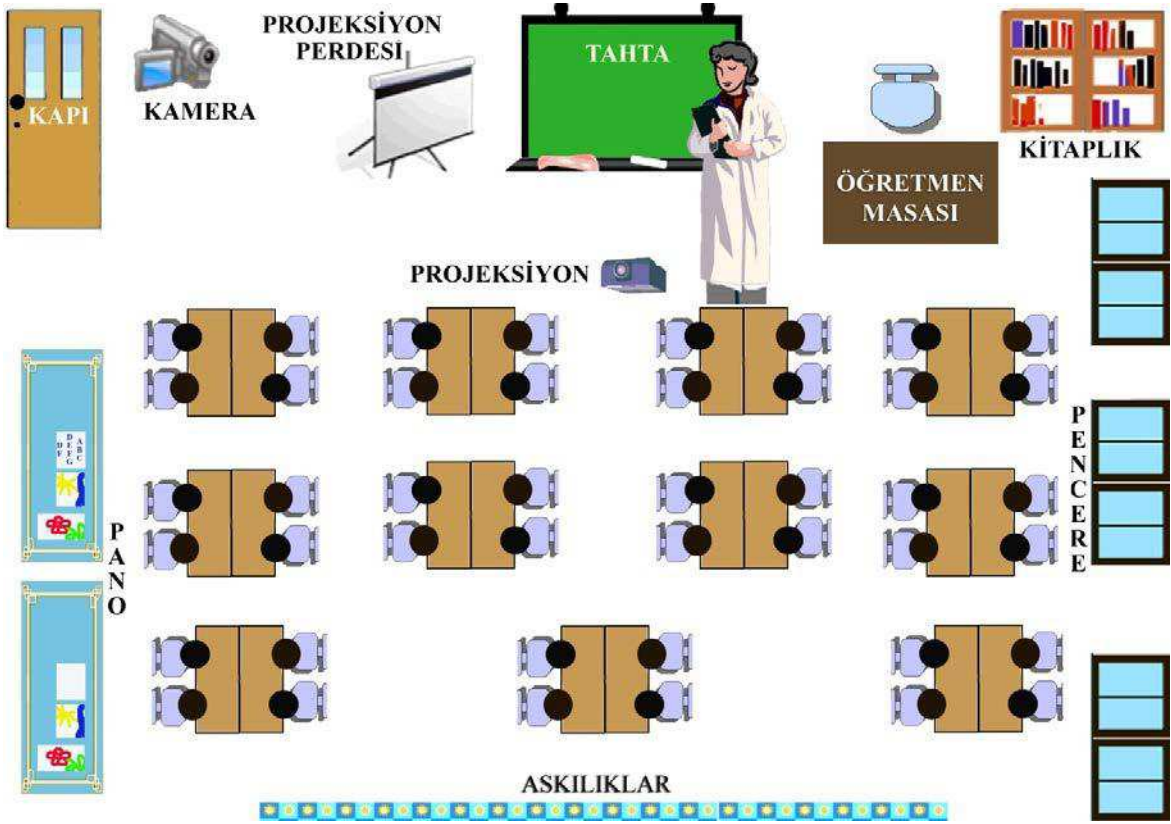
Çalışmada ikinci bina olarak adlandırdığımız binada ise ilköğretim II. kademe sınıfları yer almaktadır ve bu bina birinci binaya göre daha küçüktür. Okul yerleşkesi içerisindeki konumu, birinci binanın arkasında, okulun iç bahçesine paralel biçimdedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği 8/C sınıfı ikinci binanın 2. katında merdivenlerden çıkışta sağda 8/A ve 8/B sınıflarının karşısında, veli görüşme odasının yanındadır.

Araştırmanın gerçekleştiği ortam olan 8/C sınıfında 22 adet ikişer kişilik sıra yer almaktadır. 40 m² lik bir alana sahip olan sınıfın fiziksel şartlarının 22 adet sıranın sığması açısından elverişsiz olduğu düşünülebilir. Derslikte ayrıca öğretmenin kullandığı bir masa, sandalye, projeksiyon cihazı, projeksiyon perdesi, tebeşir tahtası, pano, küçük bir kitaplık ve askılık yer almaktadır. 8/C sınıfının uygulama öncesindeki oturma düzeni ve planı Şekil 11'de yer almaktadır.



Şekil 11. Uygulama Öncesi Sınıf Yerleşim Düzeni

Uygulama öncesinde sınıfın geleneksel biçimde düzenlenmiş oturma düzeni, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinde sınırlılıklar içermektedir. Bu nedenle uygulama sürecinde, öğrencilerin grup içinde ve tüm sınıf olarak etkileşimlerine olanak sağlayacak biçimde sıraların yerleşim düzeni değiştirilmiş ve öğrenciler sıralara gruplar biçiminde yerleştirilerek Şekil 12’de yer alan oturma düzeni elde edilmiştir. Uygulama sürecinde veri toplamak için yararlanılan video kamera, başlangıçta dersliği ve sınıf içi etkileşimleri en iyi yansıtacak yer olduğu düşünülen kapının önüne yerleştirilmiştir. Ancak uygulamanın gerçekleştirildiği ilk ders saatinde, kameranın sınıfın tamamına alacak bir açıyla sabit şekilde durmasının olanaksız olduğu anlaşılmıştır. İlgili durum “geçerlik komitesi” üyeleri ile paylaşılmış ve çözüm olarak görüntülerin sınıfta bulunan stajyer öğrenciler tarafından kaydedilmesine karar verilmiştir.



Şekil 12. Uygulama Sürecindeki Yerleşim Düzeni

3.5. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın uygulama aşamasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 112). Daha önce “*uygulama okulunun belirlenmesi*” başlığı altında açıklandığı üzere, uygulamanın yapılacağı okulun (örneklem) belirlenmesinde; okul müdürü ve Türkçe öğretmenin okulunda/sınıfında uygulama yapılmasına istekli olması ölçütü aranmıştır.

Bu araştırmanın katılımcıları Çanakkale il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencileri, bu sınıfta bulunan öğrencilerin velileri, Türkçe öğretmeni, stajyer öğrenciler, geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacının kendisidir. Araştırmaya katılım konusunda gönüllülük esas alınmıştır. Hubbard ve Power (2003: 25) eylem araştırmalarının ilk aşamasının izin aşaması olduğunu belirtmektedirler. Bu amaçla

uygulamanın başlangıcında sınıftaki öğrencilere, araştırmanın konusu, kapsamı ve önemi hakkında açıklama yapılmıştır. Aynı amaca yönelik olarak istekli olan öğrencilerin velileriyle uygulamanın başlangıcında bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda, araştırmacı velilere kendini tanıtır ve yapılacak olan araştırma hakkında bilgi vermiş ve istekli olanlardan yazılı izin almıştır (bakınız: Ek-6). Aynı toplantıda anahtar katılımcı olarak belirlenen öğrencilerin velileriyle uygulama sürecinde çocuklarının evdeki davranışlarını gözlemlemelerine yönelik görüşmelerde de bulunulmuştur.

Öğrenciler: Araştırmaya uygulamanın gerçekleştiği okulun 8/C sınıfında bulunan öğrenciler katılmıştır. Sınıfın mevcudu 25 kız 14 erkek olmak üzere toplam 39 kişidir. Uygulama öncesi gerçekleştirilen veli toplantısına 6 öğrencinin velisi katılmadığı ve bu öğrencilerin velilerinden daha sonraki süreçte de uygulama için gerekli olan izin alınamadığı için bu 6 öğrencinin verileri bu araştırmada kullanılamamıştır. Dolayısıyla araştırmanın uygulama boyutu sınıfta bulunan tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesine karşın uygulama verileri 10 erkek, 23 kız olmak üzere toplam 33 öğrenciden elde edilmiştir. Tablo 6’da uygulamanın gerçekleştiği sınıftaki öğrencilerin çeşitli özellikleri yer almaktadır. Bu tabloda yer alan bilgiler Ek-6’da yer alan “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır.

Tablo 6. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet	f	%	Annenin Eğitim Durumu	f	%
Kız	25	%64	İlkokul	5	%13
Erkek	14	%36	Ortaokul	14	%36
Kardeş Sayısı	f	%	Lise	11	%28
0	19	%49	Üniversite	9	%23
2	4	%10	Kendine Ait Oda Durumu	f	%
3 ve üstü	3	%8	Var	31	%79
Ailenin Gelir Durum	f	%	Yok	8	%21
501-1000 TL	4	%10	Evde Televizyon Olma Durumu	f	%
1501-2000 TL	3	%8	1 adet	29	%74
2001-2500 TL	11	%28	2 adet	6	%16
2501-3000 TL	5	%13	3 ve üzeri	4	%10
3000 TL ve üzeri	9	%23	Evde Bilgisayar Olma Durumu	f	%
Babannın Mesleği	f	%	Var	34	%87
Kamu Görevlisi	21	%55	Yok	5	%13
Serbest Meslek	13	%34	Evde İnternet Olma Durumu	f	%
Emekli	3	%8	Var	32	%82
Annenin Mesleği	f	%	Sosyal Ağlara Üyelik Durumu	f	%
Kamu Görevlisi	13	%33	Üye	37	%95
Serbest Meslek	2	%5	Üye Değil	2	%5
Emekli	2	%5	Sosyal Ağlardaki Hesaplarını Ziyaret Etme Sıklığı	f	%
Ev Hanımı	22	%57	Her Gün	29	%78
Babannın Eğitim Durumu	f	%	3-4 Günde Bir	2	%6
İlkokul	3	%8	Haftada Bir	4	%11
Ortaokul	4	%10	Ayda Bir	2	%6
Lise	11	%28	Grubun Günlük Ortalama Video Oyunu Oynama Süresi	f	%
Üniversite	17	%44	1,5 saat		
Lisans Üstü	4	%10	Grubun Günlük Ortalama İnternette Vakit Geçirme Süresi	f	%
Grubun Günlük Ortalama Televizyon İzleme Süresi	f	%	1 saat 45 dakika		
3 saat 15 dakika					

Eylem araştırmalarında ortamdaki her bireyden veri toplamak bazı durumlarda derinlemesine veri elde edilmesini zorlaştırabilmektedir. Mills (2003) alışmada anahtar katılımcıların belirlenmesinin araştırmacıya verileri sınırlama ve derinlemesine analiz etme imkânı sunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle çalışmada, nicel ve nitel veriler tüm sınıftan toplanmakla birlikte nitel verilerin analizinde anahtar katılımcı öğrencilerden elde edilen veriler daha yoğun biçimde kullanılmıştır.

Anahtar Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın başlangıcında sınıf ğretmeni ile 4 defa görüşme yapılmış; bu görüşmelerin ikisinde, araştırmanın anahtar katılımcılarının belirlenmesi üzerine yoğunlaşılmıştır. Anahtar katılımcıların belirlenmesinde Türkçe ğretmenin görüşleri; öğrencilerin 8. sınıf gz dönemindeki Türkçe karne notları ve il genelinde yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları dikkate alınmıştır. Bu kriterler göz önünde bulundurulularak sınıf genelinde en başarılı olan 6 ğrenci, orta düzeyde başarılı olan 6 ğrenci ve düşük seviyede başarılı olan 6 ğrenci olmak üzere toplam 18 ğrenci belirlenmiştir. Bu 18 ğrenci arasından kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilen; medya araçlarına sahiplik durumları, televizyon izleme süreleri, evlerinde internet erişimi olma durumu, facebook vb. sosyal ağlara ya da internet sitelerine üyelik durumları göz önünde bulundurulularak geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda 9 ğrenci anahtar katılımcı olarak belirlenmiştir. Anahtar katılımcılar belirlenirken ilk aşamadaki yüksek, orta ve düşük başarı düzeylerinden eşit sayıda (3'er ğrenci) ğrenci alınmasına dikkat edilmiştir. Elinizdeki bu araştırma raporunda öğrencilerin gerçek isimlerine yer verilmemiş olup araştırmacı tarafından kendilerine verilen kod adları kullanılmıştır.

Veliler: Uygulama başlamadan bir hafta öncesinde bir veli toplantısı düzenlenerek veliler araştırma ve araştırma süreci ile ilgili bilgilendirilmiş, önerilen model ve bu modele uygun olarak hazırlanan ‘‘ğretim Paketi’’ hakkında kapsamlı bilgiler verilmiştir. Ayrıca, veri toplamak amacıyla uygulama sürecinde aile ziyaretleri gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Yaklaşık olarak 1 saat süren veli toplantısının, araştırmacı günlüğüne yansayan bir bölümü aşağıda yer almaktadır:

“...Toplantıya 33 öğrencinin velisi katıldı. Velilerin tüm endişelerinin çocuklarının sene sonunda girecekleri sınav olacağını düşünüyordum ki sınav konusundaki endişelerini dile getirmelerinin yanı sıra başka konulara da girmeleri beni şaşırttı.... Hazırladığımız Öğretim Paketi’ndeki ‘Ağustos Böceği Neden Çalışsın Ki?’ etkinliğini tanıtırken bir velinin ‘bizim çocuklarımız bu şekilde eğitim gördükten sonra ya söylediğimiz her şeyi sorgulamaya başlarsa’ şeklindeki endişesi, velilerin sınavdan başka kaygılarının da olması açısından beni rahatlatmış... ” (Araştırmacı Günlüğü, 21.03.2012)

Veli toplantısının son kısmında araştırmacı velilere önceden hazırlamış olduğu “veli izin formlarını” (bakınız: Ek-7) vermiştir. Toplantıya katılan tüm veliler (33 veli) izin formlarını imzalayarak araştırmacıya teslim etmiştir. Türkçe öğretmeni, velilerden toplantıya ilişkin gelen dönütlerle ilgili olarak kendisiyle yapılan görüşme sırasında şunları aktarmıştır:

“...Ben velilerden bu kadar güzel dönütler alabileceğimizi ummuyordum açıkçası. Gösterdiğiniz etkinlikleri ve videoları çok beğenmeleri, hatta heyecanla izlemeleri beni oldukça şaşırttı. ” (Türkçe Öğretmeni ile Görüşme, 28.03.2012)

Araştırmacı veli toplantısı sırasında velilere cep telefonu numarasını vererek araştırma boyunca, çocuklarından gelen dönütler doğrultusunda sormak istedikleri her türlü soruda, iletmek istedikleri düşüncelerde kendisini arayabileceklerini belirtmiştir. Bu şekilde eylem araştırmasının müdahaleye ve yeni durumların yansıtılmasına açık döngüsüne velilerin de katılması amaçlanmıştır.

Toplantıya katılmayan velilerin çocuklarına, “veli izin formları” dağıtılarak velilerine imzalatmaları istenmiştir. Araştırma başlayıncaya kadar 3 öğrenci daha veli izin formunu araştırmacıya teslim etmiştir. Böylece toplam 36 öğrencinin velisinden izin alınmıştır. Veli izni olmayan 3 öğrenciden toplanan veriler, araştırmada kullanılmamıştır.

Türkçe Öğretmeni: Geçerlilik komitesince, takma adla anılmasının daha uygun olacağı görüşünün ortaya çıkmasından dolayı araştırma raporunda 8/C sınıfı Türkçe öğretmenin Ebru Hanım olarak yer alması uygun görülmüştür. Ebru Hanım, evli ve 31 yaşındadır. 4 yaşında bir oğlu bulunmaktadır ve okul dışındaki vaktinin tamamını çocuğuna ayırdığını belirtmekte, kendini “aşırı ilgili bir anne” olarak tanımlamaktadır (Türkçe Öğretmeni ile Görüşme, 28.03.2012).

Ebru Hanım, 2003 yılı Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunudur. Fakülteden mezun olduğu yıl ataması yapılmış ve 450 nüfuslu bir köyde 4 yıl öğretmenlik yapmasının ardından şu an görev yaptığı okula eş durumundan tayin edilmiştir. Kendisine fakültenin hiçbir şey katmadığını, öğretmenliğe ve alanına ilişkin birçok şeyi köyde çalıştığı yıllarda kendi çabalarıyla öğrendiğini ifade etmektedir. Türkçe öğretmenliği bölümlerinde, dil bilgisi derslerinin sayısının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. O'na göre MEB'de çalışan mevcut Türkçe öğretmenlerinin en büyük eksikliği, dil bilgisi alanına hâkim olmamalarıdır (Türkçe Öğretmeni ile Görüşme, 19.03.2012).

Ebru Hanım, uygulamanın yapıldığı 8/C sınıfının aynı zamanda sınıf öğretmenidir. Bu nedenle Türkçe derslerinin dışında da öğrencilerle ilgili birçok konuda bilgi sahibidir. Veli toplantılarının düzenlenmesi, aile ziyaretlerinin organize edilmesi, öğrencilerle ilgili bilgilerin alınması hususunda araştırmacıya yardımcı olmuştur. Ebru Hanım'a uygulama sürecinde isterse sınıfta bulunabileceği isterse uygulamayı kendisinin gerçekleştirebileceği konularından öneriler getirilmiştir. Ancak Ebru Hanım bu iki teklifi de reddetmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, Ebru Hanım'a haftada bir saat yapılan rehberlik derslerinde, öğrencilerin araştırmacı tarafından yapılan uygulamalara ilişkin görüş ve algılarını tespit etmesine yönelik yeni bir öneride bulunmuştur. Öğretmenin bu öneriyi kabul etmesi üzerine, rehberlik derslerinde, araştırmacının yaptığı uygulamalara ilişkin öğrenci görüş ve algılarının tespit edilmesine yönelik öğretmen tarafından sınıfla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu odak grup görüşmelerine öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı katılmamıştır.

Öğretmene odak grup görüşmesinin nasıl gerçekleştirileceği araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek (2006)'in *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*

Yöntemleri kitabından ilgili bölüm fotokopi çektirilerek Türkçe öğretmene verilmiştir. Öğretmenin ilgili bölümü okumasının ardından odak grup görüşmesinin uygulanışı hakkında öğretmenle tekrar görüşülmüş ve kendisine gerekli dönütler verilmiştir. Türkçe öğretmeni, rehberlik derslerinden sonra öğrencilerle gerçekleştirdiği odak grup görüşmelerini rapor şeklinde araştırmacıya iletmiştir. Kısaca ifade etmek gerekirse Türkçe öğretmeni, araştırma sürecindeki 6 hafta boyunca öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüş ve algılarını tespit etmeye yönelik 6 adet odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir.

Stajyer Öğrenciler: “Stajyer öğrenciler” ifadesinden kasıt, Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alarak uygulamanın yapıldığı sınıftaki Türkçe dersini takip eden üniversite öğrencileridir. Uygulamanın yapıldığı 2011-2012 akademik yılı bahar yarıyılında bu amaçla uygulama sınıfında 6 stajyer öğrenci bulunmaktaydı. 8/C sınıfının Türkçe derslerinin yapıldığı Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri her güne bir stajyer öğrenci gelecek şekilde yapılan bir planlamayla derslere dâhil olan bu öğrencilerden araştırma sürecinde faydalanılmasının veri çeşitlemesi açısından araştırmaya katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde stajyer öğrencilerin dersleri takip planında bir değişiklik yapılmamış, yine stajyerlerin her ders gününde bir tanesi gelecek şekilde derslere katılımı sürdürülmüştür. Eğitim Fakültesi’nde “Öğretmenlik Uygulaması” dersini yürüten öğretim elemanını, araştırmacı süreç hakkında bilgilendirerek yardım istemiştir. Dersin öğretim elemanının olumlu tutumuyla stajyer öğrenciler sürece dâhil edilmiştir. 6 haftalık uygulama süreci boyunca stajyer öğrencilerin dersleri gözlemleyerek gözlem raporu tutmaları istenmiştir. Böylece sürecin 6 farklı gözlemci tarafından takip edilmesi sağlanmıştır. 6 haftalık uygulama süreci sonunda, her bir haftaya yönelik 6 farklı stajyer öğrenci tarafından hazırlanmış gözlem raporları araştırmanın veri setine dâhil edilmiştir. Uygulamalardan önce stajyer öğrencilerle gerçekleştirilen değerlendirme ve planlama toplantılarında bir sonraki haftanın gözlem formları kendilerine dağıtılarak nerelere dikkat etmeleri gerektiği hususları üzerinde durulmuş, zaman zaman da gözlem teknikleri üzerinde kuramsal açıklamalarda bulunulmuştur. Buna ek olarak gözlem tekniğinin kullanılmasına ilişkin Yıldırım ve Şimşek (2006)’in “*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*” adlı eserinden “Gözlem” bölümünün stajyer öğrenciler tarafından okunması

sağlanmıştır. Stajyer öğrencilere gözlemleyecekleri derslerden önce, sınıfta dikkat edecekleri davranışları ve veri toplama sürecine ilişkin bilgileri içeren “*Stajyer Öğrenci Haftalık Gözlem Formları*” (bakınız: Ek-8) dağıtılmıştır. Bu şekilde her gözlemin belirli noktalara odaklanması amaçlanmıştır. Gözlemlerin odaklanacağı konular ve içerik, haftalık olarak geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Ayrıca uygulama sürecinin ortasında (3. hafta) ve sonunda araştırmacı tarafından bu stajyer öğrencilerin yönelik iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde stajyerlerin uygulamalar hakkındaki görüşleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

Geçerlilik komitesinin görüşleri doğrultusunda stajyer öğrencilerden sınıfta video kayıtlarının alınması sırasında da yardım alınması uygun görülmüştür. Bu amaçla, araştırmacı videonun teknik özelliklerini, bu araştırma sürecinde video kayıtlarının işlevini ve neler yapılması gerektiğini stajyer öğrencilere açıklamıştır. Ayrıca öğrencilerin ilk video kayıt deneyimlerinden sonra bir araya gelinerek çekim süreci karşılıklı olarak değerlendirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 30.03.2012).

Geçerlik Komitesi: “Geçerlik komitesi” eylem araştırmalarında araştırmacının sistemli biçimde devamının sağlanması ve araştırmacının uygulamalarına yol gösterici nitelikte eleştiri ve yönlendirmelerin ortaya çıkması amacıyla gerçekleştirilen düzenli toplantılarda bulunan kişilerdir (Cavkaytar, 2009: 112). Eylem araştırmalarında bir yandan eylem araştırmasının haftalık döngüsünün sağlanmasında bir yandan da geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında böyle bir komitenin oluşturulması önem arz etmektedir. Bu süreçte araştırmacıya verilerin geçerliğinde yardımcı olacak eleştirel bir bakışa ihtiyaç duyulur. Bu komite ile araştırmacı istişare ederek uygulamalara yönelik çeşitli kararları daha doğru biçimde alabilir (Hubbard ve Power, 2003, 24). Bu komitede bulunan kişiler yapıcı eleştirileriyle araştırma sürecinde araştırmacıya yardımcı olurlar.

Araştırmanın uygulama aşaması boyunca; verileri kontrol etmek, araştırma sürecinin üstün ve eksik yanlarını görmek, yeni bakış açılarını ortaya koymak, ortaya çıkan sorunları tartışmak ve yol gösterici önerilerde bulunmak üzere 2’si Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’ndan; 2’si Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’ndan 1’i de Özel Eğitim Anabilim Dalı’ndan olmak üzere toplam 5 uzman, araştırma sürecinin izlenmesinde

geçerlik komitesi olarak yer almıştır. Geçerlik Komitesi'nin belirlenmesinde, uzmanların lisansüstü düzeyde nitel araştırma yöntemlerine yönelik en az bir ders alması ölçütü göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma süresince, geçerlilik komitesiyle ilk iki tanesi uygulama öncesinde; altı tanesi ise uygulama sırasında olmak üzere toplam sekiz toplantı gerçekleştirilmiştir. Haftada bir kez gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında, araştırmacı o haftanın uygulamalarını, ders planlarını, video ve ses kayıtlarını hazır bulundurmuş ve gerekli görülen yerlerde bu kayıtları komite üyelerine izletip/dinletmiştir. Uygulamalarda karşılaşılan zorluklar, aksayan yerler ve problemler dile getirilmiştir. Komite üyeleri, video ve ses kayıtlarından hareketle araştırmacıya öneriler getirmiş daha fazla üzerinde durulması gereken konular hakkında fikir alışverişi yapılmıştır. Tablo 7'de araştırma sürecinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarının takvimine yer verilmiştir.

Tablo 8. *Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi*

Toplantı Numarası	Tarih
Toplantı 1	16.03.2012
Toplantı 2	23.03.2012
Toplantı 3	30.03.2012
Toplantı 4	06.04.2012
Toplantı 5	13.04.2012
Toplantı 6	20.04.2012
Toplantı 7	27.04.2012
Toplantı 8	04.05.2012

Komite üyelerinin önerileri, sonraki hafta gerçekleştirilecek eylem döngüsünü önemli ölçüde etkilediği için bu toplantılar, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Toplantıların sonunda ses kayıtlarından hareketle araştırmacı, alınan kararların maddeler halinde dökümünü yaparak oluşturduğu tutanakları komite üyelerine imzalatmıştır (bakınız: Ek-9). Her toplantıdan sonra imzalanarak kayıt altına alınan bu tutanaklar, araştırmanın veri setine dâhil edilerek araştırmanın veri çeşitlemesinin sağlanmasında destek veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı: Nitel araştırmalarda araştırmacı nicel araştırmalarda olduğu gibi dışarıdan biri olarak veri toplayan ve istatistiksel analizler yapan kişi konumunda değildir. Yıldırım ve Şimşek (2006), eylem araştırmalarının uygulayıcının bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilebileceğini belirtmektedirler. Araştırmacı, doğrudan araştırma ortamında yer alan ve diğer katılımcılarla aynı ortamı paylaşan kişi konumundadır. Eylem araştırmalarında, araştırmacının bu rollerine eylemi planlama ve uygulama da eklenince araştırmacının çalışılan konudan bağımsız düşünülmesi söz konusu olmamaktadır. Kısacası eylem araştırması yürüten bir araştırmacının elleri kirlidir. Merriam (1991: 52; akt.: Cavkaytar, 2009: 111), nitel araştırmaların veri toplama ve çözümleme sürecinde araştırmacının birinci kaynak olduğunu belirtmektedir.

Eylem araştırmalarında, araştırmacı hem öğretimi kendisi gerçekleştiriyor hem de yaptığı öğretime ilişkin veriler topluyor ise “aktif gözlemci” olarak tanımlanır (Mills, 2003: 54). Bu araştırmada, sınıf içi uygulama sürecini araştırmacı kendi yürüttüğü için aktif gözlemci konumundadır.

Araştırmacının bu çalışmadaki faaliyetlerini dört başlık altında toplayabiliriz: (1) uygulama öncesinde, (2) uygulama sırasında (3) uygulama sonrasında ve (4) araştırma raporunun yazımında.

Uygulama öncesinde, araştırmacı 8/C sınıfında bir ay boyunca katılımcı gözlemci olarak gözlemler yapmıştır. Bu gözlemler sırasında video ve ses kayıtları tutmuş, yaşanan olayları araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Ders aralarında öğrencilerle sohbet ederek onları daha yakından tanımaya çalışmıştır. Çalışmadaki gözlemlerin bir nedeni de uygulama sınıfındaki öğrencilerin araştırmacıya alışmalarını sağlamaktır. Okulun sosyal çevresi ve velilerini de bu aşamada tanımaya çalışan araştırmacı, öğrencilerin giriş saatlerinde özellikle okul bahçesinde bulunarak velilerin kendisini tanımaları ve araştırma hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaya çalışmıştır. Daha önce değinilen veli toplantısı da, araştırmada bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiş bir başka faaliyettir.

Araştırmanın uygulama sürecinde ise araştırmacı, model önerisinin geliştirilmesi, bu model önerisi doğrultusunda Öğretim Paketi'nin hazırlanması, ders hazırlıklarının gerçekleştirilmesi, uygulamaların gerçekleştirilmesi, geçerlik komitesi ile toplantıların

yapılması, geçerlik toplantılarında ses kayıtlarının alınması ve elde edilen verilere dayalı olarak geçerlik komitesinin önerileri doğrultusunda yeni eylem planlarının hazırlanması ve bunların uygulamaya konulmasından sorumlu olmuştur. Ayrıca uygulama sürecinde, araştırmacı, Türkçe öğretmeni ile işbirliği içerisinde olmaya ve ondan aldığı dönütler doğrultusunda sürece yön vermeye çalışmıştır.

Uygulama sonrasında araştırmacı çeşitli veri toplama araçlarından elde ettiği verilerin tümünü haftalık veri seti biçiminde dosyalamıştır. Sürecin sonunda bu şekilde düzenlenmiş toplam 6 adet dosya oluşmuştur. Bu veri seti içerisinde video kamera görüntüleri, araştırmacı günlükleri, öğrenci görüşleri, öğrenci günlükleri, Türkçe öğretmeniyle haftalık yapılan görüşmelerin ses kayıtları, stajyer öğrenci değerlendirme raporları ve son olarak da öğrenci etkinlik kâğıtları yer almıştır.

Araştırmacı, çalışma raporunun yazılmasında, bulguların sunulmasında ve raporların yazımında olabildiğince önyargılarından ve yönelimlerinden uzak durmaya çalışmış, veri setinde yer alan ham verilerle rapora aktardığı bulguları sık sık karşılaştırarak olabildiğince nesnel betimlemeler yapma çabası içerisinde olmuştur.

3.6. Veri Toplama Takvimi

Eylem araştırmaları, önce ortamdaki problemi tespit etme ardından da bu probleme ilişkin çözüm önerilerini işe koşmaya dayalı uygulamalı araştırmalar olmaları nedeniyle, yoğun bir veri toplama sürecine sahiplerdir (Mills, 2003). Bu nedenle eylem araştırması başlamadan önce araştırmacıların veri toplama sürecine ilişkin bir takvim oluşturarak bu takvime göre hareket etmesi gerekmektedir. Bu çalışma boyunca elde edilen verilere ilişkin veri toplama takvimi Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. *Araştırma Süreci Veri Toplama Takvimi*

No	Tarih	Etkinlik	Kayıt Aracı
1	09.11.2011	Okul müdürü ve Türkçe öğretmenleriyle ön görüşmelerin yapılması	Araştırmacı günlüğü
2	11.11.2011	İkinci okulun müdürü ve Türkçe öğretmenleriyle ön görüşmelerin yapılması	Araştırmacı günlüğü
3	10.01.2012	Uygulama için belirlenen okulun müdürüyle ve Türkçe öğretmeniyle ikinci görüşme.	Ses kayıt cihazı.
4	18.01.2012	Uygulama için belirlenen okul müdürü ve müdür yardımcılılarıyla görüşme.	Ses kayıt cihazı
5	12.03.2012	8/C sınıfının gözlemlenmesi	Araştırmacı günlüğü
6	12.03.2012	Okul müdürüyle görüşme	Araştırmacı günlüğü
7	12.03.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Araştırmacı günlüğü
8	14.03.2012	8/C sınıfının gözlemlenmesi	Araştırmacı günlüğü
9	14.03.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Ses kayıt cihazı
10	14.03.2012	Anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme	Ses kayıt cihazı
11	16.03.2012	8/C sınıfının gözlemlenmesi	Araştırmacı günlüğü
12	16.03.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Ses kayıt cihazı
13	16.03.2012	Anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme	Ses kayıt cihazı
14	16.03.2012	Geçerlik Komitesi Toplantısı-1	Ses Kayıt Cihazı
15	19.03.2012	8/C sınıfının gözlemlenmesi	Araştırmacı günlüğü
16	19.03.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Ses kayıt cihazı
17	19.03.2012	Anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme	Ses kayıt cihazı
18	21.03.2012	8/C sınıfının gözlemlenmesi	Araştırmacı günlüğü
19	21.03.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Ses kayıt cihazı
20	21.03.2012	Velilerle toplantı	Araştırmacı günlüğü
21	21.03.2012	Ön-testleri Uygulama	Ölçek
22	23.03.2012	8/C sınıfının gözlemlenmesi	Araştırmacı günlüğü
23	23.03.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Ses kayıt cihazı

Tablo 8'in Devamı

No	Tarih	Etkinlik	Kayıt Aracı
24	23.03.2012	Okul müdürüyle uygulamaya başlamadan önce son görüşmenin yapılması	Araştırmacı günlüğü
25	23.03.2012	Ön-testleri uygulama	Ölçek
26	23.03.2012	Geçerlik Komitesi Toplantısı-2	Ses Kayıt Cihazı
27	26.03.2012	Uygulama Dersi 1-2	Kamera
28	26.03.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Araştırmacı günlüğü
29	28.03.2012	Uygulama Dersi 3	Kamera
30	28.03.2012	Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi 1	Ses kayıt cihazı
31	30.03.2012	Uygulama Dersi 4-5	Kamera
32	30.03.2012	Geçerlik Komitesi Toplantısı-3	Ses Kayıt Cihazı
33	02.04.2012	Uygulama Dersi 6-7	Kamera
34	04.04.2012	Uygulama Dersi 8	Kamera
35	04.04.2012	Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi 2	Ses kayıt cihazı
36	06.04.2012	Uygulama Dersi 9-10	Kamera
37	06.04.2012	Geçerlik Komitesi Toplantısı-4	Ses Kayıt Cihazı
38	09.04.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Ses Kayıt Cihazı
39	09.04.2012	Uygulama Dersi 11-12	Kamera
40	10.04.2012	Stajyer Öğrencilerle Odak Grup Görüşmesi I	Ses Kayıt Cihazı
41	11.04.2012	Uygulama Dersi 13	Kamera
42	11.04.2012	Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi 3	Ses kayıt cihazı
43	13.04.2012	Uygulama Dersi 14-15	Kamera
44	13.04.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Ses Kayıt Cihazı
45	13.04.2012	Geçerlik Komitesi Toplantısı-5	Ses Kayıt Cihazı
46	16.04.2012	Uygulama Dersi 16-17	Kamera
47	18.04.2012	Uygulama Dersi 18	Kamera

Tablo 8'in Devamı

No	Tarih	Etkinlik	Kayıt Aracı
48	18.04.2012	Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi 4	Ses kayıt cihazı
49	20.04.2012	Uygulama Dersi 19-20	Kamera
50	20.04.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Ses Kayıt Cihazı
51	20.04.2012	Geçerlik Komitesi Toplantısı-6	Ses Kayıt Cihazı
52	25.04.2012	Uygulama Dersi 21	Kamera
53	25.04.2012	Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi 5	Ses kayıt cihazı
54	27.04.2012	Uygulama Dersi 22-23	Kamera
55	27.04.2012	Geçerlik Komitesi Toplantısı-7	Ses Kayıt Cihazı
56	27.04.2012	Türkçe öğretmeniyle görüşme	Ses Kayıt Cihazı
57	30.04.2012	Uygulama Dersi 24-25	Kamera
58	02.05.2012	Uygulama Dersi 26	Kamera
59	02.05.2012	Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi 6	Ses kayıt cihazı
60	04.05.2012	Uygulama Dersi 27-28	Kamera
61	04.05.2012	Türkçe öğretmeni ile görüşme	Araştırmacı günlüğü
62	04.05.2012	Okul müdürüyle görüşme	Araştırmacı Günlüğü
63	04.05.2012	Geçerlik Komitesi Toplantısı-8	Ses Kayıt Cihazı
64	05.05.2012	Anahtar Katılımcı Öğrencilerin Aile Ziyareti I	Ses Kayıt Cihazı
65	07.05.2012	Son Testleri Uygulama	Ölçek
66	07.05.2012	Anahtar Katılımcı Öğrencilerin Aile Ziyareti II	Ses Kayıt Cihazı
67	08.05.2012	Anahtar Katılımcı Öğrencilerin Aile Ziyareti III	Ses Kayıt Cihazı
68	09.05.2012	Son Testleri Uygulama	Ölçek
69	09.05.2012	Velilerle toplantı	Kamera
70	09.05.2012	Türkçe öğretmeniyle son görüşme	Ses kayıt cihazı
71	09.05.2012	Okul müdürü ve müdür yardımcısıyla son görüşme	Araştırmacı günlüğü
72	09.05.2012	Anahtar Katılımcı Öğrencilerin Aile Ziyareti IV	Ses Kayıt Cihazı
73	10.05.2012	Stajyer Öğrencilerle Odak Grup Görüşmesi II	Ses Kayıt Cihazı
74	11.05.2012	Anahtar Katılımcı Öğrencilerin Aile Ziyareti V	Ses Kayıt Cihazı

3.7. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında “çeşitileme”; veri toplama araçlarında, veri toplama tekniklerinde ve veri kaynaklarında mümkün olduğu kadar fazla kaynağa yönelerek elde edilen verilerin geçerliğini artırma anlamında kullanılmaktadır (Kuzu, 2005). Alan yazında araştırma sürecinin ayrıntılı ve kapsamlı şekilde betimlenmesine katkı sağlamak ve bulguları desteklemek için en azından üç farklı veri toplama tekniğinden (triangulation) yararlanılarak veri çeşitilmesi sağlamının önemine dikkat çekilmektedir (Ferrance, 2000: 11; Hubbard ve Power, 2003: 92; McMillan, 2004; Mills, 2003). Toplanan verilerin niteliğini arttırmak için, çeşitli veri kaynaklarından veri toplamakta ve bunlar arasında karşılaştırmalar yaparak verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini doğrulamakta fayda vardır. Eylem araştırmalarında sıkça kullanılan veri toplama teknikleri Şekil 13’de yer almaktadır (Mills, 2003: 71):



Şekil 63. Eylem Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Teknikleri (Kaynak: Mills, 2003: 71)

Veri çeşitilmesinin sağlanması adına yukarıda yer alan teknikleri başvurmak önem arz etmekle birlikte aynı başlık altında sıralanan tekniklerdense farklı başlıklar altında yer alan tekniklere başvurularak verilerin birbirleri ile desteklenmesi önemli görölmektedir

(Mills, 2003: 72). Örneğin dokümana dayalı veri toplama teknikleri altında yer alan üç farklı teknikten yararlanılmasındansa mülakata dayalı, deneyime dayalı ve dokümana dayalı teknikler altında yer alan farklı üç tekniğe başvurmak araştırmada veri çeşitlemesi adına daha geçerli bir uygulama olacaktır. Alan yazındaki bu önerilerden hareketle bu çalışmada yukarıda değinilen mülakata dayalı, deneyime dayalı ve dokümana dayalı veri toplama tekniklerinin her birinden en az bir veri toplama tekniği kullanılmıştır.

Geçerli bir veri çeşitlemesinin sağlanması adına başvurulacak diğer bir husus da veri toplama araçlarında sağlanacak çeşitliğin ortamda bulunan tüm veri kaynaklarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi olduğuna dikkat çekilmektedir (Kuzu, 2005: 84). Öğrenciler, veliler, Türkçe öğretmeni, stajyer öğrenciler, geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacının kendisi olmak üzere altı farklı veri kaynağının yer aldığı bu çalışmada, her bir veri kaynağına yönelik olarak kullanılan veri toplama araçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. *Veri Kaynaklarına Yönelik Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Veri Kaynakları	Veri Toplama Araçları					
Öğrenciler	Video Kayıtları	Etkinlik Kâğıtları	Öğrenci Günlüğü	Görüşme	Ölçekler	Facebook Paylaşım ve Yorumları
Araştırmacı	Gözlem	Araştırmacı Günlüğü	Video Kayıtları			
Veliler	Görüşme	Ses Kayıtları				
Türkçe Öğretmeni	Odak Grup Görüşmesi	Görüşme				
Stajyer Öğrenciler	Gözlem Formu	Odak Grup Görüşmesi				
Geçerlik Komitesi Üyeleri	Ders Değerlendirme Formu	Ses Kayıtları				

Tablo 9 incelendiğinde araştırmacının merkezinde yer alan öğrencilerden elde edilen verilerin 6 farklı veri toplama aracı ile toplandığı görülecektir. Öğrencilerden gelen verilerin desteklenmesi ve ortama ilişkin verilerin elde edilmesinde rol alan *veliler*, *Türkçe öğretmeni* ve *stajyer öğrencilerden* ise ikişer veri toplama aracı ile veri toplandığı görülmektedir. Bu şekilde bir yol izlenerek veri toplama araçlarında ve bu araçların veri kaynaklarına dağılımında çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır.

Alan yazında, araştırmada kullanılacak veri toplama tekniklerinin tespitinde “Ne tür veriler araştırma sorularını daha doğru anlamamı kolaylaştırır?” ve “Ne tür veriler araştırma sorularını en doğru biçimde yorumlamama yardımcı olur?” gibi soruların kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Craig, 2004: 330). En nihayetinde bilimsel araştırma süreci ne kadar karmaşık algılanırsa algılandıkça problem durumuna bağlı olarak oluşturulan araştırma sorularına bir cevap bulma uğraşıdır. Dolayısıyla kullanılan veri toplama araçlarını araştırma sorularına bağlı olarak düzenlemekte yarar vardır. Bu düzenleme aynı zamanda araştırmanın veri eşitmesini daha somut hale getirmek açısından da önemli görülmektedir. Tablo 10’da araştırma amaçları bazında kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmektedir.

Tablo 10. Araştırma Soruları Bazında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı 1	Veri Toplama Aracı 2	Veri Toplama Aracı 3	Veri Toplama Aracı 4	Veri Toplama Aracı 5	Veri Toplama Aracı 6	Veri Toplama Aracı 7
Kanada (Ontario Eyaleti), AD, Avustralya ve İngiltere ana dili eğitim müfredatlarında, medya okuryazarlığı eğitimine yönelik hangi kazanımlara yer verilmektedir?	Önceden Hazırlanmış Kod Listesi	Önceden Hazırlanmış Kod Listesi					
Kanada (Ontario Eyaleti), ABD, Avustralya ve İngiltere, ana dili eğitim müfredatlarında yer alan medya okuryazarlığı ile ilişkili kazanımlar, hangi ortak temalar altında toplanabilir?	Önceden Hazırlanmış Kod Listesi	Önceden Hazırlanmış Kod Listesi					
Anadili Eğitimi Müfredatlarında Yaygın Olarak Yer Verilen Medya Okuryazarlığı Kazanımlarının, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8 (MEB, 2006) ile İlişkilendirilmesine Yönelik Nasıl Bir Model Önerilebilir?	Kazanım Önerilerini Değerlendirme Formu						
Önerilen modele göre işlenen Türkçe derslerinin uygulama süreci nasıl gerçekleşmektedir?	Video ve Ses Kaydı	Öğrenci Günlüğü	Facebook	Stajyer Öğrenci Gözlem Formu	Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci Etkinlik Dosyaları	
Önerilen modele göre işlenen Türkçe derslerinin, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?	Medya Okuryazarlığı Ölçeği	Öğrenci Etkinlik Dosyaları	Video ve Ses Kaydı				
Önerilen modele göre uygulanan öğretim, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında nasıl bir değişikliğe neden olmaktadır?	Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	Video ve Ses Kaydı	Öğrenci Günlüğü	Görüşme	Stajyer Öğrenci Gözlem Formu	Araştırmacı Günlüğü	Facebook
Öğrencilerin önerilen modele göre uygulanan öğretime yönelik algı ve görüşleri nasıldır?	Video ve Ses Kaydı	Öğrenci Günlüğü	Görüşme	Stajyer Öğrenci Gözlem Formu	Araştırmacı Günlüğü	Facebook	Öğrenci Etkinlik Dosyaları

Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırmanın veri toplama süreci 12 farklı veri toplama aracıyla gerçekleştirilmiştir. Aşağıda her bir veri toplama aracının içeriği, ortamda nasıl kullanıldığı ve geliştirilme süreci hakkında ayrı ayrı bilgi verilerek bu araçların tanıtılması amaçlanmaktadır.

3.7.1. Araştırmacı Günlüğü

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan araştırmacı günlüğü, araştırmanın tüm parçaları ile ilişkili gözlemlerin ve görüşlerin yine araştırmacının kendisi tarafından kaydedildiği bir defterdir. Tutulan günlükler sayesinde araştırmacı; gözlemlerini, duygularını, olaylara verdiği tepkileri, yaptığı yorumları, varsayımlarını ve açıklamalarını kişisel olarak biriktirip bunları değerlendirme fırsatı bulabilir (Duban, 2008: 75). Araştırmanın her adımının kaydedildiği bu notlar, araştırmanın betimlenmesinde ve araştırma sürecinde birbirini tekrar eden olaylar yaşandığında benzer önlemlerin alınması hususlarında araştırmacıya rehberlik eder. Araştırma açısından bu denli öneme sahip olan günlüklerin, birbirinden farklı ve kapsamlı verileri bünyesinde barındırması gerekmektedir. Johnson (2005: 63), günlüklerin; gözlemler, analizler, çizimler, kısa notlar, doğrudan alıntılar, öğrenci görüşleri, araştırmacının izlenim ve görüşleri gibi çeşitli verileri kapsaması gerektiğini belirtmektedir. Eylem araştırmalarında, araştırmacı günlükleri kişisel bir yargılama ya da öz değerlendirme gibi görünse de tarafsız biçimde tutulan araştırmacı günlükleri çalışma için en önemli veri kaynaklarından biridir. Araştırma sürecinin değerlendirme raporu olarak görülebilecek araştırmacı günlükleri, “Ne yaptım?, Niçin yaptım?, Sonuçta ne oldu? Ne yapmam gerekirdi?” gibi soruların cevabını içermesi nedeniyle araştırma sürecinin yeniden gözden geçirilmesini olanaklı kılar (Schoen, 2007: 213).

Lodica, Spaulding ve Voegtle (2006) araştırmacı günlüklerinde betimleyici ve yansıtıcı alan notları olmak üzere iki tip veri olması gerektiğini belirtmektedir. Betimleyici alan notları; gözlem zamanı, tarihi, yeri ve uzunluğu, katılımcı listesi, fiziksel ortamın özellikleri, bireysel ya da grup etkinlikleri ile grup etkileşimleri, katılımcı konuşmaları ve sözlü olmayan iletişimi ifade etmektedir. Yansıtıcı alan notları ise; gözlemcinin gözlemlediği şey hakkındaki duygu ve düşüncelerinin betimlemelerini içermektedir

(s.:118-119). Araştırmacının notlarında hem betimleyici hem de yansıtıcı olması gerekmektedir. Betimleyici ve yansıtıcı notların bir arada bulunması, araştırmacının kendi duygu, düşünce ve duygularının yaptığı gözlemleri nasıl etkileyebileceği hususunda farkındalık kazanmasını sağlamaktadır.

Araştırmacı günlükleri ve bu günlüklerin eylem araştırmasında kullanılmasına ilişkin yukarıda değinilen görüşler doğrultusunda, bu çalışmada araştırmacı tarafından sürecin başlangıcından sonuna kadar araştırmacı günlüğü tutulmuştur (bakınız: Ek-10). Uygulama okulunun belirlenmesi süreci, Türkçe öğretmeni ve okul müdürüyle yapılan görüşmeler, veli toplantısı, veli ziyaretleri, geçerlilik komitesi toplantıları, ders öncesindeki, ders esnasındaki ve ders sonrasındaki duygu, düşünce, gözlem, tecrübe ve izlenimler çalışma boyunca araştırmacı günlüğüne işlenmiştir. Araştırma sürecinde karşılaşılan tüm bu olaylara araştırmacı günlüğünde yer verilerek sürecin tüm boyutlarının yansıtılması amaçlanmıştır. Bu günlükler, araştırmacıya araştırma sorularıyla ilgili olarak bütüncül bir bakış açısı kazandırmış, verilerin çözümleme sürecinde araştırmacının yol haritası olmuştur. Araştırma süreci tamamlandığında araştırmacı günlüğü 81 sayfalık bir boyuta ulaşmıştır. Bu 81 sayfada yer alan verilerden, bulguların tanımlanmasında ve yorumlanmasında yararlanılmıştır.

3.7.2. Öğrenci Günlüğü

Eylem araştırmalarında kullanılacak veri toplama araçlarından bir tanesi de öğrenci günlükleridir. Bu günlükler sayesinde araştırmacı, öğrencilerin o günkü derse ilişkin düşüncelerini, algılarını ve sınıfta edindikleri deneyimlerin neler olduğunu öğrenmiş olur (Mertler, 2006: 99). Bu da araştırmacıya, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına etki eden durumları görme olanağı sunar.

Metler (2006)'in bu açıklamalarından hareketle, 6 haftalık araştırma süreci boyunca, öğrencilere o gün yaşadıkları, öğrendikleri konular ve ders sürecinde hissettikleri hakkında günlükler tutturulmuştur. Öğrencilerin sınıftaki uygulamalara ilişkin duygu ve düşüncelerine yönelik gerçekleştirdikleri yansıtımları izleyebilmek amacıyla günlüklerden yararlanılmıştır. Bu amaçla alan yazında yer alan günlükler incelenmiş ve araştırma sürecinde etkili ve verimli kullanılacak bir günlük yapısı belirlenmiştir. Araştırmada

kullanılan günlük örneği Ek 11’de yer almaktadır. 6 hafta sonunda, 39 öğrenciden alınmış toplam 618 farklı ders günlüğü elde edilmiş ve araştırmanın veri setine dâhil edilerek çözümlenmiştir.

3.7.3. Öğrenci Etkinlik Dosyaları

Sınıf ortamından toplanan verilerde, öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklere yönelik verdikleri tepkiler ve dönütler eylem araştırmalarında yararlanılan önemli veri kaynaklarından bir tanesidir (Hubbard ve Power, 2003: 27). Bu araştırma bağlamında “Öğrenci etkinlik kâğıtları” ifadesinden kasıt, “Öğrenci Etkinlik Kitabı”nda (bakınız: Ek-5) yer alan 14 adet etkinliğin öğrenciler tarafından doldurulmuş halleridir.

Bu çalışmada, öğrencilerin çalışma kâğıtları her öğrenci için ayrı bir dosya tutularak 6 haftalık uygulama süresince biriktirilmiştir. Bu yolla, sürecin sonunda her bir öğrencinin dosyasında 14 adet etkinlik kâğıdı yer almıştır. Sınıfın genelinin etkinlik kâğıtlarının toplamı 500 sayfa civarında bir veri ortaya çıkarmıştır. Bunlar, araştırmacı tarafından uygulama sonrasında incelenerek çözümlenmiştir. Bu yolla, önerilen modelle eğitim gören öğrencilerin dil becerilerine yönelik deneyimleri betimlenmeye çalışılmıştır.

3.7.4. Gözlem

Gözlemler, araştırmacıya gerçek durumlarda neler olduğuna ilişkin daha güvenilir bilgi sağlamanın yanı sıra görüşme gibi etkileşim gerektiren verileri desteklemede de kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Gözlemeler, yazılı betimlemeler, video kayıtları, fotoğraflar ve yazılı belgeler yoluyla gerçekleştirilebilir (Hancock, 2002: 12).

Bu çalışmada araştırmacı, uygulama öncesi var olan ortamı anlamak ve uygulama yapacağı sınıf ortamını tanıyabilmek amacıyla 2 hafta süreyle Türkçe derslerinde gözlem yapmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesinde araştırmacıya alışmaları amacını da taşıyan bu gözlemlerde, araştırmacı video ve ses kaydı olmaksızın 10 Türkçe ders saati boyunca, tenffüslerde ve okul giriş çıkışlarında gözlemlerde bulunmuştur. Gözlemler, Bailey (1982; akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 171)’in değındiğı, araştırmanın gerçekleştiğı doğal ortamda yine araştırmacının katılımıyla gerçekleşen *yapılandırılmamış katılımcı gözlem*

tekniki ile gerçekleştirilmiştir. Bu teknikte esas olan araştırmacının doğal ortamda önceden hazırlanmış herhangi bir forma bağlı kalmadan gözlemlerde bulunmasıdır. Araştırmacının burada yaptığı ortamda yaşanan durumları herhangi bir şablona oturtmak değil aksine ortamda neler olduğunu anlamaktır.

Araştırmacı uygulamaya hazırlık yapmak ve ortamı daha iyi tanımak amacıyla 2 hafta süresince gerçekleştirdiği yapılandırılmamış katılımcı gözlemlere ek olarak 23 Aralık 2012 tarihinde okul ve sınıfı betimlemeye yönelik ayrıntılı fiziksel veri toplamak amacıyla alan notlarıyla birlikte fotoğraf çekimi gerçekleştirmiştir. Bu notlardan ve fotoğraflardan çalışmanın “Araştırma Ortamı” başlığının yazımı sırasında yararlanılmıştır. Yapılan gözlemlerle ilgili bilgiler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Araştırmacı Gözlem Takvimi

Tarih	Mekân	Süre
12.03.2012	Sınıf, okul bahçesi ve koridorları	2 saat
14.03.2012	Sınıf, okul bahçesi ve koridorları	1 saat
16.03.2012	Sınıf, okul bahçesi ve koridorları	2 saat
19.03.2012	Sınıf, okul bahçesi ve koridorları	2 saat
21.03.2012	Sınıf, okul bahçesi ve koridorları	1 saat
23.03.2012	Sınıf, okul bahçesi ve koridorları	2 saat
		Toplam: 10 Saat

3.7.5. Stajyer Öğrenci Gözlem Formları

Araştırmanın veri toplama araçlarından bir tanesi de stajyer öğrencilerin gözlem formlarıdır. Bir eylem araştırmasına yönelik gerçekleştirilecek gözlem sürecinde her şeyin gözlenmesi mümkün değildir. Bu nedenle gözleme başlamadan önce neyin hangi kapsamda gözleneceğinin açık bir biçimde ortaya konması, yani gözlemcinin belirli bir yöneliminin olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 175).

Bu çalışmada, stajyer öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirecekleri gözlemlerde nerelere odaklanacaklarının tespit edilmesi amacıyla, stajyer öğrencilere her uygulama haftasından önce Patton (2002) tarafından ortaya konulan ilkeler çerçevesinde araştırmacının hazırladığı haftalık gözlem formları dağıtılmıştır. Bu formların en başında, o

haftaki gözlemin amacı açıkça ifade edilmiş, ardından da stajyer öğrencilerin sınıf içi odaklanacakları noktaları belirlemelerinde yardımcı olacak araştırma sorularına yer verilmiştir. Bu iki başlığı, verileri nasıl toplayacakları ve gözlemlerin analizinde kullanacakları kodlama listesi başlığı izlemektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan haftalık gözlem formlarının bir örneği Ek 8’de yer almaktadır. 6 haftanın sonunda stajyer öğrencilerden toplam 36 adet gözlem formu elde edilmiştir. Kendilerinden ve “*Öğretmenlik Uygulaması*” dersinin öğretim üyesinden gerekli izinler alınarak bu formlarda araştırmanın veri setine dâhil edilmiştir.

3.7.6. Video Kayıtları

Eylem araştırmalarında, eylem ile araştırma birlikte yürüdüğü için kişinin kendisini sistematik olarak izlemesi oldukça güçtür. Bu nedenle yapılan eylem araştırmalarında kameralar dersin tümünü ya da bir bölümünü kaydetmek için kullanılabilir (Ekiz, 2003: 163; Johnson, 2005: 72). Eylem araştırmalarında video kaydı kullanma, bir yandan araştırmacının dikkatini tamamen öğrenme-öğretme ortamına vermesini sağlamakta diğer yandan da sürecin sonunda sınıf içi olayları ve etkileşimleri fark etmesini mümkün kılmaktadır (Mills, 2003: 69). Buna ek olarak araştırma esnasında gerçekleştirilen video kayıtları sayesinde, diğer araştırmacılar incelenen veriyi görebilir, tekrar inceleyebilir, farklı yöntemlerle analiz edebilir ve bunun sonucunda da analizler üzerinde uzlaşmaya varabilirler (Ratcliff, 2004; akt.: Kuzu 2005: 62).

Penn-Edwards (2004: 268), eğitim ortamlarında video kayıtlarının; gözlem kayıtlarının tutulmasında, araştırmacının kendini izlemesinde, araştırma verilerinin geçerliğinin sağlanması çalışmalarında ve katılımcıların, katılımcı dönütlerinin ve yansıtılmalarının takibinde kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada da Penn-Edwards’ın bahsettiği amaçların tamamına ulaşabilmek için video kayıtlarından yararlanılması uygun görülmüştür. Uygulama sürecinin sonunda derslerin betimlenmesine yönelik çalışmalarda, geçerlik toplantılarında uygulamaların değerlendirilmesinde, stajyer öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde ve bir sonraki eylem planının hazırlanması aşamalarında video kayıtları nesneliliği ile araştırmanın en önemli veri toplama aracı olmuştur.

Uygulama esnasında araştırmacının ya da sınıftan belirlenecek bir öğrencinin video kayıtlarını yapmakla görevlendirilmesi, o kişinin dersten kopmasına neden olacağından (Eliot, 1991: 79) video kaydını yapması için sınıfta staj uygulaması için bulunan stajyer öğrencilerden yardım alınması uygun görölmüştür. Video çekimlerinden sorumlu olan stajyer öğrencilerin zaten çocukların önceden de tanıdıkları kişiler olmasının sınıf ortamı açısından olumlu olacağı düşünölmüştür.

Araştırma sürecinin video kayıtları, bir adet Sony DCR-SR21E Dijital video kamera ve kamera ayaklığı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, video kayıtların bitiminden sonra görüntüleri hem harici belleğe hem de DVD ortamına aktarmıştır. Eylem araştırmasının uygulama boyutunun başlamasından sonuna kadar gerçekleştirilen 27 ders saatinde toplam 20 saat 32 dakika çekim yapılmıştır.

Video çekimlerinin analizinde, videoların makro çözümlemelerinin yapılarak yazıya aktarılması yoluna gidilmemiştir. Video çekimleri ilk olarak tarih künyeleriyle kaydedilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır (örneğin: 26.03.2012_ders_1). Daha sonra kayıt izlenerek Ek-12’de yer alan “Video İçindekiler Sayfası” doldurulmuştur. Bu içindekiler sayfasında yer alan video bilgiler, videoların analizinde yönlendirici olmuştur. “Video İçindekiler Sayfası”nda yer alan bilgiler yeri geldiğinde ilgili videolara geri dönölerek tekrar gözden geçirme olanağı vermiştir.

3.7.7. Görüşme

Yapılan bu araştırmada bir diğer veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşme, eylem araştırmalarında görüşölen kişi ya da kişilerin bakış açılarını bütöncöl olarak görmek amacıyla kullanılmaktadır. Görüşme ile dıştan görölen davranışlara içsel bir bakış açısı geliştirilebileceği gibi, aynı zamanda doğrudan gözlenemeyen bilgilere de ulaşılabilme olanağı elde edilmektedir (Anagün, 2008: 90).

Araştırma sürecinde; araştırmacı ve Türkçe öğretmeni tarafından görüşme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Görüşme tekniği ile gerçekleştirilen veri toplama süreci, katılımcılar bazında aşağıda betimlenmektedir.

Araştırmacı: Araştırma sürecinde, araştırmacı anahtar katılımcı konumundaki öğrencilerle, medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmiş Türkçe dersleri başlamadan önce ve başladıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda araştırma süreci başlamadan önce öğrencilerle yapılan görüşmelerde, 6. sınıftan itibaren aldıkları Türkçe derslerine yönelik algı ve görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ise Türkçe derslerinin medya okuryazarlığıyla ilişkilendirilmesine yönelik hazırlanan Öğretim Paketi ile yapılan öğretimle birlikte, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik turum ve görüşlerindeki değişimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu nedenle uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcılara aynı soruların sorulması tercih edilmiştir. Araştırmacı, anahtar katılımcı olan öğrencilerle ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirmiş ve bu görüşleri ses kayıt cihazı kullanarak kayıt altına almıştır. Anahtar katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-13'te yer almaktadır.

Araştırmacının görüşme yöntemini kullanarak veri topladığı diğer bir katılımcı grup ise öğrenci velileri olmuştur. Araştırmanın başında gerçekleştirilen veli toplantısında, velilere araştırmanın amacından bahsedildiğine daha önce değinilmişti. Bu toplantıda, velilere 6 haftanın sonunda kendileriyle bir toplantı daha düzenleneceği bilgisi verilmiştir. Velilerden uygulama sürecinde çocuklarının, Türkçe dersiyile ve yeni uygulamayla ilgili olarak kendileriyle paylaştıklarını not alabilirlerse araştırma açısından çok değerli olacağı vurgulanmıştır. Sürecin sonunda araştırmacının düzenlediği veli toplantısına 33 veli katılmıştır. Araştırmanın anahtar katılımcıları konumundaki öğrencilerin, velilerinin hepsi bu toplantıda bulunmuştur. Araştırmacı odak grup görüşmesi tekniğini kullanarak velilere şu soruları yöneltmiş ve sözlü izinlerini alarak görüşmeyi video kaydına almıştır:

- Çocuğunuz Türkçe dersleriyle ilgili olarak bu süreçte sizinle neler paylaştı? Anlattığı bir olay ya da durum oldu mu?
- Evde televizyon izlerken ya da diğer medya araçlarını kullanırken uygulama öncesine göre daha farklı davranışlarda bulundu mu?
- Uygulamaların çocuğunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Neden?

Türkçe Öğretmeni: 8/C sınıfının Türkçe öğretmeni Ebru Hanım'ın öğrencilerle rehberlik derslerinde odak grup görüşmesi gerçekleştirmesine karar verilmesi sürecine, bu görüşme tekniği hakkında bilgilendirilmesine ve böyle bir uygulamaya ihtiyaç duyulma nedenine araştırmanın “Katılımcılar” başlığı altında daha önce değinilmişti.

Ebru Hanım 8/C sınıfında uygulamanın sürdüğü 6 hafta boyunca rehberlik derslerinin 20 dakikalık kısmında öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Odak grup görüşmesinde kullanacağı sorular araştırmacı tarafından kendisine verilmiş ve üzerinde konuşulmuştur. Ebru Hanım'ın öğrenciler arasında, araştırmacının “yeni öğretmen” şeklinde adlandırıldığını belirtmesi üzerine, odak grup görüşmesinde kullanılacak sorularda araştırmacının bu adla yer almasına karar verilmiştir. Yine bu görüşmelerde, araştırmacı Ebru Hanım'a rehberlik derslerinde sonra öğrenci görüşlerini kendisine yazılı olarak vermesini teklif etmiş ancak Ebru Hanım bunu çok fazla vaktini alacağı gerekçesiyle reddetmiştir. Bunun üzerine ses kayıt cihazı kullanılmasına karar verilmiştir. Ebru Hanım'ın rehberlik derslerindeki odak grup görüşmelerinde kullandığı sorular şunlardır:

- Yeni öğretmeninizle benim yaptığım uygulamalar arasında ne tür farklar var? Neler aynı? Neler değişik?
- Türkçe derslerinin hangi şekilde işlenmesi daha çok hoşunuza gitti?
- Yeni öğretmeninizin derslerinde en çok ne yapmaktan hoşlanıyorsunuz? Yapmaktan hoşlanmadığınız şeyler neler?
- Bu haftaki Türkçe derslerinize ilişkin benimle paylaşmak istediğiniz bir olay var mı?

3.7.8. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı da Ek-14'te yer alan “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”dir. “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”, uygulama sürecinde gerçekleştirilen öğretimin Türkçe dersine yönelik öğrenci tutumlarında nasıl bir değişime neden olduğunun ortaya konulması amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla ölçek, uygulama sınıfında yer alan 39 öğrenciye hem araştırmanın başında hem de sonunda uygulanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecine ilk olarak ilgili alan yazın taranarak ölçek maddelerinin oluşturulmasıyla başlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla eğitim bilimleri ve Türkçe eğitimi bölümlerinden 4 uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlar tarafından getirilen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ölçek maddelerine ön uygulama öncesinde son şekli verilmiştir.

Ölçeğin faktör analizinin yapılması ve güvenilirlik katsayısının hesaplanması için gerçekleştirilen ön uygulama 2011-2012 güz yarıyılında Çanakkale il merkezinde yer alan ilköğretim okulları arasından rastlantısal olarak seçilen 3 ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 191 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 391 öğrenciden 29'unun doldurduğu formlar eksik doldurma, birden çok seçeneği işaretleme gibi nedenlerden dolayı dikkate alınmamış, analizler 162 öğrencinin doldurduğu formlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ölçme aracında bulunan maddelerin aynı özelliği ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi ve aynı özelliği ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış maddeler arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda faktör yükü 0,35'in altında olan maddeler aşamalı olarak ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalmasına karar verilen 15 maddenin 0,36 – 0,64 aralığında faktör yükü aldığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle ölçeği oluşturan maddeler arasındaki ilişki yüksek bulunmuş ve ölçek yapı geçerliliği açısından uygulanılabilir görülmüştür (Ölçeğin faktör analizi sonuçları için bakınız: Ek-14 devam).

Daha sonra ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını belirlemek amacıyla ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Crombach Alfa) hesaplanmıştır. Buna göre; veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı 0,861 olarak bulunmuştur. Veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı, uzmanlarca kabul edilen 0,70 oranından daha yüksek bulunduğu için uygulanmasına karar verilmiştir.

3.7.9. Medya Okuryazarlığı Ölçeği

Uygulama grubunda yer alan 8/C sınıfı öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeylerini ölçmek için uygulamadan önce ve sonra ön test-son test biçiminde Ek-15'te yer alan Medya Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır.

Medya Okuryazarlığı Ölçeği'nin geliştirilmesinde Karasar (2006: 136-156)'ın önerdiği; (1) madde havuzunu oluşturma, (2) uzman görüşüne başvurma, (3) ön deneme ve (4) güvenilirlik ve geçerlik hesaplama adımları izlenmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecine 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında başlanmıştır. İlk olarak alan yazın taranarak (Alvarado ve Boyd-Barrett, 1992; Bazalgette, 1991; Buckingham, 2009; Burn ve Durran, 2007; Federov, 2008; Goodman, 2005; Hobbs, 2007a; Kellner, 2001; Masterman, 2001; Potter, 2011) ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasının ardından maddeler eğitim bilimleri alanından 3, Türkçe Eğitimi alanından 2 olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ön uygulama öncesinde ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin ön uygulaması, Çanakkale il merkezinde yer alan ilköğretim okulları arasından rastlantısal olarak seçilen 6 ilköğretim okulunun ikinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. 228 öğrencinin katıldığı ön uygulama sonucunda veriler SPSS.15'de analiz edilerek ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilen faktör analizinde, döndürülmüş temel bileşenler tekniğine başvurulmuştur. Faktör analizi sonucu faktör yükü 0,35'inin altında olan maddeler aşamalı olarak ölçekten çıkarılmıştır. Bu elemanın ardından ölçekte kalan maddelerin en düşük faktör yükü; 0,36 en yüksek faktör yükü ise 0,69 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle ölçeğin belirli bir yapıyı ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilen faktör analizinin ölçeğe ilişkin ürettiği bir diğer sonuç ise ölçeğin üç alt boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğudur. Ölçek maddelerinin geliştirilme sürecinde ön görülen bu boyutlar (1) Güven, (2) Okuryazarlık ve (3) Bağımlılık şeklindedir. Güven ve Bağımlılık alt boyutlarında 12'şer Okuryazarlık boyutunda 7 madde olmak üzere 31 maddeden oluşan Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin toplamına ait Crombach

alfa güvenilirlik katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç-tutarlık katsayıları sırasıyla birinci alt faktör için 0,79; ikinci alt faktör 0,71 ve üçüncü alt faktör için ise 0,75 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle faktörleri oluşturan maddelerin, iç tutarlılıkları yüksek olan maddelerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Ölçeğin faktör analizi sonuçları için bakınız: Ek-15 devam).

3.7.10. Facebook Paylaşımları ve Yorumları

Araştırmanın uygulandığı 8/C sınıfında bulunan öğrencilerin 37'sinin (% 95) "Facebook" adlı sosyal paylaşım sitesine üyeliği bulunmaktadır (bakınız: Tablo. 7). Geçerlik komitesi ile yapılan ikinci toplantıda araştırmacı bu veriden komite üyelerine bahsetmiştir. Komite üyelerinin de onayı ile sınıfta öğrencilere izletilen videoların ve gerçekleştirilen uygulamalardan bazılarının Facebook'da paylaşılarak öğrencilerden bu ortam aracılığı ile de veri toplanması kararlaştırılmıştır.



Reklam 4

Beğen · Yorum Yap · Paylaş 👍 1 💬 4 📄 1

👍 [Redacted] bunu beğendi.

[Redacted] reklamda tanıtılan çikolatanın insana enerji verdiğini mizahi bir dille anlatmaya çalışmışlar
6 Nisan, 19:12 · Beğen

 **Sait Tüzel** mizahın bu şekilde kullanılmış olması, insanları bu ürünü almaları konusunda ikna eder mi? ya da neyi sağlar?
7 Nisan, 12:37 · Beğen

[Redacted] reklamın ilgi çekici veya bu reklamdaki gibi komik olması, ürünün de fazla tutulmasını sağlayabilir. Örneğin Doritos reklamında Megan Fox'un oynaması insanların o ürününe daha çok ilgi göstermesini sağlıyor.
7 Nisan, 14:00 · Beğen · 🔄 2

Bu amaçla araştırmacı öğrencilere facebook adresini vermiş ve öğrencilerden kendisini arkadaş olarak eklemelerini istemiştir. Facebook hesabı olan 37 öğrenciden 28'inin aynı gün içerisinde; diğerlerinin de birkaç gün içerisinde araştırmacıyı arkadaş olarak ekledikleri görülmüştür.

Facebook'da paylaşılan videolara ve etkinliklere öğrencilerin yüksek oranda ilgi gösterdikleri görülmüştür. Özellikle sınıfta söz almak istemeyen öğrencilerin bu ortam aracılığıyla görüşlerini daha rahat ifade ettikleri araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır.

“...Facebook aracılığıyla öğrencilerden veri toplamaya başlamadan önce öğrencilerin ilgi göstermeyecekleri konusunda tereddütlerim olmasına karşın öğrencilerin burada paylaştığım videolara bu kadar ilgi göstermesi beni çok memnun etti. Özellikle sınıfta söz almaları konusunda ne kadar teşvik etsem de işe yaramayan arka gruplardaki öğrencilerin kendilerini burada istekli bir şekilde ifade etmeleri güzel. Bu ortamı kullanmasaydım öğrencileri, kendilerini bu kadar istekli ifade edecekleri ortamdan mahrum edecektim. Paylaşımlarımın ardından, dakikalar içinde onlarca yorum yazıyorlar...”
(Araştırmacı günlüğü, 21.04.2012)

3.8. Verilerin Analiz Edilmesi Süreci

Bu başlık altında ilk olarak eylem araştırmasının uygulama sürecinde toplanan nicel verilerin ardından nitel verilerin analiz edilmesi süreci anlatılmaktadır.

3.8.1. Nicel Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada, “Önerilen modele göre uygulanan öğretimin, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aramak için “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”; “Önerilen modele göre uygulanan öğretimin, öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerine etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aramak için ise “Medya Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Öntest ve sontest şeklinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi “SPSS 18.0 for Windows” paket programı

kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerde araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ve sontest sonucunda aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yukarıda değinilen ilgili araştırma sorusuna bağlı olarak grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Grup içi karşılaştırmalarda “t-testi (paired sample test) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, çalışmanın “Bulgular ve Yorum” bölümünde tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

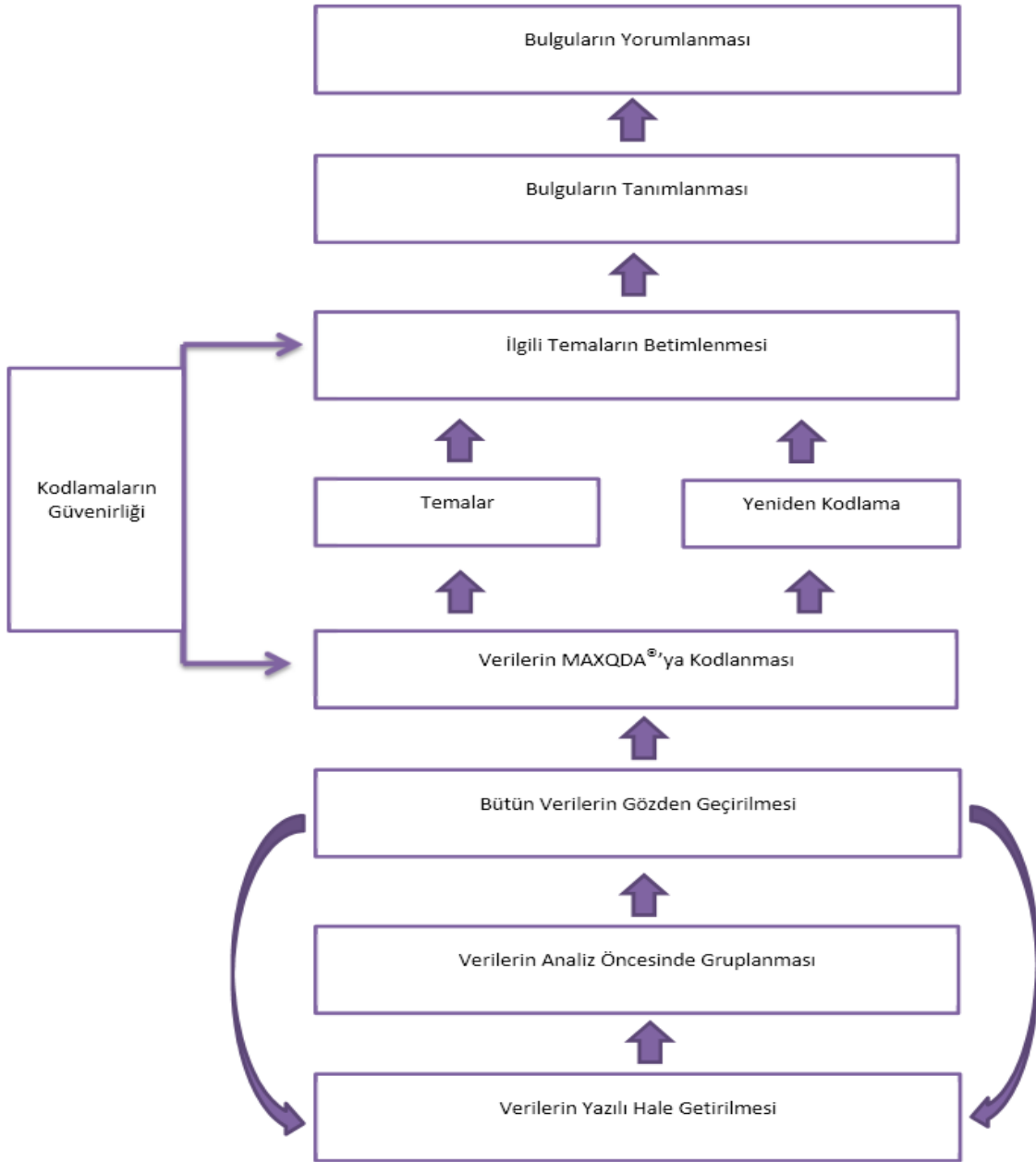
3.8.2. Nitel Verilerin Analiz Edilmesi

Nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde ve veri toplama sonrasında olmak üzere iki türlü veri analizi süreci mevcuttur. Elinizdeki araştırma raporunun “Veri Toplama Araçları” kısmında her bir veri toplama aracına ilişkin veri toplama sürecinde analizlerin nasıl gerçekleştirildiğine değinildiği için (bakınız: Tablo 11) bu başlık altında yalnızca veri toplama süreci sonunda gerçekleştirilen analizler betimlenmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmanın en zor yönlerinden biri verilerin analiz edilmesidir (Brantlinger ve diğerleri, 2005). Nitel araştırmanın doğası gereği verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması süreci disiplinli bir çalışma ve yaratıcılık gerektirmektedir (Patton, 2002: 432). Nitel veriyi düzenlemenin, analiz etmenin ve yorumlamanın tek bir yolunun bulunmaması, araştırmacı tarafından her araştırmaya özgü biçimde veri setindeki ilişkilerin bulunması ve bu ilişkilerin anlamlı bir bütünlük içerisinde okuyucuya sunulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle araştırmacının, gerek araştırmanın, gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve alan yazında var olan analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz plânı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 221).

Alan yazında çeşitli araştırmacıların nitel veri analizi sürecinde izlenecek adımları farklı şekillerde tanımladıkları ve sıraladıkları görülmektedir (bakınız: Boyatzis, 1998; Corbin ve Strauss, 2008; Creswell, 2008; Miles ve Huberman, 1994). Analiz adımlarının sıralanışı, yaklaşımı ve kullanılan kavramlar değişse de esasında veri analizi için üç temel unsur bütün araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır: (1) “Betimleme”, (2) “analiz” ve (3) “yorumlama”.

Bu çalışmada Corbin ve Strauss (2008)'un betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal ve kuramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu analizde veriler, önceden belirlenen temalara ya da kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Verilerin sunulmasında araştırmanın başında ortaya konulan araştırma soruları dikkate alınır. Alanda yaşanan olayları, durumları nitelikli bir şekilde betimleyebilmek adına sık sık doğrudan alıntılara başvurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 223-224). Araştırmada, betimsel analiz yaklaşımının kullanılmasının nedenleri, araştırmanın medya okuryazarlığı eğitiminin ana dili eğitimi müfredatları ile ilişkilendirilmesine yönelik mevcut bir alan yazına dayanması ve eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmesindedir. Betimsel analizin amacı, analiz sonucunda elde edilen bulguları ve yorumları belirli bir düzen içinde yorumlayarak okuyucuya aktarmaktır. İlk olarak veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir, yorumlanır, sebep-sonuç ilişkileri üzerinde durulur ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Bu çalışmada ulaşılan nitel verilerin analizi Şekil 14'te görüldüğü gibi gerçekleştirilmiştir:



Şekil 14. Nitel Verilerin Analiz Süreci

Verilerin Yazıya Dökülmesi: Bu aşamada video kayıtları, görüşmeler ve gözlenen kişi ya da durumlara ilişkin kayıtlar, araştırmacı tarafından hazırlanan video kayıt formlarına, gözlem formlarına ve görüşme formlarına hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılmıştır.

Verilerin Analiz Öncesinde Gruplanması: Bu aşamada bir önceki adımda yazıya dökülen veriler haftalık veri setleri şeklinde yeniden düzenlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırmacı, bu aşamada verilerin tamamını başka bir uzmana sunarak tutarlılık açısından incelemeyi düşünmüştür; ancak geçerlik komitesince bunun çok zahmetli ve uzun bir iş olacağını belirtilmesi üzerine veri setinden rastgele seçtiği 3 video kaydı, 3 gözlem kaydı 3 de görüşme kaydı olmak üzere toplam 9 kaydın yazılı dökümlerini asılları ile birlikte bir uzmana sunmuştur. Uzman incelemesinin ardından temel kodlama farklılıklarının düzeltilmesi yoluna gidilmiştir. Sistemik olarak yapılan kodlama farklılıklarına ilişkin diğer videolardaki kodlamalarda düzeltilmiştir.

Bütün Verilerin Gözden Geçirilmesi: Bu aşama, verilerin kodlanmasına başlanmadan önce, araştırmacının bütün yazılı veri kaynaklarını genel bir fikir edinmek için dikkatlice okuduğu aşamadır (Creswell, 2008: 238). Bu aşamada yazılı dökümleri yapılan bütün veriler dikkatli bir biçimde okunarak yanlarına kısa notlar alınmıştır. Araştırmacı bu yolla hem analiz öncesinde verilerin tamamına görme şansı yakalamış hem de kodlama sürecine geçişte belirli bir bakış açısı sağlamıştır.

Verilerin MAXQDA®'ya Kodlanması: Corbin ve Strauss (2008: 65), kodlama aşamasını, araştırmacının eldeki verilerden hareketle kavramlar geliştirdiği aşama olarak tanımlamaktadır. Ham verilerin işlenmesi sürecinde önemli bir aşama olarak görülmektedir. Kodların belirlenmesi ile ilgili üç temel yaklaşım bulunmaktadır (Braun ve Clark, 2006: 88-89; akt.: Cavkaytar, 2009: 135):

- i. Veriler toplandıktan sonra ortaya çıkan kodlamalar.
- ii. Veriler toplanmadan önce belirlenen kodlamalar ve toplanan verilerle uygunluğunun karşılaştırılması.
- iii. Veri toplamadan önce belirlenen kodlamalarla veriler toplandıktan sonra ortaya çıkan kodlamaların birleştirilmesi.

Bu çalışmada üçüncü tip kodlama benimsenmiştir. Yani analize başlamadan önce medya okuryazarlığı eğitimi ve ana dili eğitimi alan yazınlarından ve araştırma sorularından hareketle bir takım kodlar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde ise daha önceden ön görülemeyen durumlar karşısında yeni kodlar oluşturulması yoluna gidilmiştir. Veriler, araştırmacının daha önce müfredatlara yönelik içerik analizinde kullandığı MAXQDA® adlı nitel veri analizi programına yüklenmiş ve burada her bir araştırma sorusuna yönelik

verileri ayrı ayrı “belgeler (documents)” şeklinde programa yüklemiştir. Ardından bu belgelerin her birine yönelik “alt kodlar (sub codes)” oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan alt kodlardan hareketle “ana kodlar (main codes)” oluşturulmuştur. Kodlamalar sırasında herhangi bir yorum yapılmamıştır. İşaretlenecek bir “alt kod” bulunmayan durumlarla ilgili olarak ise “diğer” adlı bir “ana kod” oluşturularak işaretlemeler buraya yapılmıştır. Bu “ana kod” altında yer alan kodlamalar geçerlik komitesinde bulunan 2 uzman ile tartışıldıktan sonra yeniden değerlendirilmiş ve ilgili bulunan kodlarla ilişkilendirilmiştir.

Kodlamaların Karşılaştırılması ve Doğrulanması: Kodlayıcı güvenilirliğine yönelik iki farklı yaklaşımın söz konusu olduğuna, daha önce müfredatlara yönelik içerik analizi süreci betimlenirken değinilmişti. Kodlamaların doğrulanması aşamasında “kesinlik” yaklaşımı benimsenmiştir. Kısaca belirtmek gerekirse çalışmada kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak adına, aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlayıp kodlamadığına bakılmıştır. Kodlama işlemi 3 haftalık bir periyod içinde 3 kez MAXQDA[®]’ya yüklenmiştir. İkinci kodlama tamamlandıktan sonra, ilk kodlamayla ikinci kodlama karşılaştırılarak aralarındaki tutarsızlıklar giderilmiştir. 1 hafta sonra 3. kodlama gerçekleştirilerek tutarlı hale getirilen önceki metinle karşılaştırılarak kodlamalara son hali verilmiştir. Çalışmanın veri setinin oldukça hacimli olmasından ve verilerin elde edildiği bağlamın yalnızca araştırmacı tarafından biliniyor olmasından dolayı böyle bir yola başvurulmuştur.

Temaların Belirlenmesi: Temalar, benzer kodların daha genel bir düşünce çerçevesinde birleştirilmesi ve tanımlanmasıdır. Bu aşamada, MAXQDA[®]’da belirlenen alt kodlar ve ana kodlar birbirleriyle ilişkilendirilerek temalar oluşturulmuştur.

Bulguların Tanımlanması: Bu aşamada araştırma sorularıyla bir önceki temada ortaya konulan temalar ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkileri belirginleştirecek ve/veya kanıtlayacak şekilde ortamda gerçekleşen olaylar/durumlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulguların Yorumlanması: Araştırmanın uygulama verilerinin analizinin son aşaması olan bu noktada, araştırma bulgularının ne anlama geldiğinin net bir biçimde

ortaya konulması hedeflenmiştir. Temalar, alıntılar, örnek durumlar gibi uygulamaya ilişkin sunulan tüm kanıtlar, alan yazınla karşılaştırılarak anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

3.9. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Gerek nicel gerekse nitel araştırma yöntemlerinde, genellenebilirlik, geçerlik ve güvenilirlik olmak üzere üç kavram ön plana çıkmaktadır (Sagor, 2005: 28). Bu kavramlar, araştırmada toplanan verilerden hareketle yapılacak yorum ve ulaşılabilecek sonuçların doğru, tekrarlanabilir ve yerinde olmasını sağlar. Nicel ve nitel araştırmaların arkasındaki paradigmalardan farklı kabullerinden dolayı daha önce değinilen birçok hususta olduğu gibi bu hususlarda da nicel ve nitel araştırmaların farklı yaklaşımları vardır (Mills, 2003: 78). Nicel araştırma yaklaşımı açısından genellenebilirlik, bulguların farklı ortam ve bağlama uygulanabilirliğini ifade ederken nitel araştırma yaklaşımında ise toplanan verilerin, bağlamsal ve kendine özgü bir yapıda gerçekleştirilmesini ifade etmektedir (Creswell, 2008: 189).

Bu çalışmada, örneklem grubunun 39 kişi olmasından dolayı, verilerin nicel araştırma yaklaşımı açısından genellenebilir olması söz konusu değildir. Ancak eylem araştırması yaklaşımı açısından araştırma ortamı ve bağlamı göz önünde bulundurulduğu takdirde, yalnızca ortama ve bağlama özgü biçimde bir genellenebilirlikten söz edilmesi mümkündür.

Eylem araştırmasının temel amacı elde edilen bulguları etkili değişimler ve seçimler haline getirerek kullanmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için yapılması gereken en önemli şeylerden bir tanesi de araştırmanın geçerliğinin sağlanmasıdır. Johnson (2005: 21) eylem araştırmasında geçerliğin, yapılan uygulamaya ilişkin en ince ayrıntısına kadar doğru bir resim oluşturacak biçimde veri toplanması anlamına geldiğini belirtmektedir. Yani eylem araştırmalarında geçerlik; araştırmacının, araştırma etiğine uygun şekilde davranarak yalnızca olanları objektif biçimde sunma çabasının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Eylem araştırmalarından güvenilirlik ise, güven duyulabilecek ya da inandırıcılığı yüksek bir veri toplama ve analiz etme süreci yaşanması anlamına gelmektedir (Johnson, 2005: 21). Kısacası güvenilirlik, araştırmacının uygulama boyunca yaşadığı tüm deneyimleri kanıtlarıyla birlikte okuyucuya sunması anlamına gelmektedir.

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için Johnson (2005: 21)'un ifade ettiği basamaklar göz önünde bulundurulmuştur.

1. **Gözlemlerinizi dikkatli bir biçimde ve tam olarak kaydedin:** Veri toplama sürecinde kamera ve ses kayıtları, gözlem formları, öğrenci günlükleri, öğrenci etkinlik çalışmaları ve araştırmacı günlüğü süreç boyunca her uygulamadan sonra analiz edilerek MAXQDA[®] nitel veri analizi programına işlenmiştir. Bu aşamayla ilgili olarak alınan diğer bir önlem ise hazırlanan veri toplama takvimi doğrultusunda hareket edilerek verilerin sürece yayılmış biçimde elde edilmesi olmuştur. Araştırmanın Veri Toplama Araçları başlığı altında yer alan veri toplama araçlarının uygulama süresi boyunca işlerliği sağlanmaya çalışılmıştır.
2. **Verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde kullandığınız tüm aşamaları tanımlayın:** Yukarıda görüldüğü üzere araştırmanın yöntem kısmında tüm veri toplama ve analiz sürecine ilişkin aşamalar ayrı ayrı betimlenmiştir. Bu betimlemelerde yeri geldiğinde araştırmacı günlüklerine, öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerine sık sık atıflar yapılmıştır.
3. **Önemli olan her şeyi kaydettiğinizden ve raporlaştırdığınızdan emin olun:** Uygulama süresince her hafta yapılan geçerlik komitesi toplantılarında video ve ses kayıtlarının çözümlenmelerine ilişkin raporlar komite üyelerine sunulurken görüşleri alınmıştır. Veri toplama süreci komite üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda genişletilerek araştırma sürecinde yaşanan önemli olayların tamamının kaydedilmesine yönelik önlemler alınmıştır. Bu şekilde davranılarak eylem araştırmasının döngüsel sürecinin işletilmesi esas alınmıştır.
4. **Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranın:** Nesnelliği sağlamak adına veriler araştırmacı tarafından ayrı ayrı 3 kez kodlanmış ve farklılıklar karşılaştırmalı analize tabi tutulmuştur. Analizlerde Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından ortaya konulan güvenilirlik formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Bu formül uygulanmasıyla elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesi göstermesi gerekir (Miles ve Huberman, 1994: 65). Bu orana ulaşılmadığı durumlarda araştırmacı farklı kodlamaların olduğu durumları geçerlik komitesi üyelerine göstererek onların görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden kodlama yapma yoluna girmiştir. Böylece kodlama farklılıklarının asgarî düzeye indirilmesi amaçlanmıştır.

- 5. Yeterli veri kaynağı kullanın:** Araştırmada hem veri toplama araçlarında hem de araştırmacılarda çeşitleme yoluna gidilmiştir. Araştırmacının kendisi, 8/C sınıfının Türkçe öğretmeni ve stajyer öğrenciler veri toplamada katılımcı gözlemci olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarında ise 10 farklı veri toplama aracı kullanılarak çeşitlemenin sağlanması amaçlanmıştır. Böylece uygulamanın betimlenmesinde hem farklı şahısların algularından hem de farklı veri toplama araçlarının verilerinden yararlanılmıştır. Çeşitlemenin sağlanmasına yönelik diğer bir adım da uygulama sürecinde verilerin farklı zamanlarda (dersler, teneffüsler, okul giriş-çıkışları, ev içindeki davranışlara yönelik veli görüşmeleri) toplanması olmuştur.

BÖLÜM IV: İÇERİK ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

“Medya Okuryazarlığının sağlayacağı eleştirel analiz sadece televizyon, film ya da diğer çok katmanlı formlarla sınırlı değildir; ders kitaplarıyla, edebiyat metinleriyle, kitap tasarımlarıyla hatta bütün eğitim materyalleriyle ilgilidir.”
Semali, 2000: 33

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen içerik analizine ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. Bulgular ve yorumun sunumunda araştırmanın alt problemleri esas alınmıştır.

4.1. Kanada, ABD, Avustralya ve İngiltere Ana Dili Eğitimi Müfredatlarında Yer Alan Medya Okuryazarlığı Eğitimi Kazanımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

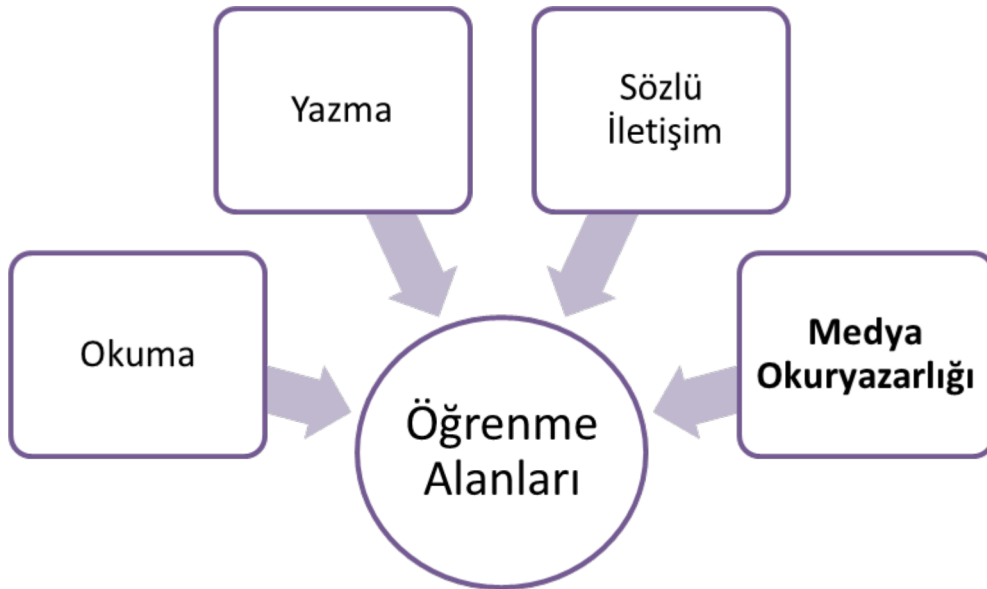
Bu başlık altında, *“Kanada (Ontario Eyaleti), ABD, Avustralya ve İngiltere ana dili eğitim müfredatlarında, medya okuryazarlığı eğitimine yönelik hangi kazanımlara yer verilmektedir?”* şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Ana dili eğitimi müfredatlarına yönelik gerçekleştirilen içerik analizi, adı geçen her bir ülke için ayrı ayrı yapılmış ve sunulmuştur. İçerik analizinin bu aşamasında, çalışmanın “Yöntem” başlığı altında da değinildiği üzere *“var veya yok tekniği”* (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 200) kullanılmıştır.

4.1.1. Kanada (Ontario Eyaleti)

Kanada’da ulusal anlamda kullanılan standart bir müfredatın olmaması nedeniyle bu çalışma için Ontario Eyaleti’nin seçilmiş olduğuna “Yöntem” bölümünde değinilmiştir. Ontario Eyaleti’nde zorunlu eğitim anaokulundan itibaren 12 yıl olarak belirlenmiştir. Bu,

12 yılın ilk 8 yılı ülkemizdeki ilköğretim kademesine; son 4 yılı ise ortaöğretim kademesi denk gelmektedir.

Ontario Eyaletinde kullanılan ana dili eğitimi müfredatı (Ontario Ministry of Education, 2010) 2006 yılından bu yana çeşitli defalar gözden geçirilerek günümüze kadar uygulanmaya devam etmiştir. Müfredat, 4 temel öğrenme alanı etrafında örgütlenmiştir: (1) *Sözlü İletişim*, (2) *Okuma*, (3) *Yazma* ve (4) *Medya Okuryazarlığı* (bakınız: Şekil 15). Müfredatta her bir öğrenme alanı için temel kazanımlara yer verildikten sonra, bu temel kazanımların her bir sınıf için ayrı ayrı alt kazanımları tanımlanmıştır (Ontario Ministry of Education, 2010). Müfredatta, “okuma”, “yazma” ve “sözlü iletişim” öğrenme alanlarına ek olarak “medya okuryazarlığı” öğrenme alanına yer verilmiş olması, ana dili eğitimi müfredat yapısı açısından önemli bir farklılık olarak görülebilir. Ayrıca medya okuryazarlığının müstakil bir öğrenme alanı olarak müfredatta yer alması, kavramsal çerçevede bahsedilen “doğrudan entegre müfredat yaklaşımın” (Semali, 2000) benimsendiğini göstermektedir.



Şekil 15. Ontario Eyaleti Ana dili Eğitimi Müfredatı Öğrenme Alanları

Müfredatta, Medya Okuryazarlığı öğrenme alanına ve bu alanın ana dili dersinin içerisinde yer almasına ilişkin şu açıklamalar yer almaktadır:

“Geleneksel okuryazarlık yalnızca kelimeleri anlamaya odaklanırken medya okuryazarlığı imajlar, sesler, grafikler ve kelimelerin de olduğu çeşitli medya dilini anlamaya odaklanmaktadır. Medya Okuryazarlığı, kitle iletişim medyasının ve popüler kültürün etkilerini anlamaya çalışır. Bunu yaparken de filmler, şarkılar, bilgisayar oyunları, reklamlar, CD kapakları, elbiseler, reklam panoları, televizyon gösterileri, dergiler, gazeteler, fotoğraflar ve internet sayfalarını metin olarak keşfetmeyi amaçlar. Bu metinler bizim elektronik çağımızda, her kesimden insanı etkilediği gibi öğrencilerin hayatlarını da etkilemektedir. Bu nedenle bu iletiler karşısında eleştirel düşünme becerilerinin kullanılabilme yeterliliği önem kazanmaktadır. Medya iletilerinin nasıl kurgulandığı ve neden bu şekilde hazırlanmış olduklarının öğrencilere öğretilmesi eğitim sistemlerinin önemli bir sorumluluğudur. Öğrencilere, “bilgi” ile “görüş” arasındaki farkın; ulaşılan kaynakların güvenilirliğinin değerlendirilmesinin; ön yargıyı fark etmenin; azınlıklar ve kadınlar da dâhil olmak üzere grupların ve bireylerin yansıtılışına ilişkin ayrımın ve son olarak da suçun ve şiddetin sorgulanmasının anlatılması gerekir. Öğrencilerin medya okuryazarlığı becerileri geliştirilmek isteniyorsa izlediklerinin analiz edilmesi, tartışılması ve bunların kendi hayatlarıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca onların mevcut teknolojiyi kullanarak farklı türlerden, kendi medya iletilerini üretmeleri de sağlanmalıdır (bilgisayar grafikleri, çizgifilmler, kısa videolar, web sayfaları vb.) (Ontario Ministry of Education, 2010: 13).

Müfredatta medya okuryazarlığının ana dili eğitimi müfredatı içerisinde müstakil bir öğrenme alanı olarak yer almasına ilişkin yapılan bu açıklamalardan hareketle Ontario Eyaleti’nde medya okuryazarlığının dil becerilerinin doğal birleşeni olarak görüldüğünün söylenmesi mümkün gözükmemektedir. Her türlü medya iletilerinin ana dili derslerinde metin olarak kullanılması gerekliliğine dikkat çeken açıklama, medya okuryazarlığının dil becerileri içerisindeki konumunu belirginleştirmesi açısından da önemli görülebilir. Öte yandan açıklamada, gerek medya araçlarının yapısal özelliklerinin çözümlenmesi gerekse de ürettiği çeşitli formlardaki iletilerin anlaşılması ve bu formlara yönelik iletiler oluşturulması, eğitim sisteminin görevi olarak görülmektedir.

Medya Okuryazarlığı öğrenme alanının öğrencilerde ortaya çıkarmayı hedeflediği 4 temel yeterlilik müfredatta şu şekilde ifade edilmiştir:

- *Çeşitli medya metinleri karşısında anlayış geliştirebilme.*
- *Medya metinlerinin oluşturulduğu bir takım formları tanıma ve anlamın üretilmesi için ne tür kuralların ve tekniklerin kullanıldığını açıklayabilme.*
- *Farklı amaç ve alıcılara yönelik uygun teknik ve formlardan yararlanarak çeşitli medya metinleri oluşturabilme.*
- *Medya metinlerini anlama ve oluşturmada, medya yorumcusu ve oluşturucusu olarak en yararlı bulunan stratejiler üzerinde düşünme ve kendilerine medya metinleri üretme ve anlamada yardımcı olacak stratejileri belirleyebilme (Ontario Ministry of Education, 2010: 14).*

Bu yeterliliklerin öğrencilerin hayatları boyunca sık sık karşılaşacakları medya metinlerini anlamada, oluşturmada ve onlara eleştirel yorumlar getirmede rehberlik edeceği belirtilmektedir. Bu yeterlilikleri kazanan bireylerin, görüntülerin (hareketli ya da durağan) seslerin ve kelimelerin bağımsız ya da birleşik olarak nasıl anlam üretmek için kullanıldığını anlayabilecekleri vurgulanmaktadır (Ontario Ministry of Education, 2010: 14).

Medya Okuryazarlığı Öğrenme Alanı Kazanımları (6-8. Sınıf)

Ontario Eyaleti ana dili dersi müfredatında 6., 7. ve 8. sınıflara yönelik olarak toplam 225 adet kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların sınıf bazında dağılımı eşit oranda olup her bir sınıfa yönelik olarak 75'er adet kazanım tanımlanmıştır. Medya Okuryazarlığı öğrenme alanı altında tanımlanan bu kazanımlara yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorum, Tablo 13, 14, 15 v e 16 doğrultusunda ele alınarak aşağıda sunulmaktadır.

Medya Okuryazarlığı öğrenme alanı altında tanımlanan 6. sınıfa yönelik kazanımlara Tablo 13'te yer verilmektedir.

Tablo 13. Ontario Eyaleti 6. Sınıf Medya Okuryazarlığı Öğrenme Alanı Kazanımları

- Çeşitli medya metnlerinin, amaçlarını gerçekleştirmek için izleyici kitlesine nasıl hitap ettiğini açıklayabilir.
 - Yoruma açık ve örtülü iletileri delil olarak kullanarak medya metnlerini yorumlayabilir.
 - Medya metnlerinin sunumunda; fikirlerin, enformasyonun, temaların, görüşlerin, sorunların ve/veya deneyimlerin etkililiğini değerlendirebilir.
 - Farklı alıcıların (*kızlar, erkekler, yetişkinler, gençler ve çeşitli kültürel gruplar*) medya metinleri (*filmler, şarkılar, internet sayfaları, bilgisayar oyunları, kıyafetlerdeki objeler vs.*) karşısında neden farklı tepkiler gösterdiğini açıklayabilir.
 - Medya metninin kimin bakış açısından sunulduğunu belirleyebilir; eksik bırakılan ya da alternatif olabilecek bakış açılarını ortaya koyabilir; seçilen bakış açısının belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olup olmadığını tespit edebilir.
 - Çeşitli medya metinlerini kimlerin ürettiğini, bu üretimin gerçekleştirilme nedenlerini, nasıl üretildiğini ve nasıl finanse edildiğini belirleyebilir.
 - Çeşitli medya formlarının ana hatlarına ilişkin detayları tanımlayabilir.
 - Benzer medya formlarında kullanılan yerleşmiş kuralları ve teknikleri tanımlayabilir; bunların seyirciyi etkilemeye ve kendine çekmeye nasıl yardımcı olduğunu açıklayabilir.
 - Oluşturmayı planladığı medya metnlerinin konusu, amacı ve izleyicisine ilişkin belirli detayları tanımlayabilir ve amacına ulaşmada karşılaştığı zorlukları tespit edebilir.
 - Oluşturmayı planladığı medya metninde kullanacağı medya formunun belirli bir amaç ve izleyiciye uygunluğunu belirleyebilir ve neden böyle bir tercih yaptığını açıklayabilir.
 - Oluşturmayı planladığı medya metnine yönelik olarak belirlediği forma uygun olarak kullanacağı kuralları ve teknikleri belirleyebilir; kendi mesajını iletme için kullandığı kuralları ve teknikleri açıklayabilir.
 - Belirli bir amaç ve hedef kitleye uygun; form, kural ve teknikleri kullanarak çeşitli medya metinleri oluşturabilir.
 - Medya metinleri oluştururken ve duygularını yansıtırken hangi stratejileri en yararlı bulduğunu tanımlayabilir; medya izleyicisi,/dinleyicisi/üreticisi olarak diğer stratejileri geliştirmeye nasıl yardımcı olabileceğini açıklayabilir.
 - Medya metinleri oluştururken ve duygularını yansıtırken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden nasıl yardım aldığını açıklayabilir.
-

Kaynak: Ontario Ministry of Education, 2010: 117- 119.

Tablo 13'te görüldüğü üzere, “Medya Okuryazarlığı” öğrenme alanı altında tanımlanan 6. sınıf kazanımları içerisinde; medya metinlerini anlamaya yönelik kazanımlarından medya iletileri oluşturulurken kullanılan teknik ve kurallara; medya iletileri üretme becerilerinden medya iletileri karşısında üst bilişsel (metacognitive) anlama becerilerini kullanmaya kadar çeşitli amaç ve işlevlere sahip 14 farklı kazanım tanımlanmıştır.

Medya Okuryazarlığı öğrenme alanı altında tanımlanan 7. sınıfa yönelik kazanımlara Tablo 14'te yer verilmektedir.

Tablo 14. *Ontario Eyaleti 7. Sınıf Medya Okuryazarlığı Öğrenme Alanı Kazanımları*

- Çeşitli medya metinlerinin amaçlarını gerçekleştirmek için izleyici kitlesine nasıl hitap ettiğini açıklayabilir.
- Yoruma açık ve örtülü iletileri delil olarak kullanarak aşamalı olarak karmaşıklaşan ve zorlaşan medya metinlerini yorumlayabilir.
- Medya metinlerinin sunumunda; fikirlerin, enformasyonun, temaların, görüşlerin, sorunların ve/veya deneyimlerin etkililiğini değerlendirebilir.
- Farklı alıcıların (*cinsiyet, yaş, milliyet, yüksek/düşük gelir düzeyi*) çeşitli medya metinleri (*sohbet odalarındaki mesajlar, uluslararası haberler yayınları, müzik, dokümanlar, kıyafetler vs.*) karşısında neden farklı tepkileri olduğunu açıklayabilir.
- Farklı medya metinlerinin farklı bakış açılarını yansıttığını anlayıp açıklayabilir.
- Çeşitli medya metinlerini kimlerin ürettiğini, bu üretimin içerdiği ticarî, ideolojik, kültürel ve/veya sanatsal nedenleri ve perspektifleri tanımlayabilir.
- Birbirinden bağımsız çeşitli medya formlarının nasıl birleştirilebileceğini, güçlendirilebileceğini ve/veya anlamının zenginleştirilebileceğini açıklayabilir.
- Birbirinden farklı medya formlarında kullanılan kuralları ve teknikleri tanımlayabilir; bunların seyirciyi etkilemeye ve kendine çekmeye nasıl yardımcı olduğunu açıklayabilir.
- Oluşturmayı planladığı medya metninde kullandığı konuyu seçme nedenini açıklayabilir.
- Oluşturmayı planladığı medya metninde kullanacağı medya formunun belirli bir amaç ve izleyiciye uygunluğunu belirleyebilir (*örneğin: araştırma verilerinin sınıfa sunumuna ilişkin bir internet sitesi ya da multimedya sunumunun hazırlanması*) ve neden böyle bir tercih yaptığını açıklayabilir.
- Oluşturmayı planladığı medya metnine yönelik olarak belirlediği forma uygun olarak kullanacağı kuralları ve teknikleri belirleyebilir; kendi mesajını iletmek için kullandığı kuralları ve teknikleri açıklayabilir.

Tablo 14'ün devamı

- Belirli bir amaç ve hedef kitleye yönelik bir takım teknik karmaşıklık gerektiren form, kural ve teknikleri kullanarak çeşitli medya metinleri oluşturabilir.
- Medya metinlerini oluştururken ve duygularını yansıtırken hangi stratejileri en yararlı bulduğunu tanımlayabilir; medya izleyicisi,/dinleyicisi/üreticisi olarak diğer stratejileri geliştirmeye nasıl yardımcı olabileceğini açıklayabilir.
- Medya metinleri oluştururken ve duygularını yansıtırken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden nasıl yardım aldığını açıklayabilir.

Kaynak: Ontario Ministry of Education, 2010: 133-135.

Tablo 14'te görüldüğü üzere 7. sınıf kazanımları, 6. sınıf kazanımlarıyla paralellik göstermektedir. Bazı kazanımlar aynı şekilde kalırken bazı kazanımların aşamalı olarak karmaşıklaşan bir yapıda ele alındığını söylenmesi mümkün gözükmemektedir. Örneğin; “Çeşitli medya metinlerinin amaçlarına ve izleyici kitlesine nasıl hitap ettiğini açıklayabilir.” kazanımı hem 6. sınıflar hem de 7. sınıflar için aynı şekilde tanımlanırken 6. Sınıfta ““Yoruma açık ve örtülü iletileri delil olarak kullanarak medya metinlerini yorumlayabilir.”” olarak tanımlanan kazanım, 7. sınıfta “Yoruma açık ve örtülü iletileri delil olarak kullanarak aşamalı olarak karmaşıklaşan ve zorlaşan medya metinlerini yorumlayabilir.” olarak tanımlanmıştır.

Medya Okuryazarlığı öğrenme alanı altında tanımlanan 8. sınıfa yönelik kazanımlara Tablo 15'te yer verilmektedir.

Tablo 15. Ontario Eyaleti 8. Sınıf Medya Okuryazarlığı Öğrenme Alanı Kazanımları

- Çeşitli medya metinlerinin amaçlarını gerçekleştirmek için izleyici kitlesine nasıl hitap ettiğini açıklayabilir.
- Yoruma açık ve örtülü iletileri delil olarak kullanarak aşamalı olarak karmaşıklaşan ve zorlaşan medya metinlerini yorumlayabilir.
- Medya metinlerinin sunuluş biçiminin etkililiğini değerlendirebilir; Medya metinlerinde yer alan fikirlerin, enformasyonun, temaların, görüşlerin, sorunların ve/veya deneyimlerin arınmışlığını değerlendirebilir.
- Farklı alıcıların (cinsiyet, yaş, milliyet, yüksek/düşük gelir düzey) çeşitli medya metinleri karşısında neden farklı tepkileri (Basılı ya da elektronik ortamdaki dergide yer alan tartışmaya yol açan bir makalenin belirli bir yaş, cinsiyet, etnik kültür ya da sosyo-ekonomik grubun üyeleri tarafından algılanışına ilişkin tahminlerde bulunma ve bunun nedenleri üzerinde akıl yürütme) olduğunu açıklayabilir.
- Farklı medya metinlerinin farklı bakış açılarını yansıttığını ve bazı medya metinlerinin çoklu bakış açılarını yansıttığını anlayıp açıklayabilir.

Tablo 15'in devamı

- Çeşitli medya metinlerini kimlerin ürettiğini, bu üretimin içerdiği ticarî, ideolojik, kültürel ve/veya sanatsal nedenleri ve perspektifleri tanımlayabilir.
- Birbirinden bağımsız çeşitli medya formlarının nasıl birleştirilebileceğini, güçlendirilebileceğini ve/veya anlamının zenginleştirilebileceğini açıklayabilir.
- Birbirinden farklı medya formlarında kullanılan yerleşmiş kuralları ve teknikleri tanımlayabilir; bunların seyirciyi etkilemeye ve kendine çekmeye nasıl yardımcı olduğunu açıklayabilir.
- Oluşturmayı planladığı medya metninde kullandığı konuyu seçme nedenini açıklayabilir (*örneğin: bir sınıfın yerel ebeveyn grupları, şirketler veya hizmet kuruluşlarının düzenlediği bağış toplama kampanyasına hitap eden reklam afişi hazırlaması.*) ve hedeflediği izleyici kitlesi üzerindeki olası etkilerini ve/veya meşguliyetini tanımlayabilir.
- Oluşturmayı planladığı medya metninde kullanacağı medya formunun amaçlarına ve izleyiciye uygunluğunu belirleyebilir (*örneğin: mezuniyet töreninde sergilenmek üzere sınıfla ya da dönemiyle ilgili bir multimedya sunumu gerçekleştirme*) ve neden böyle bir tercih yaptığını açıklayabilir.
- Oluşturmayı planladığı medya metnine yönelik olarak belirlediği forma uygun olarak kullanacağı kuralları ve teknikleri belirleyebilir; kendi mesajını iletmek için kullandığı kuralları ve teknikleri açıklayabilir.
- Belirli bir amaç ve hedef kitleye yönelik bir takım teknik karmaşıklık gerektiren form, kural ve teknikleri kullanarak çeşitli medya metinleri oluşturabilir.
- Medya metinleri oluştururken ve duygularını yansıtırken hangi stratejileri en yararlı bulduğunu tanımlayabilir; medya izleyicisi,/dinleyicisi/üreticisi olarak diğer stratejileri geliştirmeye nasıl yardımcı olabileceğini açıklayabilir.
- Medya metinleri oluştururken ve duygularını yansıtırken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden nasıl yardım aldığını açıklayabilir.

Kaynak: Ontario Ministry of Education, 2010: 147-149.

Tablo 15'ten hareketle 6. sınıf ve 7. sınıf kazanımlarına yönelik yapılan açıklamaların 8. sınıf kazanımları için de söz konusu olduğu söylenebilir. Gerek kazanımların amaç ve işlevleri gerekse bazı kazanımların aşamalı olarak karmaşılaşması 8. sınıf kazanımları için de söz konusu gözükmektedir.

Tablo 16'da Ontario Eyaleti ana dili eğitimi müfredatında öğrenme alanlarına yönelik tanımlanan kazanımların sayısal dağılımları ve oranları gösterilmektedir. Her sınıfa

yönelik eşit sayıda kazanım tanımlandığı için tabloda sınıf ayırımına gidilmeden genel oranların verilmesi yeterli görülmüştür.

Tablo 16. *Ontario Eyaleti Ana dili Eğitimi Müfredatında Yer Alan Kazanımların Öğrenme Alanları Bazında Dağılımı*

	Okuma	Yazma	Sözlü İletişim	Medya Okuryazarlığı	Toplam
Kazanım	54	75	54	42	225
Kazanımların Oranları	%24	%33	%24	%19	%100

Tablo 16’da görüldüğü üzere Ontario Eyaleti ana dili eğitimi müfredatında, 225 kazanım yer almaktadır. Kazanımların öğrenme alanlarına dağılımına ilişkin bir inceleme yapıldığında “Yazma” öğrenme alanına ait 75 (%33); “Okuma” öğrenme alanına ait 54 (%24); “Sözlü İletişim” öğrenme alanına ait 54 (%24) ve “Medya Okuryazarlığı” öğrenme alanına ait ise 42 (%19) adet kazanım tanımlandığı görülmektedir. Öğrenme alanları bazında bir değerlendirme yapıldığında, “Medya Okuryazarlığı”nın müfredatta en düşük oranda kazanımın tanımlandığı öğrenme alanı olduğu görülmektedir.

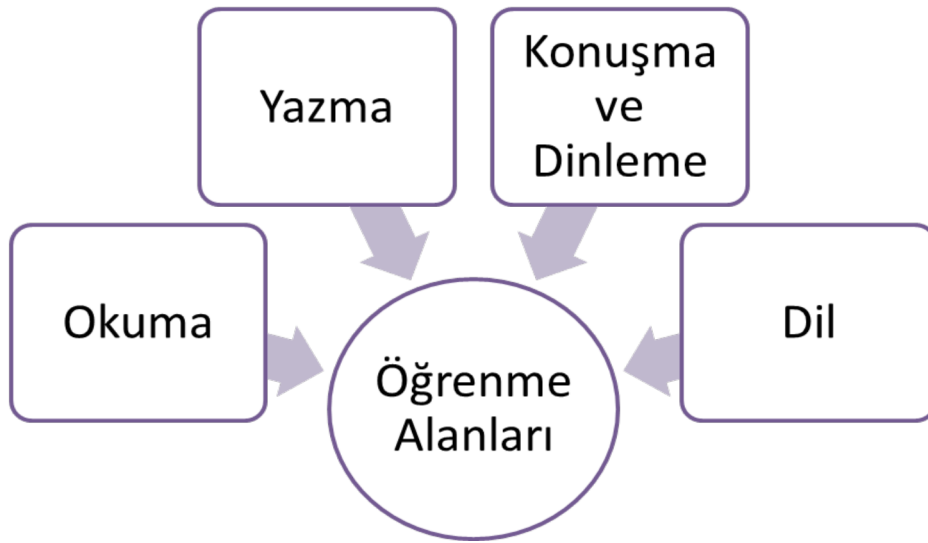
4.1.2. Amerika Birleşik Devletleri

ABD’de, *The Council of Chief State School Officers (CCSO)* ve *National Governors Association Center for Best Practices (NGA Center)* tarafından 2010 yılında İngilizce Dil Becerileri dersine yönelik çeşitli kazanımlar belirlenmiştir. *Eyaletler İçin Ortak Çekirdek Standartlar (Common Core State Standards)* başlığını taşıyan bu çalışmanın, eyaletler arasındaki farklı uygulamalarda birlik sağlayarak öğrencilerin üniversite eğitimlerinde ve iş yaşamlarında sahip olması gereken temel ortak becerileri belirleme amacıyla yayınlandığı belirtilmektedir (CCSO ve NGA Center, 2011c).

Okul öncesinden 12. sınıfa kadar öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin ana hatlarıyla tanımlandığı çalışma, eyaletlere bir tavsiye niteliğinde olup kabul edilme zorunluluğu yoktur (Whitehurst, 2009). Bununla birlikte 2012 yılı başı itibariyle ABD’de bulunan 50 eyaletten 48’i bu standartları kabul ederek eğitim müfredatlarını bu standartlar çerçevesinde yeniden gözden geçirmiştir (CCSO ve NGA Center, 2011b). *Eyaletler İçin Ortak Çekirdek Standartlar* metninde tanımlanan kazanımlar; (1) *Konuşma ve Dinleme*, (2)

Okuma, (3) *Yazma* ve (4) *Dil* olmak üzere dört öğrenme alanı altında yer almaktadır (bakınız: Şekil 16). Bu öğrenme alanları içerisine, medya okuryazarlığı kazanımlarının ilişkilendirildiği belirtilmekte (CCSO ve NGA Center, 2011a: 4) ve bu durum önemli bir yenilik olarak değerlendirilmektedir (Hunt, 2011).

Çalışmada, medya okuryazarlığı kazanımlarına yer verilmesine ilişkin şu açıklamada bulunmaktadır:



Şekil 16. ABD Ana Dili Eğitimi Müfredatı Öğrenme Alanları

“Öğrenciler, gerek yükseköğretim gerekse çalışma hayatlarında medyayı tüketmek ve üretmek zorunda kalacaklardır. Bu nedenle medya okuryazarlığı becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğrenme alanlarının içerisindeki kazanımlarda yer almakla birlikte eleştirel analiz ve medya üretimi çerçevesinde kazanımlar içerisinde kendine yer bulmuştur” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 4).

Kazanımlar; öğrenme alanları altında iki farklı kademeye yönelik olarak belirlenmiştir. İlk kademe, anaokulundan 5. sınıfın sonuna kadar olan kısmı kapsarken ikinci kademe 6. sınıftan 12. sınıfın sonuna kadar olan kısmı kapsamaktadır. Çalışma amaçları doğrultusunda burada yalnızca ikinci kademeye yönelik kazanımlara yer verilmektedir.

6-12. Sınıfa Yönelik Kazanımlar

Eyaletler İçin Ortak Çekirdek Standartlar (2011a) adlı çalışmada, Amerikan eğitim sisteminde ikinci kademe olarak kabul edilen 6. sınıftan 12. sınıfa kadar olan 6 senelik kısma yönelik genel kazanımlar belirlenmiştir. Bu genel kazanımların medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 17, 18, 19, 20 ve 21’de yer almaktadır.

“Okuma” öğrenme alanı altında tanımlanan medya okuryazarlığıyla ilişkilendirebilecek genel kazanımlara Tablo 17’de yer verilmektedir.

Tablo 17. ABD “Okuma” Öğrenme Alanı Altında Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar

- Farklı format ve medya ortamlarında sunulan basılı kelimeleri değerlendirdiği gibi görselleri ve sayısal içeriği de değerlendirir ve birbirleriyle ilişkilendirerek kullanır.
 - Metnin akışında yer alan etkileşimlerin, fikrî gelişmelerin, sonuçların ve bireylerin nasıl ve neden bu şekilde kurgulanmış olduğuna ilişkin değerlendirmelerde bulunur.
 - Metinde yer alan belirli (spesifik) iddia ve argümanları, nedenlerinin geçerliliği açısından değerlendirebildiği gibi konuyla ilgililik ve yeterlilik açısından da betimleyip değerlendirir.
 - Bilgi yapısı oluşturmak ve farklı yaklaşımları kıyaslamak amacıyla benzer konu ve temalardaki iki ya da daha fazla metni karşılaştırmalı olarak analiz eder.
 - Metnin içeriğindeki ve formundaki bakış açılarını ve amaçları değerlendirir.
-

Kaynak: CCSO ve NGA Center, 2011a: 35.

Tablo 17’de yer alan kazanımlar incelendiğinde, genel olarak bu kazanımların medya bilgisini ve içeriğini değerlendirmeye yönelik olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. Zira kazanımlarda geçen “değerlendirir”; “analiz eder”; “bütünleştirir” gibi ifadeler bu yargıyı desteklemektedir. Yine kazanımlarda geçen “farklı format ve medya ortamları”; “nasıl ve neden bu şekilde kurgulanmış olduğunu değerlendirme” ve “iddia ve argümanların sonuçla tutarlılığını değerlendirme” gibi ifadelerin, medya okuryazarlığı eğitiminin benzer boyutu ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Tablodaki kazanımlar genel olarak değerlendirildiğinde ise kazanımların medya okuryazarlığının “dil” ve “temsil” alt boyutlarıyla ilişkilendirildiğinin söylenmesi mümkündür.

Tablo 18’de “yazma” öğrenme alanı altında tanımlanan medya okuryazarlığı ile ilişkili kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 18. *ABD Yazma Öğrenme Alanı Altında Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar*

- Teknolojiyi, özellikle de interneti kullanarak metin üretir ve paylaşır; başkalarıyla etkileşime geçerek ortak ürünler ortaya koyup yayımlar.
- Güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirerek yazılı ve elektronik birçok kaynaktan araştırmasıyla ilgili enformasyonu birbiriyle karşılaştırarak toplar; bu süreç içerisinde intihalden kaçınır.

Kaynak: CCSO ve NGA Center, 2011a: 41.

“Yazma” öğrenme alanı altında tanımlanan Tablo 18’deki iki kazanım, medya okuryazarlığı eğitimi açısından değerlendirildiğinde, bu kazanımların, medya okuryazarlığının “üretme” bileşeniyle ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Çalışmanın kavramsal çerçevesinde değinildiği üzere medya okuryazarlığı, “çeşitli biçimlerdeki iletilere ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve **üretme** yeteneği” (Aufderheide ve Firestone, 1993) olarak tanımlanmaktadır. Medyadan gelen iletilerin değerlendirilmesi kadar önemli olan diğer bir medya okuryazarlığı bileşeni de güvenilir, doğru ve anlaşılır medya iletileri oluşturabilmek olarak görülmektedir (Abreu, 2007: 187). Tanımlanan bu kazanımların da elektronik ortamlarda bilhassa internet ortamında içerik üretip paylaşabilmekle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 19’da “konuşma ve dinleme” öğrenme alanı altında tanımlanan medya okuryazarlığı ile ilişkili kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 19. *ABD Konuşma ve Dinleme Öğrenme Alanı Altında Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar*

- Farklı medya araçlarında ve formlarında yer alan görsel, sayısal ve sözel enformasyonu değerlendirip birbiriyle ilişkilendirir.
- Konuşmacının kullandığı; bakış açısını, sebep-sonuç ilişkilerini, delilleri ve retorikini değerlendirir.
- Farklı kişilerle gerçekleştirilecek konuşma ve işbirliklerine etkili bir biçimde katılarak diğerlerinin fikirlerinde yer alan açıklığı ve ikna ediciliği sorgular.
- Enformasyonu sunmak ve sunumlarının anlaşılabilirliğini yükseltmek için elektronik medyayı ve görsel verileri uygun biçimde kullanır.

Kaynak: CCSO ve NGA Center, 2011a: 48.

Tablo 19’da “konuşma ve dinleme” öğrenme alanının altında, medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olarak tanımlanmış 4 kazanıma yer verilmiştir. İlk sıradaki kazanımda geçen “farklı medya araçları ve formları” ve “görsel, sayısal, sözel enformasyon değerlendirme ve ilişkilendirme” ifadeler, bu kazanımların, yeni medya araçlarının yalnızca yazıyı değil aynı zamanda sesi ve görüntüyü de bünyesinde barındırabilen çok katmanlı metin yapılarını çözümlmeye yönelik olduğunu göstermektedir. İkinci sıradaki kazanımda yer alan “sebeup-sonuç ilişkilerini, delilleri ve retoriği değerlendirir” ve üçüncü sıradaki kazanımda yer alan “açıklığı ve ikna ediciliği sorgular” ifadelerinin ise medya iletilerinde kullanılan ikna ve propaganda tekniklerinin çözümlenmesine yönelik olduğu düşünülmektedir. Tablodaki son kazanımda geçen “elektronik medyayı ve görsel verileri uygun biçimde kullanır” ifadesinin ise medya okuryazarlığının üretme boyutuyla ilişkilendirebileceği düşünülmektedir. Tablodaki kazanımlar genel olarak değerlendirildiğinde ise kazanımların “okuma” öğrenme alanında olduğu gibi bu öğrenme alanında da medya okuryazarlığının “dil” ve “temsil” alt boyutlarıyla ilişkilendirildiğinin söylenmesi mümkün görünmektedir.

Tablo 20’de ABD ana dili eğitimi müfredatında yer alan kazanımların medya okuryazarlığı eğitimi (MOE) ile ilişkilendirme durumuna ilişkin sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 20. ABD Ana dili Eğitimi Müfredatında Yer Alan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Dağılımı

	Okuma	Yazma	Konuşma ve Dinleme	Dil	Toplam
Kazanım	10	10	6	6	32
MOE ile İlişkili Kazanım	5	2	3	-	10
MOE ile İlişkili Kazanımların Oranları	%50	%20	%50	-	%31

Tablo 20’de görüldüğü üzere Eyaletler İçin Ortak Çekirdek Standartlar adlı çalışmada, 32 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilme durumuna bakıldığında; 10 (%31) tanesinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Öğrenme alanları bazında benzer bir değerlendirme yapıldığında ise; “konuşma ve dinleme” ile “okuma” öğrenme alanlarının %50 (f= 5-

3)’şerlik oranla medya okuryazarlığı eğitimiyle en yüksek oranda ilişkili görülen öğrenme alanları oldukları görülmektedir. “Yazma” öğrenme alanına ait kazanımların %20 (f=2)’si medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili görülürken “dil” öğrenme alanı altından tanımlanan kazanımlardan medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilebilecek herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

Eyaletler İçin Ortak Çekirdek Standartlar adlı çalışmada, 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik her bir sınıfta 42’şer adet olmak üzere toplam 126 adet kazanım tanımlandığı görülmektedir. Bu kazanımların 10 adeti “edebî metinleri okuma”; 10 adeti “bilgilendirici metinleri okuma”; 10 adeti “yazma”; 6 adeti “konuşma ve dinleme”; kalan 6 adedi ise “dil” öğrenme alanı altında yer almaktadır. Sınıflara yönelik belirlenen kazanımların genel kazanımlardan çok az farklarla ayrılması nedeniyle 6, 7 ve 8. Sınıflara yönelik ayrı ayrı medya okuryazarlığı ile ilgili görülen kazanımların listesine yer verilmemiş yalnızca ilişkilendirilme oranlarına değinilmiştir. Tablo 21’de müfredatta tanımlanan kazanımlarının sınıf bazında (6, 7 ve 8. Sınıflar) medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirme durumu gösterilmektedir.

Tablo 21. ABD: *Medya Okuryazarlığı ile İlişkili Kazanımların Sınıf Bazında Öğrenme Alanlarına Dağılımı*

	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuma	5	5	5
Edebî Metinlere Yönelik Okuma	2	2	5
Yazma	2	2	2
Konuşma ve Dinleme	3	3	3
Dil	-	-	-
TOPLAM	12	12	15

Tablo 21’de görüldüğü üzere müfredatta, 6. ve 7. sınıflarda 12’şer; 8. sınıfta ise 15 adet kazanımın medya okuryazarlığıyla ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre “bilgilendirici metinlere yönelik okuma” öğrenme alanında her kademe için 5’er kazanımın medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. “Edebî metinlere yönelik okuma öğrenme” alanında 6. ve 7. sınıflarda 2’şer; 8. sınıfta ise 5 kazanım medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili görülmüştür. “Yazma” öğrenme alanında ise ilgili sınıfların hepsinde 2’şer kazanımın medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Son

olarak “konuşma ve dinleme” öğrenme alanının medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilme durumuna bakıldığında ise her sınıf için 3’er kazanımın yer aldığı görülmektedir. Tablo 21 genel olarak değerlendirildiğinde 6. ve 7. sınıflarda yer alan medya okuryazarlığı kazanımlarının eşit oranda müfredata yansıtılırken 8. sınıfta bu oranının arttığını söylenmesi mümkündür.

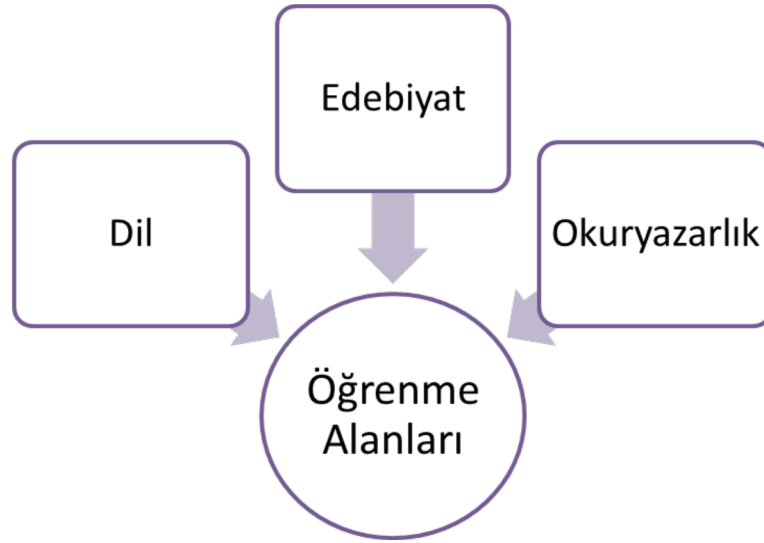
ABD’de ana dili eğitimi derslerine yönelik tanımlanan kazanımlar genel olarak değerlendirildiğinde; “dil” öğrenme alanı dışındaki öğrenme alanlarının tamamının medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. İlişkilendirme boyutlarına bakıldığında ise en fazla ilişkilendirmenin medya okuryazarlığının “dil”, “temsil” ve “üretim” boyutlarıyla gerçekleştirildiğinin söylenmesi mümkün gözükmektedir.

4.1.3. Avustralya

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ele alınan üçüncü ülke Avustralya’dır. Avustralya’da, eyaletler arasında ülkenin federal yapısından kaynaklanan bazı farklı uygulamalar olsa da ulusal standartların yakalanması amacıyla bir takım kararlar ulusal hükümet tarafından alınmaktadır. Ülkede zorunlu eğitim anaokulundan itibaren 12 yıl olarak belirlenmiştir. Bu, 12 yılın ilk 2 yılı okulöncesi eğitim, 6 yılı (bazı eyaletlerde 7 yıl) ilköğretim; son 4 yılı ise ortaöğretim şeklinde düzenlenmiştir (Australian Government, 2012:1).

Avustralya’da eğitim müfredatını değiştirme çalışmaları 2007 yılından bu yana devam etmektedir. Ülkede kullanılan ana dili eğitim müfredatının ilk sürümü Mayıs 2009’da; ikinci sürümü Ekim 2010’da; üçüncü ve son sürümü ise Ekim 2011’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Yürürlüğe giren yeni müfredatın en büyük amacı, bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim sistemiyle ilişkilendirerek 21. Yüzyılın insanını yetiştirebilmek olarak belirlenmiştir (ACARA, 2011: 2).

Ülkede ana dili eğitim müfredatı, (1) *Dil*, (2) *Edebiyat* ve (3) *Okuryazarlık* olmak üzere 3 öğrenme alanı etrafında kümelenmiştir (bakınız: Şekil 17). Kazanımlar; bu öğrenme alanları altında, okulöncesinden 11. sınıfa kadar ayrı ayrı belirlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikli olarak öğrenme alanı belirtilmiş, ardından sınıf bazında belirlenen kazanımlara yer verilmiştir. (ACARA, 2011).



Şekil 17. Avustralya Ana dili Eğitimi Müfredatı Öğrenme Alanları

Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik kazanımların, müfredatta tanımlanan 3 öğrenme alanıyla da ilişkilendirildiği görülmektedir. Programda “metin” kavramı açıklanırken kullanılan şu ifadelerin doğrudan medya okuryazarlığı eğitiminin önemini ve ana dili dersleri içerisindeki yerini vurgulamaya yönelik olduğu düşünülmektedir:

“Metinler iletişim için bir koşul oluşturmaktadır. Onlar yazılı, sözlü ya da çok katmanlı yapılarda olabilirler. Çok katmanlı metinler; sesi, yazıyı, durağan ya da hareketli görüntüleri aynı anda bünyesinde barındırabilirler... Okul dışındaki birçok metin; öğrencilerin yaratıcı, bilgilendirici ve ikna edici medya metinlerini, günlük metinleri ve çalışma yaşamı metinlerini anlamalarını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, bu metin örneklerinin okul ortamında; özellikle de dil derslerinde tartışılması önemlidir.”(ACARA, 2011: 4-5).

Dil dersinde kullanılacak metinlerin tanımının yapıldığı bu bölümde gerek ana dili eğitiminin amacı gerekse yoğunlaşılacak beceriler üzerinde durulmaktadır. Özellikle “Okul

dışındaki birçok metin; öğrencilerin yaratıcı, bilgilendirici ve ikna edici medya metinlerini, günlük metinleri ve çalışma yaşamı metinlerini anlamalarını gerekli kılmaktadır.” ifadesi ana dili eğitimi müfredatının üzerinde durması gereken konuları/metinleri ortaya koyması açısından dikkate değerdir. Bu ifadenin aynı zamanda müfredatta kullanılan “metin” kavramının anlam sahasını genişleterek müfredatın medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmesinde belirlenen yaklaşımı açıkça ortaya koyduğu düşünülmektedir. Metin kavramına yüklenen bu anlam ile hem “dil”, hem “edebiyat”, hem de “okuryazarlık” öğrenme alanları altında tanımlanan kazanımlar hem doğrudan hem de dolaylı olarak medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin *“Bir metnin amacına ulaşmasında metin yapıları ve dil özelliklerinin bir arada nasıl çalıştığını analiz edebilir.”* (ACARA, 2011: 65) şeklinde tanımlanan kazanımda medya okuryazarlığına doğrudan bir gönderme yoktur; ancak bu kazanım “metin” kavramına ilişkin yukarıda yapılan tanımlama doğrultusunda değerlendirildiğinde, medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendilebileceği görülecektir. Öte yandan müfredatta medya okuryazarlığı eğitimi ile doğrudan ilişkilendirilebilecek kazanımların da tanımlandığı görülmektedir. Örneğin; *“Bilhassa medya metinlerinin de dâhil olduğu çeşitli metinlerle ilgili teknolojik yenilenmenin etkilerini analiz edip açıklayabilir.”* (ACARA, 2011: 71) şeklinde tanımlanan kazanımın doğrudan medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendilebileceği görülmektedir. Özellikle müfredatta bu kazanımın açıklama kısmında yer alan *“dijital magazin dergilerinde yer alan etkileşimli öğelerin etkisini analiz etme; kısa mesaj, e-posta ve Twitter gibi iletişim teknolojilerinin yazılı iletişim üzerindeki etkilerini ortaya koyma”* (ACARA, 2011: 71) ibaresi dikkate alındığında bu ilişkilendirmenin ayrıntıları daha da belirginleşmektedir. Kısacası, Avustralya ana dili eğitimi müfredatının medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmesinde hem “dolaylı entegre müfredat yaklaşımı” hem de “doğrudan entegre müfredat yaklaşımı”ndan (Semali, 2000) yararlanıldığı söylenmesi mümkündür.

İkinci Kademeye Yönelik Kazanımlar

Avustralya ana dili eğitimi müfredatında, 6-8. sınıfa yönelik olarak toplam 93 adet kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların 34 adeti okuma; 24 adeti edebiyat; kalan 35 adeti ise okuryazarlık öğrenme alanı altında tanımlanmıştır. Kazanımların medya okuryazarlığı

eğitimiyle ilişkilendirilip ilişkilendilemeyeceği konusunda karar verilirken yalnızca kazanımlara değil kazanımla ilgili olarak tanımlanan etkinlik örnekleri ve açıklamalarda göz önünde bulundurulmuştur. Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorum, Tablo 22, 23, 24 ve 25 doğrultusunda ele alınarak aşağıda sunulmaktadır.

6. sınıfa yönelik tanımlanan kazanımlardan, medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili görülenlere Tablo 22’de yer verilmektedir.

Tablo 22. *Avustralya Ana Dili Eğitimi Müfredatında Medya Okuryazarlığına İlişkin Tanımlanan 6. Sınıf Kazanımları*

DİL
<ul style="list-style-type: none"> • Dilin ve önyargıların nesnel ve öznel kullanımlarını anlayabilir. • Yazarların ikna ediciliği, etkililiği ve belirli bir estetik görünümü elde edebilmek için metinlerin yapısıyla ve dil özellikleriyle nasıl oynadığını anlayabilir. • Somut ve ikna edici metinlerde yer alan rakamlar, tablolar, diyagramlar, haritalar ve grafikler gibi analitik görüntülerin sözel bilgi anlayışımıza nasıl katkıda bulunduğunu tespit edip açıklayabilir.
EDEBİYAT
<ul style="list-style-type: none"> • Aynı konu, tema ya da mekâna sahip farklı metinlerdeki benzerlik ya da farklılıkları analiz edip değerlendirebilir.
OKURYAZARLIK
<ul style="list-style-type: none"> • Çeşitli medya metinleri de dâhil olmak üzere farklı yaklaşımların etkilerini açıklayan, fikirleri ve olayları değişik şekillerde sunan metinleri karşılaştırabilir. • Belirli bir dinleyici gruba ve amaca uygun içeriği hazırlarken çok katmanlı unsurları seçip sıralayarak sunumların planlamasını, prova edilmesini ve izleyicilere aktarılmasını gerçekleştirebilir. • Bir metnin amacına ulaşmasında metin yapıları ve dil özelliklerinin bir arada nasıl çalıştığını analiz edebilir. • Çeşitli medya metinlerinin ve dijital metinlerin de dâhil olduğu metinsel kaynakları karşılaştırırken bu metinlerin içerdiği bilgileri ve fikirleri, yorumlamada ve analiz etmede anlama stratejilerini kullanabilir. • Yazarların okuyucuları etkilemek için başvurduğu stratejileri analiz edebilir. • Dijital kaynakları, görüntüleri, dil özelliklerini ve metin yapılarını, amaç ve hedef kitleye uygun olarak planlı, basılı, görüntülü, bilgilendirici ve ikna edici metinlerde kullanabilir. • Kelime işlemci programlarını da kapsayan çeşitli yazılımları ve ortamları metin üretmede ve paylaşmada kullanabilir.

KAYNAK: ACARA, 2011: 61-66.

Tablo 22’de görüldüğü üzere Avustralya ana dili eğitimi müfredatında 6. sınıflara yönelik olarak tanımlanan kazanımların 11’inin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik tanımlandığı düşünülen kazanımların, hem “dil”, hem “edebiyat”, hem de “okuryazarlık” öğrenme alanları altında tanımlandığı görülmektedir. Bu kazanımların 3’ü dil öğrenme alanı altında tanımlanırken 1 tanesi edebiyat, kalan 7 tanesi ise okuryazarlık öğrenme alanı altında tanımlanmıştır.

7. sınıfa yönelik tanımlanan kazanımlardan medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili görülenlere Tablo 23’de yer verilmektedir.

Tablo 23. *Avustralya Ana dili Eğitimi Müfredatında Medya Okuryazarlığına İlişkin Tanımlanan 7. Sınıf Kazanımları*

DİL
<ul style="list-style-type: none"> • Dilin değişen dünyayı yansıtmak için sürekli değişim halinde olduğunu anlayarak iletişim kurmada ve kendini ifade etmede yeni teknolojileri kullanabilir. • Metin oluşturulmasında dilin nasıl kullanıldığını ve metin hakkında yapılan değerlendirmelerin metin içinden ve diğer kaynaklardan yapılan referanslarla nasıl kanıtlanabileceğini anlayabilir. • Metin yapılarına ilişkin işaretlere ve okuyucuya rehberlik edecek araçlara dayanan (<i>örneğin: genel taslak, başlangıç-sonuç paragrafları ve cümleleri, indeksler ya da site haritaları, çevrimiçi metinlere yönelik navigasyonları (breadcrumb trails)</i>) karmaşık metin bağdaşıklıklarını (text coherence) anlayabilir. • Görsel metinlerin (odak, açı ve sosyal mesafe) seçimler yoluyla nasıl üretildiğini anlayabilir.
EDEBİYAT
<ul style="list-style-type: none"> • Edebiyat metinlerindeki karakterler, olaylar ve kurmaca ile ilgili fikirler ve görüşler üzerinde derinlemesine düşünebilir; diğer insanlar ile farklı ve benzer olan düşünceleri belirleyerek haklı olan bakış açısını ortaya koyabilir. • Karakter oluşturmak için kullanılan dil ve görüntüler ile duygu ve düşünceleri etkilemek için kullanılan farklı tiplerdeki metinleri karşılaştırabilir. • Film ya da tiyatrodaki dramatik bir etki üretmek için dilin nasıl yoğunlaştırıldığını anlar, yorumlar ve tartışabilir; • Diğer metinlerde karşılaştığı üslup özelliklerinden yararlanarak çeşitli edebiyat metinleri oluşturabilir. • Edebi metin oluştururken metin yapıları, dil özellikleri ve bunların etkileri üzerinde denemeler yapabilir (<i>ritim, ses efektleri, monologlar, modeller, navigasyon, renkler, kamera açıları vb. kullanılması</i>).

Tablo 23'ün devamı**OKURYAZARLIK**

- Özellikle medya metnlerinin de dâhil olduğu çeşitli metinlerle ilgili teknolojik yenilenmenin etkilerini analiz edip açıklayabilir.
- Konuşma metinlerinde yer alan kavramların ve bakış açılarının niteliğinin değerlendirilmesine yönelik ana fikirleri tanımlayıp tartışabilir (örneğin: İki konuşmacının argümanlarının güçlülüğünün tartışılması; retorik unsurların argümanları üzerindeki etkisinin tespit edilmesi vb.).
- Fikirlerini ve enformasyonu sunarken vücut dilini, ses kalitesini ve müzik, video, görüntü gibi diğer unsurları sunumunu ilgi çekici hale getirmek için kullanabilir.
- Yeni bir bakış açısı geliştirmek ve farklı bir görme biçimini etkin kılmak için çok katmanlı unsurları seçip sıralayarak sunumların planlamasını, prova edilmesini ve izleyicilere aktarılmasını gerçekleştirebilir.
- Anlam formlarında kullanılan dil özelliklerini ve metin yapılarını çeşitli amaç ve izleyicilere göre analiz edip açıklayabilir.
- Çeşitli metin kaynaklarındaki kritik edilmiş fikirleri ve sorunları yorumlamak, analiz etmek ve sentezlemek için kavrama stratejilerini kullanabilir.
- Çok katmanlı metinlerdeki dil özelliklerini ve metin yapılarını karşılaştırabilir; bu metinlerin yapılarında birleştirilen görsel, işitsel ve yazılı unsurların hedef kitle üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu analiz edebilir.
- Enformasyon ve düşünceleri içinde barındıran görsel ve işitsel dili kullanarak görüntülü, bilgilendirici ve ikna edici metinleri planlayıp yayınlatabilir.
- Kelime işlemci programlarını da kapsayan çeşitli yazılımları yazılı ve çok katmanlı metinleri düzenlemede ve metin üretmede kullanabilir.

KAYNAK: ACARA, 2011: 68-73.

Tablo 23'de görüldüğü üzere Avustralya ana dili eğitimi müfredatında, 7. sınıflara yönelik olarak tanımlanan kazanımların 18'sinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. 7. sınıf ana dili eğitimi müfredatı kazanımları içerisinde medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin 6. sınıfa oranla daha fazla kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımların 4'ü dil öğrenme alanı altında tanımlanırken 5 tanesi edebiyat kalan 9 tanesi ise okuryazarlık öğrenme alanı altında tanımlanmıştır.

8. sınıfa yönelik tanımlanan kazanımlardan medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili görülenlere Tablo 24'te yer verilmektedir.

Tablo 24. *Avustralya Ana dili Eğitimi Müfredatında Medya Okuryazarlığına İlişkin Tanımlanan 8. Sınıf Kazanımları*

DİL
<ul style="list-style-type: none"> • İroni, mecaz ve gülünç bir şekilde taklit etme yoluyla oluşturulan farklı anlam katmanlarının ikna etmede nasıl kullanıldığını anlayabilir. • Çeşitli medya ortamlarının da dâhil olduğu ikna edici metinlerdeki dil özelliklerini ve metin yapılarını analiz edebilir. • Görsel ve çok katmanlı metinlerin anlam katmanları oluşturmada ve geliştirmede diğer metin ya da görselleri nasıl kullandığını ve onlara göndermeler yaptığını anlayabilir.
EDEBİYAT
<ul style="list-style-type: none"> • Bir toplumdaki belirli bir grubu yansıtmaya yönelik olarak hazırlanmış metinlerdeki kelime ve görsellerin nasıl birleştirildiğini anlayabilir ve açıklayabilir. Yansıtılan grup üyelerinin metin karşısında nasıl bir tavır takınabileceğini sorgulayabilir. • Metinlerde yansıtılan kültürleri, insanların bireysel özelliklerini ve dünyaya ilişkin farklı bakış açılarını tanımlayıp açıklayabilir. • Belirli amaçlar ve etkiler için diğer metinlerdeki dil özellikleri ve metin yapılarından yararlanarak edebî metinler oluşturabilir. • Yeni metinler oluşturmak için görsel seçenekler ve çeşitli dil kombinasyonlarını içeren farklı dil biçimlerini kullanmayı deneyebilir.
OKURYAZARLIK
<ul style="list-style-type: none"> • Medyada kullanılan dilin etkileme boyutunun ve iletişim biçiminin zaman içerisinde teknolojiye bağlı olarak nasıl kullanıldığını analiz edip açıklayabilir. • Farklı perspektifleri desteklemek veya reddetmek için kullanılan kanıtları ve konuşma metinlerinde kast edilen anlamları ve ifadeleri tanımlayabilir. • Farklı durumlara uygun müzikler, görseller ve belirli ses efektleri gibi unsurları kendi amacına uyarlayarak diğer insanlarla etkileşime geçebilmek için kullanabilir. • Bakış açılarının çeşitliliği yansıtmayı için çok katmanlı unsurları seçip sıralayarak sunumların planlamasını, prova edilmesini ve izleyicilere aktarılmasını gerçekleştirebilir. • Metinde yazarın bakış açısını desteklemek için kullanılan kaynakların geçerli ve güvenilirliğini yorumlamak ve değerlendirmek için kavrama stratejilerini kullanabilir. • Yazarın çeşitli biçimleri ve medya ortamlarını kullanarak oluşturduğu metinlerin ve bu metinleri oluştururken medya ortamlarına ve biçimlerine ilişkin tercihlerinin dinleyici/izleyiciler üzerindeki etkilerini anlayıp açıklayabilir. • Artan toplumsal sorunlara, olaylara ve peşin hükümlere ilişkin çeşitli tercihler yaparak hayal gücüne dayalı, bilgilendirici ve ikna edici metinler oluşturabilir. • Fikirlerini belirginleştirirken ve açıklığa kavuştururken oluşturduğu metinlerin etkinliğini arttırmak için metin yapılarına ve dil özelliklerine ilişkin çeşitli denemelerde bulunabilir. • Kelime işlemci programlarını da kapsayan çeşitli yazılımları metin üretmede, düzenlemede ve yayınlamada yaratıcı bir biçimde kullanabilir.

KAYNAK: ACARA, 2011: 74-79.

Tablo 24’te görüldüğü üzere Avustralya ana dili eğitimi müfredatında, 8. sınıflara yönelik olarak tanımlanan kazanımların 16’sının medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu kazanımların 3’ü dil öğrenme alanı altında tanımlanırken 4 tanesi edebiyat, kalan 9 tanesi ise okuryazarlık öğrenme alanı altında tanımlanmıştır.

Tablo 25’te Avustralya ana dili eğitimi müfredatı kazanımlarının medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilme durumu gösterilmektedir. Ayrıca, bu kazanımların medya okuryazarlığı eğitimi (MOE) ile ilişkilendirilme oranları da tabloda yer almaktadır.

Tablo 25. *Avustralya: Medya Okuryazarlığı ile İlişkili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Dağılımı*

	Dil	Edebiyat	Okuryazarlık	Toplam
Kazanım	34	24	35	93
MOE ile İlişkili Kazanım	10	10	25	45
MOE ile İlişkili Kazanımların Oranları	%29	%42	%71	%48

Tablo 25’te görüldüğü üzere Avustralya ana dili eğitimi müfredatında, 93 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirme açısından değerlendirildiğinde, % 48’inin (f= 45) medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Öğrenme alanları bazında benzer bir değerlendirme yapıldığında ise “dil” öğrenme alanının % 29 (f= 10); “edebiyat” öğrenme alanının % 42 (f=10); “okuryazarlık” öğrenme alanının ise % 71 (f= 25) oranla medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilebileceği söylenebilir.

4.1.4. İngiltere

İngiltere zorunlu eğitim sistemi 5-16 yaş arası dönemi kapsayacak şekilde 11 yıl olarak düzenlenmiştir. Dört kademeye ayrılan zorunlu eğitimin bir ve ikinci kademesi ülkemizdeki ilköğretim birinci kademeye denk gelirken üçüncü kademesi ilköğretim ikinci kademeye; dördüncü kademesi ise ortaöğretim dönemine denk gelmektedir. İngiltere’de uygulanan medya okuryazarlığı eğitimi programına ilişkin doktora tez çalışması yapan Çakmak (2010: 29) bir ve ikinci kademedeki medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin bir takım

etkinlik ve kazanımlar yer alsa da esas itibariyle medya okuryazarlığı etkinlik ve kazanımlarının 3 ve 4. kademe ana dili eğitimi müfredatlarında yer aldığını belirtmektedir.

Ülkede medya okuryazarlığı dersi, bağımsız bir ders olarak değil ana dili eğitimi dersiyle ilişkilendirilerek verilmektedir (Çakmak, 2010: 28). Ülkede uygulanmakta olan mevcut ana dili eğitimi müfredatı, 2007 yılında geliştirilmeye başlanmış; 2008 yılı Eylül ayı itibariyle de uygulamaya konulmuştur (Eurybase, 2011). 2011 Yılı itibariyle ülkede müfredatın değiştirilmesine ilişkin çalışmalara başlanmış olsa da içerik analizinin gerçekleştiği (2011 Kasım- 2012 Ocak) dönemde henüz müfredat yayınlanmamış olduğundan 2008 programı temel alınarak analiz gerçekleştirilmiştir.

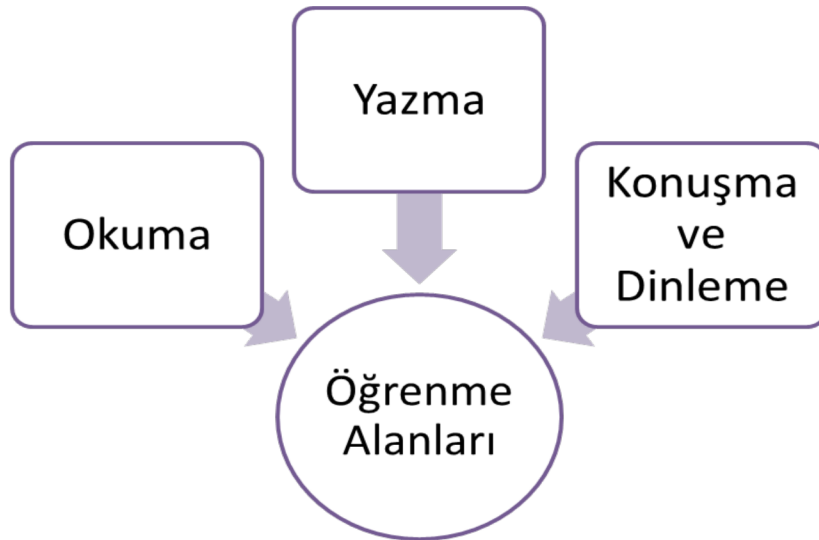
Ana dili eğitimi müfredatının medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik şu ifadeler yer almaktadır:

“İngilizce eğitimi, öğrencilerin estetik haz kazanmaları ve bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla hikâye, şiir gibi edebî türlerden tutun çeşitli medya metinleri gibi kurgusal olmayan metinlere kadar geniş yelpazede bir okuma ortamı sunmaktadır. Bu ortamda öğrencilerin coşkulu ve eleştirel okuyucular olmaları hedeflenir” (QCDA, 2008: 61).

Bu ifadede, ana dili dersleriyle ilgili olarak “estetik haz kazanma” ve “bilgi edinme” amaçlarından birlikte bahsedilmesi; “hikâye, şiir gibi edebî türler” ile “medya metinleri gibi kurgusal olmayan metinlerin” paralel değerlendirilmesini söz konusu kılmaktadır. Müfredatta böyle bir değerlendirmenin yapılmış olması ileride görüleceği üzere kazanımlara da yansımıştır. Kazanımların her iki metin türünü de kapsamasını sağlayarak medya okuryazarlığı eğitimi ile temel dil becerileri arasındaki ilişkilendirmenin boyutlarını ve yoğunluğunu arttırmıştır. Kısacası İngiltere ana dili eğitimi müfredatında kavramsal çerçevede bahsedilen “dolaylı entegre müfredat yaklaşımından” (Semali, 2000) yararlanıldığının söylenmesi mümkündür. Müfredatta bu yaklaşımın benimsenmiş olması içerik analizi gerçekleştirilirken kazanımların kendi başlarına değil müfredatın genel bağlamı içerisinde değerlendirilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu gerekliliğin bir sonucu olarak içerik analizinde; müfredatta tanımlanan genel amaçlar, ulaşılması hedeflenen çıktılar, başarılı öğrencinin tanımlanması, metin kavramının ele alınışı gibi konu ve

tanımlamalar göz önünde bulundurularak kazanımların medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır.

İngiltere’de kullanılan ana dili eğitimi müfredatında üç öğrenme alanı yer almaktadır: (1) *Okuma*, (2) *Yazma*, (3) *Konuşma ve Dinleme* (bakınız: Şekil 18). Kazanımlar, bu öğrenme alanlarının altında her sınıf için ayrı ayrı tanımlanmamakta, yalnızca yukarıda bahsettiğimiz dört kademeye yönelik genel anlamda tanımlanmaktadır. Ülkede kullanılan ana dili eğitimi müfredatının yapısının örneklem grubunda yer alan diğer ülkelerle kıyaslandığında daha genel kaldığının; ayrıntıların tanımlanmadığının söylenmesi mümkündür.



Şekil 18. İngiltere Ana Dili Eğitimi Müfredatı Öğrenme Alanları

İngiliz eğitim sisteminin üçüncü kademesinin ülkemizdeki 6, 7 ve 8. sınıflara denk olması nedeniyle, çalışma amaçları doğrultusunda içerik analizi yalnızca üçüncü kademe kazanımlarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir

Üçüncü Kademeye Yönelik Kazanımlar

İngiltere’deki ana dili eğitimi müfredatında üçüncü kademeye yönelik 51 adet kazanım tanımlanmıştır. Bu kazanımların 16 adeti “okuma”; 23 adeti “yazma” kalan 12 adeti ise “konuşma ve dinleme” öğrenme alanı altında yer almaktadır. Kazanımların medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik gerçekleştirilen içerik analizi

sonucunda elde edilen bulgular ve yorum, Tablo 26, 27, 28 ve 29 doğrultusunda ele alınarak aşağıda sunulmaktadır.

“Okuma” öğrenme alanı altında tanımlanan medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26. *İngiltere “Okuma” Öğrenme Alanı Altında Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar*

- Metinden yorumlanmış enformasyonu, sonuçları, ana fikir ve konuları çıkarabilir.
 - Anlamı cümlelerin içerisinde ve metinlerin arasında inşa edilmiş bir bütün olarak algılayabilir.
 - Farklı metinlerdeki enformasyonu seçer ve karşılaştırabilir.
 - Metinlerin yararlılığına ve ilgili ilgisiz bölümlerine ilişkin değerlendirmelerde bulunur; metinde sunulan görüşlerle gerçeklerin ayrımını yapabilir.
 - Metinlerin farklı yorumlarını, okuduklarına ve gördüklerine ilişkin kendi yorumlarını, çeşitli delillerle desteklenen durumları tanır ve tartışabilir.
 - İzleyicilerin ve okuyucuların metinleri nasıl seçtikleri ve ne tür tepkiler verdiklerini anlayabilir.
 - Metnin teknik ve yapısal özelliklerinin metinden oluşturulabilecek anlamları nasıl etkilediğini ortaya koyan değerlendirmelerde bulunabilir.
 - Çok katmanlı metinlerin; kelime, görüntü ve seslerin birleşimi ile nasıl oluştuğunu anlayabilir.
 - Metinlerin anlam ve çeşitli özel efektler üretmek için nasıl hazırlandığını anlayabilir.
 - Yazarların doğrusal olmayan (non-linear) ve çok katmanlı metinler de dâhil olmak üzere farklı metinleri nasıl organize ettiklerini anlayabilir.
 - Yazarların izleyici üzerinde etkiye sahip fikir ve sorunları nasıl sunduklarını anlayabilir.
 - Şekil, düzen ve sunumun izleyici üzerinde nasıl bir etki bıraktığını anlayabilir.
 - Benzer temaların farklı metinlerde nasıl işlenmiş olduğunu anlayabilir.
-

Kaynak: QCDA, 2008: 65-66.

Tablo 26’da, “Okuma” öğrenme alanına ilişkin tanımlanan 16 adet kazanımdan 13’ünün medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Müfredatta “metin” kavramı tanımlanırken “anlama ve anlatma sürecinde insan eliyle üretilen her şey” (QCDA, 2008: v) ifadesinin kullanılmış olması ve programın genelinde

yapılan açıklamalar, ilişkilendirmenin bu boyutlara ulaşmasında etkili olmuştur. Tablo 22’de yer alan bu 13 kazanımın genel olarak “medya araçlarının kullandığı çok katmanlı yapıdan anlam üretilmesine”, “bağlamın analiz edilmesine” ve “medya metinlerinde yer alan bilgi ve görüşlerin ayırt edilmesine” yönelik olduğu söylenebilir. Kazanımlarda geçen “anlar”, “seçer”, “karşılaştırır” “ayırt eder” vb. ifadelerin bu yargıyı desteklediği düşünülmektedir. Diğer yandan “okuma” öğrenme alanında yer alan kazanımların, medya okuryazarlığı eğitiminin “yapım”, “dil” ve “temsil” (Buckingham, 2009: 53-67) boyutlarıyla ilişkili olduğunun söylenmesi mümkün gözükmemektedir.

Tablo 27’de “yazma” öğrenme alanı altında tanımlanan medya okuryazarlığı ile ilişkili kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 27. İngiltere “Yazma” Öğrenme Alanı Altında Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar

- Okurun ilgisini çekecek hayal gücü güçlü, yaratıcı ve derin fikirler içeren metinler oluşturabilir.
 - Yazma amaçlarını ve okuyucuyu göz önünde bulundurarak dilini ve stilini geniş bir yelpazede kullanabilir.
 - Belirli etkileri elde edebilmek için yaratıcı kelime seçimi ve çeşitli dil, edebiyat tekniklerini kullanabilir.
 - Okuyucuya rehberlik etmek ve yazma amacını desteklemek için yazısının yapısını oluşturabilir.
 - Okuyucuyla ilgili ayrıntıları ve okuyucunun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilir.
 - Mantıklı argümanlar geliştirebilir ve kanıt alıntılar yapabilir.
 - İkna etme tekniklerini ve retorik becerileri kullanabilir.
 - Bir dizi kanıt ve görüşü dikkate alarak kendi görüşlerini ortaya koyabilir.
-

Kaynak: QCDA, 2008: 67-68.

“Yazma” öğrenme alanına ilişkin tanımlanan 23 adet kazanımın medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesiyle ilgili olarak Tablo 27 incelendiğinde, 8 kazanımın medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkili olarak düşünüldüğü görülmektedir. Kazanımlarda her ne kadar doğrudan medya araçlarına yahut da medya içeriğine yönelik tanımlamalar yapılmamış olsa da yukarıda değinilen “metin” tanımı ve ders içeriğine

ilişkin açıklama göz önünde bulundurulduğunda, kazanımların medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmesi uygun bulunmuştur. Kazanımlarda geçen “kanıt alıntılar yapabilir”, “ikna etme tekniklerini ve retorik becerileri kullanabilir”, “dilini ve stilini geniş yelpazede kullanabilir” gibi ifadelerin edebî metinlere yönelik iletiler oluşturmaya yönelik olduğu gibi medya araçlarını kullanarak medya iletileri üretmeye yönelik de olduğu düşünülmektedir.

Tablo 28’de “konuşma ve dinleme” öğrenme alanı altında tanımlanan medya okuryazarlığı ile ilişkili kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 28. *İngiltere “Konuşma ve Dinleme” Öğrenme Alanı Altında Tanımlanan Medya Okuryazarlığıyla İlişkili Kazanımlar*

- Hedef kitlenin dikkatini canlı tutabilmek için fikirlerini açıklamaya, zenginleştirmeye ve keşfetmeye yönelik çeşitli teknikler kullanabilir.
 - Açık ve kapalı anlamları anlayabilir.
 - Fikirleri, sorunları ve metinleri açıklamaya yönelik farklı canlandırma yaklaşımları kullanabilir.
 - Hareketi, karakterleri, atmosferi ve tansiyonu iletme için farklı canlandırma tekniklerini kullanabilir.
 - Dramatik anlar yaratmak için kelimeleri, hareketi, sesi ve bunların çeşitli şekillerde birleşimlerini kullanabilir.
-

Kaynak: QCDA, 2008: 64.

Tablo 28 incelendiğinde, “Konuşma ve Dinleme” öğrenme alanı altında tanımlanan 12 adet kazanımdan 5’inin medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkili görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu kazanımlardan, “açık ve kapalı anlamları anlayabilir” kazanımının medya okuryazarlığının “anlama” boyutuna ilişkin olduğu düşünülürken diğer kazanımların (...teknikleri kullanabilir; ...kombinasyonlarını kullanabilir; ...yeniden kurgulayabilir vb.) medya okuryazarlığının “üretme” boyutuna yönelik olduğu düşünülmektedir.

Tablo 29’da İngiltere’de uygulanan *Ana Dili Eğitimi Müfredatı* (QCDA, 2008) kazanımlarının medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirme durumuna ilişkin sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 29. İngiltere: Medya Okuryazarlığı ile İlişkili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Dağılımı

	Okuma	Yazma	Konuşma ve Dinleme	Toplam
Kazanım	16	23	12	51
MOE ile İlişkili Kazanım	13	8	5	26
MOE ile İlişkili Kazanımların Oranları	% 81	% 35	% 42	%51

Tablo 29’da görüldüğü üzere İngiltere’de uygulanan ana dili eğitimi üçüncü kademe müfredatında (QCDA, 2011), 51 kazanım yer almaktadır. Bu 51 kazanım medya okuryazarlığı eğitimi açısından değerlendirildiğinde, % 51 (f= 26)’inin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenme alanları bazında benzer bir değerlendirme yapıldığında ise “okuma” öğrenme alanında yer alan kazanımların 13’ünün (% 81) medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. “Konuşma ve Dinleme” öğrenme alanında ise bu oran % 42 (f= 5); “Yazma” öğrenme alanında ise %35 (f=8) olarak tespit edilmiştir. Müfredatta tanımlanan kazanımların toplamının medya okuryazarlığıyla ilişkilendirilme oranının ise % 51 olarak gerçekleştirildiği söylenebilir.

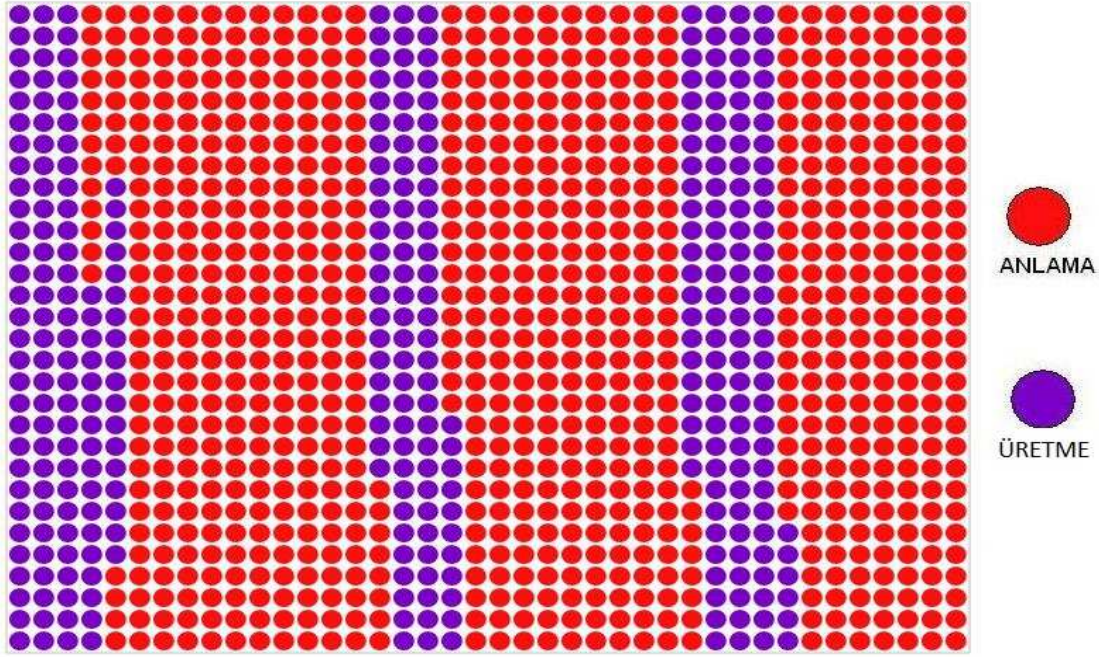
İngiltere’de ana dili eğitimi derslerine yönelik tanımlanan üçüncü kademe kazanımları genel olarak değerlendirildiğinde; “okuma”, “yazma”, “konuşma ve dinleme” öğrenme alanlarının farklı oran ve boyutlarla medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirildiğini söylemek mümkün gözükmemektedir. Kazanımların genelinde “medya”, “görsel, işitsel içerik” gibi doğrudan medya okuryazarlığı eğitimine gönderme yapan ifadeler yer almamakla birlikte programın amaçlar kısmında yapılan açıklamalar ve “metin” kavramına getirilen tanım gereği medya okuryazarlığı eğitiminin programın doğal bir bileşeni şekline dönüştürüldüğünü söylenmesi mümkündür. Daha önce değinildiği üzere, bu durum müfredatın “dolaylı entegre müfredat yaklaşımı” (Semali, 2000) doğrultusunda medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesinden kaynaklanan bir durum olarak değerlendirilmiştir.

4.2. Kanada, ABD, Avustralya ve İngiltere Ana Dili Eğitimi Müfredatlarında Yer Alan Medya Okuryazarlığı Eğitimiyle İlişkili Kazanımların Oluşturduğu Ortak Temalara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, “*Kanada (Ontario Eyaleti), ABD, Avustralya ve İngiltere, ana dili eğitim müfredatlarında yer alan medya okuryazarlığı ile ilişkili kazanımlar, hangi ortak temalar altında toplanabilir?*” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda incelenen dört ülkenin ana dili eğitimi müfredatlarında, toplam 497 adet kazanımın içerik analizine tabi tutulması sonucunda, bu kazanımlardan 133’ünün (% 27) medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma problemi altında ilişkili bulunan bu 133 adet kazanımın hangi ortak temalar altında toplanabileceğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

MAXQDA[©] programı aracılığıyla gerçekleştirilen ilk kodlama sonucunda elde edilen “İçerik Portresi”, Şekil 19’da yer almaktadır. “İçerik Portresi” MAXQDA[©]’nın kullanma kılavuzunda “*belgelere ilişkin gerçekleştirilen kodlamaların birbirine oranını ve kodlamanın gerçekleştiği ana kategorileri gösteren temel görsel çıktı*” (MAXQDA User Guide, 2011: 22) olarak tanımlanmaktadır. İlk kodlamanın ardından elde edilen bu portrenin incelenmesi sonucunda, ilgili kazanımların “Medya İletilerini Anlama” ve “Medya İletileri Üretme” olmak üzere iki ana kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Bu noktadan sonra analize bu iki kategoride devam edilerek ortak temaların bu kategoriler altında oluşturulmasına karar verilmiştir.

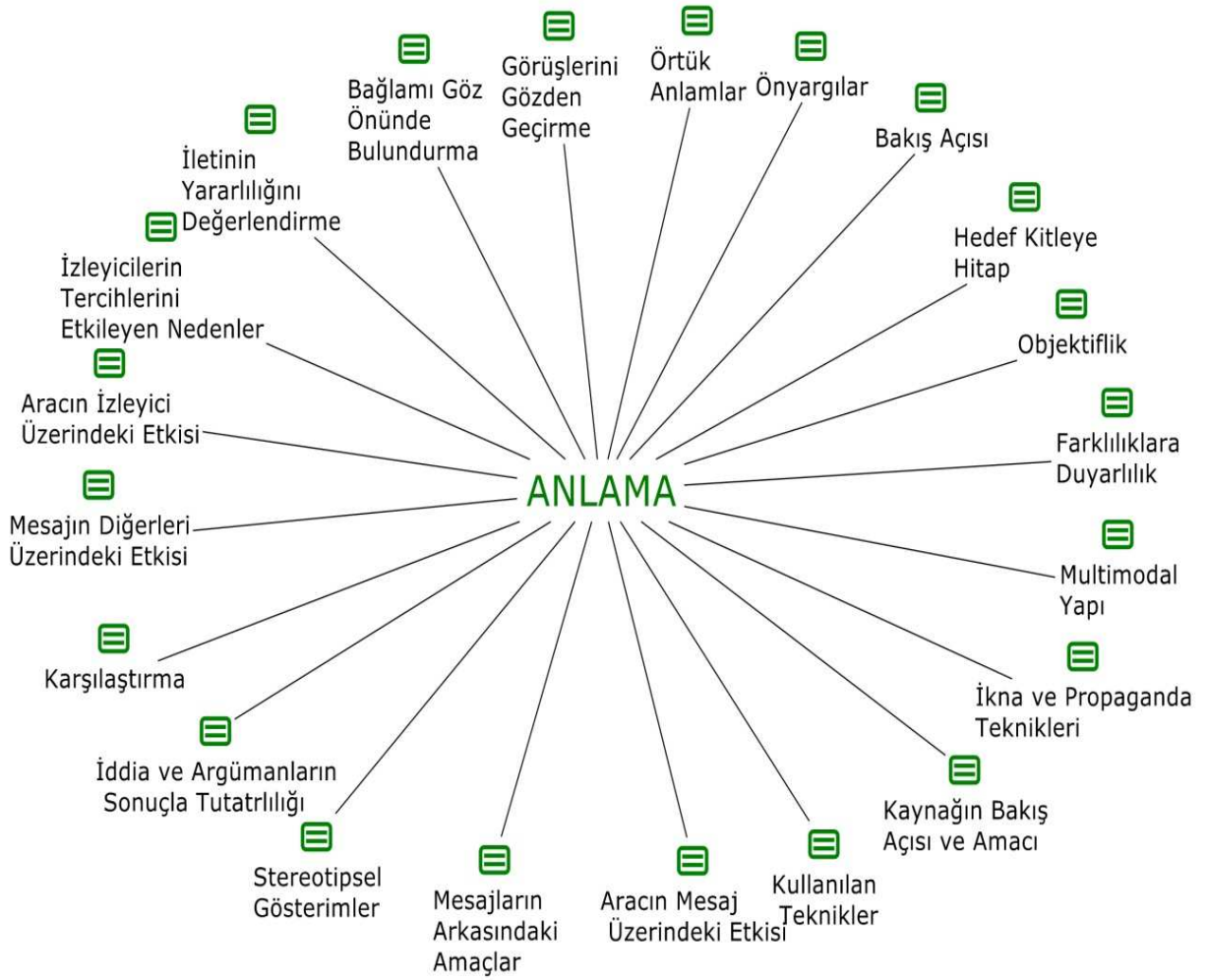


Şekil 19. Anlama ve Üretme Kazanımlarına İlişkin MAXQDA® Aracılığıyla Elde Edilen İçerik Portresi

Şekil 19’da temsil edildiği üzere analize tabi tutulan kazanımlar içerisinde anlama becerisine yönelik kazanımların anlatma becerisine yönelik kazanımlara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla beraber medya okuryazarlığının anlatma boyutunun ihmal edilmeyerek yaklaşık 3/1’lik bir oranla da olsa müfredata yansıtıldığının söylenmesi mümkün gözükmemektedir.

4.2.1. Medya İletilerini Anlamaya Yönelik Ortak Temalar

Medya iletilerini anlamaya yönelik kazanımların, MAXQDA® da analizi sonucunda ulaşılan ortak temalara ilişkin kod haritası Şekil 20’de gösterilmektedir.



Şekil 20. *Medya İletilerini Anlamaya Yönelik Kazanımların Toplanabileceği Ortak Temalara İlişkin MAXQDA® Programı Kod Haritası*

Şekil 20’de görüldüğü üzere, medya iletilerini anlamaya yönelik kazanımların 21 alt boyuttan oluştuğunun söylenmesi mümkün gözükmemektedir. Bu boyutları, (1) Metnin Teknik Yapısını Analiz Etme, (2) Medya Metnini Sorgulama, (3) Medya Metninde Yer Alan Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme ve (4) Medya İletilerinin Diğer İnsanlar Üzerindeki Etkisi Üzerine Düşünme olmak üzere toplam dört tema altında incelemek mümkün gözükmemektedir (bakınız: Tablo 30):

Tablo 30. Müfredatlarda Yer Alan Medyayı Anlamaya Yönelik Kazanımların Toplanabileceği Ortak Temalar

Metnin Teknik Yapısını Analiz Etme

- Çok Katmanlı Metin Yapısını Çözümleme
 - Aracın İleti üzerindeki Etkisini Anlama
 - Aracın İzleyiciler Üzerindeki Etkisini Anlama
-

Medya Metnini Sorgulama

- Bakış Açısını Anlama
 - İletilerin Arkasındaki Amaçları Sorgulama
 - Üretim Perspektifini Sorgulama
 - Stereotipsel (Kalıp yargıya Dayalı) Gösterimleri Sorgulama
 - Önyargıları Tespit Etme
-

Medya Metninde Yer Alan Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme

- İkna ve Propaganda Tekniklerini Çözümleme
 - İddia ve Argümanları Değerlendirme
 - Karşılaştırma Yapma
 - Güvenilirliği ve Doğruluğu Sorgulama
-

Medya İletilerinin Diğer İnsanlar Üzerindeki Etkisi Üzerine Düşünme

Tablo 30’da görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunda yer alan ülkelerin ana dili eğitimi müfredatlarında, medya okuryazarlığı eğitiminin anlama boyutu 4 ana tema altında yer alan 12 alt temada toplanmıştır. Bu ilişkilendirmede, medya metninin yapısal özelliklerinden anlam üreten unsurlarına; medya endüstrisinin yapısından etkisine; medya bilgisinin doğruluğundan faydalılığına kadar çok boyutlu bir yaklaşım içerisinde olduğunun söylenmesi mümkündür. İçerik analizinde elde edilen bulgular, aşağıda ana temalar bazında başlıklandırılarak yorumlanmıştır.

Metnin Teknik Yapısını Analiz Etme

“Metnin Teknik Yapısını Analiz Etme” ana temasının, medya araçlarının gelişen teknolojiye bağlı olarak kullandığı çeşitli biçimlerin ve teknik özelliklerin; “ileti”, “alıcı” ve “metin” üzerinde yaptığı değişiklikleri anlayabilme becerisine yönelik olduğu düşünülebilir. Bu tema altında (1) *Çok Katmanlı Metin Yapısını Çözümleme*, (2) *Medya*

Aracının İleti Üzerindeki Etkisini Anlama ve (3) *Medya Aracının İzleyicileri Üzerindeki Etkisini Anlama* olmak üzere toplam üç alt tema yer almaktadır.

“Çok Katmanlı Yapıyı Çözümleme” alt temasına yönelik kazanımların, yalnızca yazıyı değil aynı zamanda görselleri ve sesleri de bir arada kullanabilme özelliğine sahip medya araçlarından gelen iletilerin çözümlenmesine yönelik olduğu düşünülebilir. Örneğin ABD’de 6. Sınıfa yönelik olarak tanımlanan “*Bir konuya ya da soruna yönelik tutarlı bir anlayış geliştirebilmek amacıyla kelimelerin yanı sıra farklı formatlardaki medya ortamlarında sunulan (görsel, sayısal ya da sesli) bilgileri birbirleriyle bütünleştirebilir.*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 39) kazanımı bu amacı ortaya koymaktadır.

“Metnin Teknik Yapısını Analiz Etme” ana teması altında değerlendirilebilecek bir diğer alt tema ise “Aracın Mesaj Üzerindeki Etkisini Anlama” alt temasıdır. Müfredatlarda yer alan bu alt temaya yönelik kazanımları, kullanılan medya aracının ileti üzerinde ne gibi etkileri olabileceğinin sorgulanmasına yönelik olarak değerlendirmek mümkündür. Bu temanın, McLuhan (1967)’in medya araçlarına yönelik olarak öne sürdüğü ve kullanılan aracın iletinin önüne geçmesine işaret eden “araç mesajın kendisidir” ilkesi ile paralel doğrultuda olduğu söylenebilir. İngiltere ana dili eğitimi müfredatında yer alan “*Metnin teknik ve yapısal özelliklerinin metinden oluşturulabilecek anlamları nasıl etkilediğini ortaya koyan değerlendirmelerde bulunabilir*” (QCDA, 2008: 65) kazanımının bu alt temaya örnek teşkil ettiği düşünülebilir.

“Metnin Teknik Yapısını Analiz Etme” ana teması altında değerlendirilebilecek üçüncü ve son alt tema ise “Aracın İzleyiciler Üzerindeki Etkisini Anlama” alt temasıdır. Bu alt temanın, kullanılan medya aracının özelliklerinin izleyiciler üzerinde farklı etkileri olabileceğinin bilinmesi becerisine gönderme yaptığı düşünülmektedir. ABD 8. sınıf kazanımları içerisinde yer alan “*Belirli bir konu ya da görüşün sunumunda farklı medya araçlarını kullanmanın avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendirebilir.*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 39) ve İngiltere okuma öğrenme alanı kazanımları içerisinde tanımlanan “*Şekil, düzen ve sunumun izleyici üzerinde nasıl bir etki bıraktığını anlar*” kazanımlarının (QCDA, 2008: 66) verilmesi mümkündür. Ontario müfredatında yer alan “*Çeşitli medya metinlerinin amaçlarına ve izleyici kitlesine nasıl hitap ettiğini*

açıklayabilir (popüler yeni bir müziğin kullanımının özgünlüğü ve hayran kitlesini arttırması; bir spor araba reklamında hızlı çekim tekniklerinden yararlanılması ve rock müzik kullanılmasının genç, bekâr bayan ve erkekleri hedeflemesi”) (Ontario Ministry of Education, 2010: 147) kazanımı bu alt temaya örnek olarak verilebilir.

Medya Metnini Sorgulama

“Medya Metnini Sorgulama” teması altında yer alan kazanımları; (1) bakış açısını anlama, (2) iletilerin arkasındaki amaçları sorgulama, (3) üretim perspektifini sorgulama, (4) stereotipsel gösterimleri sorgulama ve (5) önyargıları tespit etme olmak üzere beş alt tema halinde incelemek mümkün görülmektedir.

“Medya Metnini Sorgulama” alt teması altında tanımlanabilecek alt temalardan ilki “bakış açısını anlama” alt temasıdır. Medya metninin, kim(ler)in bakış açısı doğrultusunda kurgulandığı ve hangi bakış açı(lar)sının eksik bırakıldığına sorgulanmasına yönelik olan bu alt temaya örnek olarak ABD genel kazanımları içerisinde yer alan “*metnin içeriğindeki ve formundaki bakış açılarını değerlendirir*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 35) şeklindeki kazanım ve Kanada 6. sınıf kazanımları içerisinde yer alan “*Medya metninin kimin bakış açısından sunulduğunu belirleyebilir; eksik bırakılan ya da alternatif olabilecek bakış açılarını belirleyebilir; seçilen bakış açısının belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olup olmadığını tespit edebilir (örneğin: aynı konu ya da olaya odaklanmış iki medya metninde yer alan önyargıları tespit edebilir; Aborjinlerin medyada nasıl canlandırıldığını tespit edebilir)*” (Ontario Ministry of Education, 2010: 118) kazanımlarının bu alt temaya örnek teşkil ettiği düşünülmektedir.

“İletilerin Arkasındaki Amaçları Sorgulama” alt teması “Medya Metnini Sorgulama” ana temasının bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Bu alt temaya yönelik kazanımların, medya iletilerinin çeşitli ideolojik ve ekonomik kaygılarla kurgulanıyor olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. ABD genel kazanımları içerisinde yer alan “*Metnin akışında yer alan etkileşimlerin, fikrî gelişmelerin, sonuçların ve bireylerin nasıl ve neden bu şekilde kurgulanmış olduğuna ilişkin değerlendirmelerde bulunur.*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 35) şeklindeki kazanım bu alt temaya örnek olarak verilebilir. Bir diğer örnek ise Ontario Eyaleti müfredatındaki 7. Sınıflara yönelik tanımlanan “*Çeşitli*

medya metinlerini kimlerin ürettiğini, bu üretimin içerdiği ticarî, ideolojik, kültürel ve/veya sanatsal nedenleri ve perspektifleri tanımlayabilir. (örneğin: filmlerin “sanatsal”, ticarî” “ideolojik” olarak sınıflandırılması ve buna ek olarak bu ürünlerdeki farklı perspektifleri ve yaklaşımların belirlenmesi; bir dergide yer alan içeriğin politik açıdan ele alınırken diğerlerinde farklı açılardan ele alınmış olması vb.)”(Ontario Ministry of Education, 2010: 134) şeklindeki kazanımdır.

“Medya Metnini Sorgulama” ana teması altında değerlendirilebilecek bir başka alt tema ise “Üretim Perspektifini Sorgulama” alt temasıdır. Bu alt temanın, medya okuryazarlığı eğitiminin “Bütün medya iletileri ticarî ve ideolojik amaçlarla üretilir” ilkesi ile paralel olduğu düşünülmektedir. Ontario Eyaleti müfredatında 7. Sınıflara yönelik tanımlanan “*Çeşitli medya metinlerini kimlerin ürettiğini, bu üretimin içerdiği ticarî, ideolojik, kültürel ve/veya sanatsal nedenleri ve perspektifleri tanımlayabilir. (örneğin: filmlerin “sanatsal”, ticarî” “ideolojik” olarak sınıflandırılması ve buna ek olarak bu ürünlerdeki farklı perspektifleri ve yaklaşımların belirlenmesi; bir dergide yer alan içeriğin politik açıdan ele alınırken diğerlerinde farklı açılardan ele alınmış olması vb.)*”(Ontario Ministry of Education, 2010: 134) kazanımının bu alt temaya yönelik olduğu düşünülmektedir.

“Stereotipsel (kalıp yargıya dayalı) Gösterimleri Sorgulama” alt teması ise “Medya Metninin Sorgulama” ana temasının bir başka boyutunu oluşturmaktadır. Harlak (2000), medyada yer alan stereotipsel gösterimleri; “aynı duruş biçimi, hareket ya da konuşmanın sık sık tekrarlanarak, bireyin zihninde belirli olgu, kişi ya da durumlara ilişkin bir resim ya da yargı oluşturulmasına yönelik gösterimler” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım bağlamında, “Stereotipsel Gösterimleri Sorgulama” alt teması içerisinde düşünülen kazanımların medya tarafından oluşturulmaya çalışılan bu resimleri sorgulayabilme yeterliği geliştirme amacıyla olduğunun söylenmesi mümkün gözükmektedir. ABD 8. Sınıf kazanımları içerisinde yer alan “*Karakterlerin belirli yönlerini ortaya çıkararak kişisel kararlarını kışkırtan durumlara ilişkin değerlendirmeler yapabilir*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 39) kazanımı bu alt temaya örnek verilebilir.

“Önyargıları Tespit Etme” alt teması ise “Medya Metninin Sorgulama” ana teması altında değerlendirilen dördüncü ve son alt temadır. Önyargılar, sosyal gruplara karşı hissedilen, gerçek dışı inançlar üzerine oturmuş duygular veya tutumlar şeklinde ele alınmaktadır (Bilig ve diğerleri, 1988; akt. Harlak, 2000). Bu alt tema altında yer alan kazanımların, medya metinlerinde yer alan önyargıları tespit etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Avustralya 6. sınıf kazanımları içerisinde yer alan “*Dilin ve önyargıların nesnel ve öznel olarak kullanımını anlayabilir.*” (ACARA, 2011: 62) kazanımının ve aynı ülke müfredatında 8. Sınıflara yönelik yer alan “*Bir toplumdaki belirli bir grubu yansıtmaya yönelik hazırlanmış metinlerdeki kelime ve görsellerin nasıl birleştirildiğini anlayabilir*” (ACARA, 2011: 77) kazanımının bu alt temaya örnek teşkil ettiği düşünülmektedir.

Medya Metninde Yer Alan Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme

Medya okuryazarlığı eğitiminin anlama boyutuna ilişkin tespit edilen bir diğer ana tema ise “Medya Metninde Yer Alan Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme” temasıdır. Bu ana tema altında yer alan kazanımları; (1) İkna ve propaganda tekniklerini çözümleme, (2) iddia ve argümanları değerlendirme, (3) karşılaştırma yapma ve (4) güvenilirliği ve doğruluğu sorgulama olmak üzere dört alt tema halinde incelemek mümkün görülmektedir.

Potter (2005: 17), medya metinleri içerisinde enformasyonun, bilginin ve görüşlerin iç içe geçmiş bir biçimde birlikte yer aldığını belirtmektedir. Dolayısıyla “Medya Metninde Yer Alan Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme” teması altında yer alan kazanımların, medya metinlerinin bu özelliğinin öğrenciler tarafından fark edilmesine ve çözümlenmesine yönelik olduğu söylenebilir. Bu temaya yönelik incelenen müfredatlarda yer alan kazanımların, “çeşitli medya araçlarından gelen iletilerin yalnızca bilginin değil aynı zamanda bir takım görüşlerin de taşıyıcısı olabileceğinin göz önünde bulundurulması” yeterliğinin geliştirilmesine yönelik olduğu düşünülmektedir.

Bu ana temanın altında yer alan “İkna ve Propaganda Tekniklerini Çözümleme” alt teması, adından da anlaşılacağı üzere medya iletilerinin içerisinde yer alan ikna ve propaganda tekniklerinin tespit edilmesine yöneliktir. ABD “okuma” öğrenme alanı altında

8. Sınıflara yönelik olarak tanımlanan *“Farklı kişilerle gerçekleştirilecek konuşma ve işbirliklerine etkili bir biçimde katılarak diğerlerinin fikirlerinde yer alan açıklığı ve ikna ediciliği anlar.”* (CCSO ve NGA Center, 2011a: 39) kazanımının ve Avustralya 7. Sınıf kazanımları içerisinde yer alan *“Film ya da tiyatrodan dramatik bir etki üretmek için dilin nasıl yoğunlaştırıldığını anlar, yorumlar ve tartışır”* (ACARA, 2011: 70) kazanımının bu alt temaya örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

“Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme” teması altında yer alan bir diğer alt tema ise “İddia ve Argümanların Değerlendirme” alt temasıdır. Bu alt tema, kaynağın metinde sunduğu iddia ve argümanların ulaştığı sonuçla olan ilişkisini tespit ederek iletinin güvenilirliğinin ortaya konulmasına yöneliktir. ABD 6. sınıf kazanımları içerisinde tanımlanan *“Konuşmacının argümanlarını ve belirli (spesifik) iddialarını tanımlayabilir; ortaya atılan iddiaların yeterli oranda delille desteklenip desteklenmediğini değerlendirebilir.”* (CCSO ve NGA Center, 2011a: 49) kazanımının ve yine aynı ülke müfredatının 8. Sınıf kazanımları içerisinde yer alan *“Metindeki argümanların ve spesifik iddiaları, ortaya konulan kanıtlarla ilgililik açısından analiz edebilir; argüman ve iddiaları destekleyecek yeterli kanıtın sunulup sunulmadığını değerlendirebilir; ilgisiz kanıtlar sunulduğunda fark edebilir”* (CCSO ve NGA Center, 2011a: 39) kazanımının bu alt temaya örnek teşkil ettiği söylenebilir.

“Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme” teması altında yer aldığı düşünülen bir diğer alt tema ise “Karşılaştırma Yapma”dır. Bu alt tema altında tanımlanan kazanımlar, Potter (2011: 350)’ın medya okuryazarlığı becerilerinin artırılmasına yönelik olarak önerdiği; “aynı habere, olaya, duruma ilişkin farklı medya iletilerini ve araçlarını karşılaştırma” stratejisiyle paralellik göstermektedir. İngiltere ana dili eğitimi müfredatında yer alan *“benzer temaların farklı metinlerde nasıl işlenmiş olduğunu anlar”* (QCDA, 2008: 66) ve ABD 7. sınıf kazanımları içerisinde yer alan *“Tarihin kurgusal biçimde betimlenmiş portresinde yer alan zamanı, yeri ve karakterleri tarihi gerçeklerle karşılaştırarak kurgusal metnin yazarının kurguyu kullanımını ve gerçek tarihi nasıl değiştirdiğini değerlendirebilir.”* (CCSO ve NGA Center, 2011a: 37) kazanımlarının bu alt temaya örnek teşkil ettiği düşünülmektedir. Yine ABD 8. sınıf kazanımları içerisinde yer alan *“Aynı konu hakkında iki ya da daha fazla metinde yer alan enformasyonu, ortaya konulan*

argümanlardaki ve yorumlardaki farklılıklar açısından analiz edebilir.” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 39) kazanımını ise alt temaya ilişkin bir başka örnek olarak değerlendirmek mümkündür.

“Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme” ana teması altında değerlendirilebilecek son alt tema ise “Güvenilirliği ve Doğruluğu Sorgulama” alt temasıdır. Bu alt temanın altında tanımlanan kazanımlar, medya bilgisinin güvenilirliğini ve doğruluğunu sorgulamaya yöneliktir. Ontario Eyaleti ana dili eğitimi müfredatında 7. sınıflara yönelik olarak tanımlanan “*Medya metinlerinin sunumunun etkililiğini ve fikirlerin, enformasyonun, temaların, görüşlerin, sorunların ve/veya deneyimlerin arınmışlığını değerlendirebilir*” (Ontario Ministry of Education, 2010: 133) kazanımı bu alt temaya örnek gösterilebilir. Bir başka örnek ise ABD 7. Sınıf kazanımları içerisinde yer alan “*Güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirerek yazılı ve elektronik birçok kaynaktan araştırmasıyla ilgili enformasyonu birbiriyle karşılaştırarak toplar; bu süreç içerisinde intihalden kaçınır.*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 49) kazanımıdır.

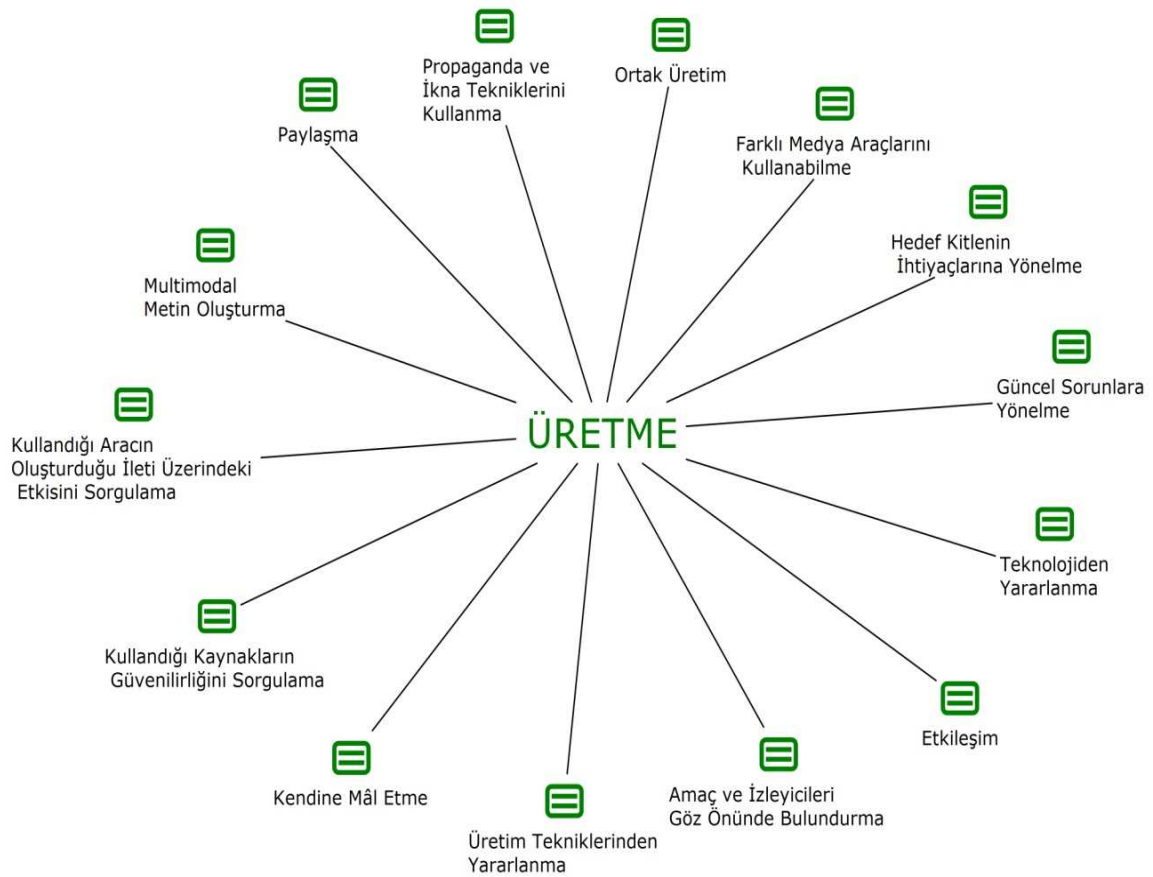
Medya İletilerinin Diğer İnsanlar Üzerindeki Etkisi Üzerine Düşünme

“Medya İletilerinin Diğer İnsanlar Üzerindeki Etkisi Üzerine Düşünme” tek başına bir tema olarak değerlendirilmiştir. Bu tema altında yer alan kazanımların, medya okuryazarlığının “*farklı kişiler aynı medya iletilerini farklı şekilde algılayabilirler.*” ilkesiyle (Share, Jolls ve Thoman, 2005: 7) ilgili olduğu düşünülebilir. Farklı etnik gruplardan, sosyal sınıflardan ve yaşantılardan gelen bireylerin aynı iletiye karşı geliştirebilecekleri farklı bakış açısı ve algıların sorgulanmasına yönelik yeterlik kazandırılması söz konusudur. Ontario müfredatında yer alan “*Farklı alıcıların (cinsiyet, yaş, milliyet, yüksek/düşük gelir düzeyi) çeşitli medya metinleri karşısında neden farklı tepkileri (Basılı ya da elektronik ortamdaki dergide yer alan tartışmaya yol açan bir makalenin belirli bir yaş, cinsiyet, etnik kültür ya da sosyo-ekonomik grubun üyeleri tarafından algılanışına ilişkin tahminlerde bulunma ve bunun nedenleri üzerinde akıl yürütme) olduğunu açıklayabilir.*” (Ontario Ministry of Education, 2010: 147-148) şeklindeki 8. sınıf kazanımı bu alt temaya örnek teşkil etmektedir. Bu alt temaya yönelik olarak değerlendirilebilecek bir diğer kazanım ise Avustralya müfredatında 8. Sınıflara yönelik tanımlanan “*Bir toplumdaki belirli bir grubu yansıtmaya yönelik olarak*

hazırlanmış metinlerdeki kelime ve görsellerin nasıl birleştirildiğini anlayabilir ve açıklayabilir. Yansıtılan grup üyelerinin metin karşısında nasıl bir tavır takınabileceğini sorgulayabilir.” (ACARA, 2011: 77) kazanımıdır.

4.2.2. Medya İletileri Üretmeye Yönelik Ortak Temalar

Medya iletisi üretebilmeye yönelik kazanımların MAXQDA[®] da analizi sonucunda ulaşılan ortak temalara ilişkin kod haritası Şekil 21’de gösterilmektedir.



Şekil 21. Medya İletisi Üretebilmeye Yönelik Ortak Temalara İlişkin MAXQDA[®] Programı Kod Haritası

Şekil 21’de görüldüğü üzere, medya iletisi üretebilmeye yönelik kazanımların 14 alt boyuttan oluştuğunun söylenmesi mümkündür. Bu boyutları, (1) “Metnin Teknik Yapısını Analiz Etme”, (2) “Medya Metnini Sorgulama”, (3) “Medya Metninde Yer Alan Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme” ve (4) “Medya İletilerinin Diğer İnsanlar Üzerindeki Etkisi Üzerine Düşünme” olmak üzere toplam dört tema altında incelenebilir (bakınız: Tablo 31).

Tablo 31. *Müfredatlarda Yer Alan Medya İletisi Üretebilmeye Yönelik Kazanımların Toplanabileceği Ortak Temalar*

<p>İçerik Oluşturma</p> <ul style="list-style-type: none"> • İkna ve Propaganda Tekniklerinden Yararlanma • İzleyicileri ve Amaçları Göz Önünde Bulundurma • Güncel Sorunlara Yönelme • Geçerli Alıntı ve Argümanlardan Yararlanma
<p>Üretimde Teknik Bilgiyi Kullanma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teknolojik Gelişmelerden Yararlanma • Çok Katmanlı İçerik Oluşturma ve Sunma • Farklı Medya Araçlarından ve Sunum Tekniklerinden Yararlanma
<p>Ortak Üretim ve Etkileşim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkileşim • Paylaşım
<p>Ürettiği İletiyi Değerlendirme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kullandığı Aracın Ortaya Koyduğu İleti Üzerindeki Etkisini Değerlendirme • Kullandığı Aracın Hitap Ettiği İzleyici Kitle Üzerindeki Etkisini Değerlendirme • Güvenilirliği ve Doğruluğu Kontrol Etme

Tablo 31’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunda yer alan ülkelerin ana dili eğitimi müfredatlarında, medya okuryazarlığı eğitiminin üretme boyutu 4 ana tema altında yer alan 12 alt temada toplanmıştır. Bu ilişkilendirmede, medya araçları kullanılarak içerik üretirken yararlanılan teknik becerilerden içeriği oluşturmaya ilişkin becerilere; oluşturulan içeriğin güvenilirlik ve doğruluğunun değerlendirilmesinden içerik üretiminde paylaşım ve etkileşime geçmeye kadar çeşitli kazanımların yer aldığı görülmektedir. İçerik analizinde elde edilen bulgular, aşağıda ana temalar bazında başlıklandırılarak yorumlanmıştır.

İçerik Oluşturma

Medya okuryazarlığı eğitiminin üretme boyutuna ilişkin tespit edilen ilk ana tema “İçerik Oluşturma” temasıdır. Bu ana tema altında yer alan kazanımları; (1) İkna ve propaganda tekniklerinden yararlanma, (2) izleyicileri ve amaçları göz önünde

bulundurma, (3) güncel sorunlara yönelme ve (4) alıntı ve argümanlardan yararlanma olmak üzere dört alt tema halinde incelemek mümkün gözükmemektedir.

İçerik Oluşturma ana teması altında değerlendirilebilecek ilk alt tema “İkna ve Propaganda Tekniklerinden yararlanma” alt temasıdır. Avustralya müfredatında 6. sınıflara yönelik olarak tanımlanan “*Dijital kaynakları, görüntüleri, dil özelliklerini, seçilerek belirlenmiş metin yapılarını, amaç ve hedef kitleye uygun olarak planlı, basılı, görüntülü, bilgilendirici ve ikna edici metinlerde kullanabilir.*” (ACARA, 2011: 66) kazanımının içerik üretiminde ikna etme tekniklerinden yararlanma amacını ortaya koyması nedeniyle bu alt temaya örnek teşkil ettiği düşünülmektedir. İngiltere müfredatının “yazma” öğrenme alanı altında tanımlanan “*İkna etme tekniklerini ve retorik becerileri kullanabilir*” (QCDA, 2008: 48) kazanımı ise bu temaya yönelik bir başka örnek olarak değerlendirilmektedir.

İçerik Oluşturma ana teması altında yer alan bir diğer alt tema ise “izleyicileri ve amaçları göz önünde bulundurma” alt temasıdır. Bu alt temanın adından da anlaşılacağı üzere içerik üretiminde hedef kitleyi ve amaçları göz önünde bulundurarak tercih yapma yeterliliğini geliştirmeyi hedeflediği düşünülmektedir. Avustralya ana dili eğitimi müfredatında 6. sınıfa yönelik tanımlanan “*Belirli bir dinleyici grubu ve amaca uygun içeriği ve çok katmanlı unsurları seçip sıralayarak sunumların planlamasını, prova edilmesini ve izleyicilere aktarılmasını gerçekleştirebilir.*” (ACARA, 2011: 65) kazanımının bu alt temaya örnek teşkil ettiği düşünülmektedir. Ontario Eyaleti müfredatında tanımlanan “*Oluşturmayı planladığı medya metinlerinin konusu, amacı ve izleyicisine ilişkin belirli detayları tanımlayabilir ve amacına ulaşmada karşılaştığı zorlukları tespit edebilir*” (Ontario Ministry of Education, 2010: 118) 6. sınıf kazanımı ve “*Oluşturmayı planladığı medya metninde kullandığı konuyu seçme nedenini açıklayabilir*” (Ontario Ministry of Education, 2010: 148) 8. sınıf kazanımı bu alt temaya örnek teşkil eden diğer kazanımlar olarak değerlendirilmektedir.

Bir başka alt tema ise “Güncel Sorunlara Yönelme” alt teması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alt temanın içerik üretiminde toplumun sorunlarına duyarlı olarak üretim yapabilmeye yeterliliğini kazandırmayı amaçladığı düşünülmektedir. Avustralya müfredatı 8. sınıf kazanımları içerisinde yer alan “*Artan toplumsal sorunlara, olaylara ve peşin hükümlere*

ilişkin çeşitli tercihler yaparak hayal gücüne dayalı, bilgilendirici ve ikna edici metinler oluşturabilir.” (ACARA, 2011: 79) kazanımının bu alt temaya örnek teşkil ettiği söylenebilir.

İçerik Oluşturma ana teması altında yer alan son alt tema ise “geçerli alıntı ve argümanlardan yararlanma” alt temasıdır. İngiltere ana dili müfredatı “yazma” öğrenme alanı altında tanımlanan “*Mantıklı argümanlar geliştirebilir ve kanıt alıntılar yapabilir*” (QCDA, 2008: 68) kazanımının bu alt temaya yönelik olduğu düşünülebilir.

Üretimde Teknik Bilgiyi Kullanma

Müfredatların üretim boyutuna yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bir diğer ana tema ise “Üretimde Teknik Bilgiyi Kullanma” ana temasıdır. Bu ana tema, medya içeriği üretiminde kullanılacak gerekli teknik bilgi, beceri ve teknolojiye yönelik kazanımlardan oluşmaktadır. İletişim teknolojisinin doğru ve yerinde kullanılması yeterliliğini kapsamaktadır. (1) Teknolojik gelişmelerden yararlanma, (2) çok katmanlı içerik oluşturma ve sunma, (3) farklı form ve üretim tekniklerini kullanma ve (4) farklı medya araçlarından ve sunum tekniklerinden yararlanma olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

Üretimde teknik bilgiyi kullanma ana teması altında tanımlanabilecek alt temalardan birincisi “Teknolojik Gelişmelerden Yararlanma” alt temasıdır. Müfredatlarda bu alt temaya yönelik tanımlandığı düşünülen kazanımların, gelişen teknolojiye bağlı olarak ortaya çıkan medya araçlarının takip edilmesi ve içerik üretiminde bu araçlardan yararlanılması becerilerine yönelik olduğu düşünülmektedir. ABD müfredatının 7. sınıf kazanımları içerisinde yer alan “*Teknolojiyi özellikle interneti kullanarak metin üretip paylaşabilir...*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 43) kazanımı ve Avustralya müfredatının 6. sınıf kazanımları içerisinde yer alan “*Kelime işlemci programlarını da kapsayan çeşitli yazılımları ve ortamları metin üretmede ve paylaşmada kullanabilir.*” (ACARA, 2011: 65) kazanımının bu alt temaya yönelik olduğu söylenebilir.

Üretimde teknik bilgiyi kullanma ana teması altında tanımlanabilecek alt temalardan ikincisi “Çok Katmanlı İçerik Oluşturma ve Sunma” alt temasıdır. Bu alt tema, içerik hazırlarken ve/veya sunarken görsel, işitsel ve yazılı öğelerin bir arada kullanılarak iletiyi etkili kılma amacına yönelik kazanımlardan oluşmaktadır. Avustralya müfredatında

8. sınıflara yönelik olarak tanımlanan “*Yeni metinler oluşturmak için görsel seçenekler ve dil kombinasyonları içeren belirli dil biçimlerini kullanmayı deneyebilir.*” (ACARA, 2011: 77) kazanımı ve 8. sınıflara yönelik olarak tanımlanan “*Farklı durumlara uygun müzik, görsel ve belirli ses efekti gibi unsurları kendi amacına uyarlayarak etkileşim için kullanabilir.*” (ACARA, 2011: 77) kazanımı bu alt temaya yönelik olarak değerlendirilebilir. ABD müfredatında 7. sınıflara yönelik “*Sunumlarında anlaşılır deliller ve bulgular sunarak çarpıcı noktaları vurgulamak için multimedya bileşenlerini (örneğin: grafikler, imajlar, müzik, ses ve görüntüler) ve görselleri bir arada kullanabilir.*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 49) kazanımı ve 8. sınıflara yönelik “*Sunumlarında enformasyonu anlaşılır kılmak, delillerini güçlendirmek ve ilgi çekici hale getirmek için multimedya bileşenlerini (örneğin: grafikler, imajlar, müzik, ses ve görüntüler) ve görselleri birleştirebilir.*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 49) kazanımı bu alt temaya verilebilecek diğer kazanım örnekleridir.

Bu ana tema altında değerlendirilebilecek son alt tema ise “Farklı Medya Araçlarından ve Sunum Tekniklerinden Yararlanma” alt temasıdır. Öğrencilerin sunumlarında ve içerik üretimlerinde farklı medya araçlarını (yazılı, işitsel, görsel ya da çeşitli birleşimleri) kullanabilmeleri yeterliğine yönelik olan bu kazanımlara, Avustralya müfredatı 7. Sınıf kazanımları içerisinde tanımlanan “*Hareketi, karakterleri, atmosferi ve tansiyonu iletmek için farklı canlandırma tekniklerini ve medya araçlarını kullanabilir.*” (QCDA, 2008: 73) kazanımı örnek verilebilir.

Ortak Üretim ve Etkileşim

Çalışma grubunda yer alan ülkelerin ana dili eğitimi müfredatlarında yer alan medya okuryazarlığı eğitiminin üretim boyutuna ilişkin kazanımlar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bir diğer ana tema ise “Ortak Üretim ve Etkileşim” ana temasıdır. Bu ana tema altında tanımlanan iki alt tema bulunmaktadır: (1) Etkileşim ve (2) Paylaşım. Bu ana tema, gelişen medya teknolojisi ve araçlarının sunduğu fırsatlardan yararlanarak içerik üretiminde etkileşime geçilmesine ve üretilenlerin paylaşılmasına yöneliktir. İnternetin ve dijital medya araçlarının sağladığı olanaklarla içerik üretiminde etkileşime geçilmesi ve üretimin diğer insanlarla kolay ve hızlı biçimde paylaşılabilmesi söz konusudur. Sosyal ağların, video paylaşım ortamlarının, görüntülü sohbet

olanaklarının, wikilerin ve blogların olduğu internet ortamında zaman geçirmeye alışık olan öğrencilerin, buralarda ürettikleri içeriği paylaşabilmesi ve diğer insanlarla etkileşime geçerek ortak üretim yapabilmesi önem kazanmaktadır.

ABD müfredatı 6. sınıf kazanımları içerisinde tanımlanan “*Teknolojiyi özellikle interneti kullanarak metin üretip paylaşabilir; başkalarıyla etkileşime geçerek ortak ürünler ortaya koyup yayınlatabilir.*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 43) kazanımının ve yine aynı ülkenin 8. Sınıf kazanımları içerisinde yer alan “*Başkalarıyla kurduğu etkileşim ve ortaklıklardan edindiği enformasyon ve görüşler arasındaki bağlantıları etkili bir biçimde paylaşabilir.*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 43) kazanımının “Ortak Üretim ve Etkileşim” ana temasının hem etkileşim hem de paylaşım boyutuna örnek oluşturduğunun söylenmesi mümkün gözükmemektedir.

Ürettiği İletiyi Değerlendirme

“Ürettiği iletiyi değerlendirme” teması, çalışma grubunda yer alan ülkelerim müfredatlarından hareketle üretme boyutuna ilişkin ortaya konulan son ana temadır. Bu ana tema altında yer alan kazanımların, çeşitli medya araçları kullanılarak üretilen içeriğin değerlendirilmesine yönelik olduğu söylenebilir. Ana tema içerisinde, (1) Kullandığı aracın ortaya koyduğu ileti üzerindeki etkisini değerlendirme, (2) kullandığı aracın hitap ettiği izleyici kitle üzerindeki etkisini değerlendirme ve (3) içeriğin güvenilirliğini ve doğruluğunu kontrol etme olmak üzere üç adet alt tema yer almaktadır.

Ürettiği iletiyi değerlendirme teması altında yer alan birinci alt tema “Kullandığı aracın ortaya koyduğu ileti üzerindeki etkisini değerlendirme” alt temasıdır. Bu alt temaya yönelik kazanımların amacı, her medya aracının kendine has özelliklerinin, oluşturulan ileti üzerinde bir takım etkilerinin, avantajlarının ve dezavantajlarının olabileceğine ilişkin farkındalık oluşturmaktır. ABD müfredatı 8. sınıf kazanımları içerisinde yer alan “*Belirli bir konu ya da görüşün sunumunda farklı medya araçlarını kullanmanın avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendirebilir.*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 39) kazanımının bu alt temaya örnek teşkil ettiği düşünülmektedir.

Ürettiği iletiyi değerlendirme teması altında yer alan ikinci alt tema “Kullandığı aracın hitap ettiği izleyici kitle üzerindeki etkisini değerlendirme” alt temasıdır. Bu alt

temaya yönelik kazanımlarda ise kullanılan medya aracının hitap edilen kitleye uygun olup olmadığının sorgulanması söz konusu edilmektedir. İngiltere müfredatında tanımlanan “*Şekil, düzen ve sunumun izleyici üzerinde nasıl bir etki bıraktığını anlayabilir.*” (QCDA, 2008: 66) kazanımı, bu alt temaya örnek olarak verilebilir.

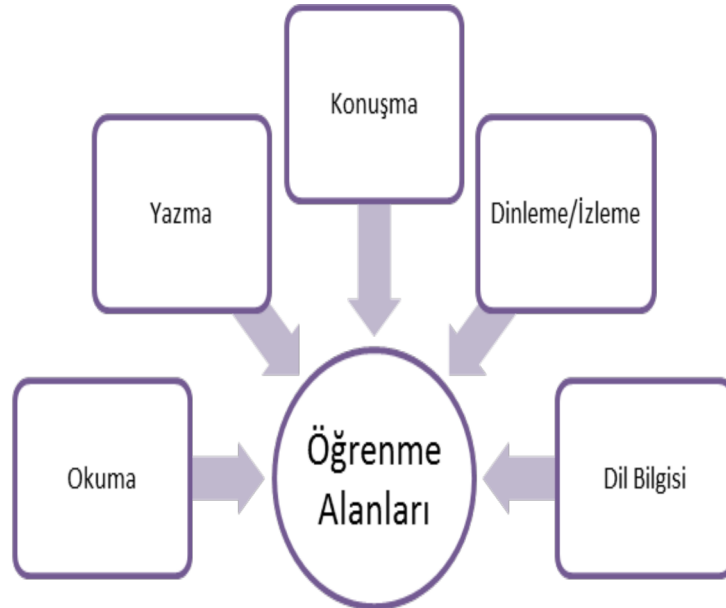
Ürettiği iletiyi değerlendirme teması altında değerlendirilebilecek son alt tema ise “Güvenilirliği ve Doğruluğu Kontrol Etme” alt temasıdır. Bu alt temanın, içerik hazırlarken kullanılan kaynakların güvenilirliğini ve doğruluğunu kontrol etme becerisini kazandırmaya yönelik olduğu görülmektedir. ABD müfredatında 6. sınıflara yönelik tanımlanmış “*Güvenilirliğini değerlendirerek yazılı ve elektronik birçok kaynaktan araştırmasıyla ilgili enformasyonu toplayabilir*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 44) kazanımı ve yine aynı müfredatın 7. sınıflarına yönelik tanımlanmış “*Güvenilirliğini değerlendirerek yazılı ve elektronik birçok kaynaktan araştırmasıyla ilgili enformasyonu toplayabilir; araştırma terimlerini etkili bir biçimde kullanabilir; araştırdığı kaynakların güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirebilir*” (CCSO ve NGA Center, 2011a: 49) kazanımları bu alt temaya örnek olarak gösterilebilir.

4.3. Ana dili Eğitimi Müfredatlarında Yaygın Olarak Yer Verilen Medya Okuryazarlığı Kazanımlarının *Türkçe Ders Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8 (MEB, 2006)* ile İlişkilendirilmesine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “*Ana dili Eğitimi Müfredatlarında Yaygın Olarak Yer Verilen Medya Okuryazarlığı Kazanımlarının, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8 (MEB, 2006) ile İlişkilendirilmesine Yönelik Nasıl Bir Model Önerilebilir?*” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Müfredatı

2006 yılında MEB tarafından uygulamaya konulan *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8* (bundan sonra TDÖP 6-8)’de okuma, konuşma, yazma, dinleme/izleme ve dil bilgisi olmak üzere 5 öğrenme alanı yer almaktadır (bakınız: Şekil: 22).



Şekil 22. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Müfredatı Öğrenme Alanları

TDÖP 2006’nın 2005 yılında yayımlanan taslak metnine bakıldığında “*Görsel Okuma ve Sunu*” adı altında, görsellerin yorumlanması ve oluşturulmasına dayalı bir öğrenme alanına temel dil becerileri içerisinde yer verildiği görülmektedir (MEB, 2005). Ancak müfredatın 2006 yılında yayınlanan nihai halinde bu öğrenme alanı müfredattan çıkarılmıştır. Bu öğrenme alanının müfredattan çıkarılmasıyla birlikte bu öğrenme alanına ait kazanımların da müfredattan çıkarıldığı Tüzel (2009) tarafından yapılan karşılaştırmalı

içerik analizinde ortaya konulmuştur. Öğrencilerin görsel metinlerden anlam kurup bu türden metinler oluşturabilmesine yönelik olarak değerlendirilebilecek “görsel okuma ve sunu” öğrenme alanının ve kazanımlarının müfredattan hangi gerekçelerle çıkarıldığına dair MEB’in yayınladığı herhangi bir uygulama sonucuna yahut belgeye rastlanmamaktadır. Ancak bu uygulamayla birlikte, görsel iletişimciler olarak tanımlanan ikinci kademe öğrencilerinin (Stafford, 2011) bu özelliklerinin yok sayılması tartışmaya açık hale gelmiştir.

“Görsel okuma ve sunu” öğrenme alanının çıkartılmasının ardından “dinleme” öğrenme alanı “dinleme/izleme” şeklinde genişletilmiştir. Ancak TDÖP 2006 doğrultusunda MEB tarafından ya da özel şirketler tarafından hazırlanan ders kitaplarında dinleme metinlerine yer verilmesine karşın izleme metinlerine yer verilmediği görülmüştür (Tüzel, 2009). Dolayısıyla “dinleme/izleme” öğrenme alanının da “görsel okuma ve sunu” öğrenme alanının müfredattan çıkarılmasından kaynaklanan sorunları giderebildiğinin söylenmesi güç gözükmektedir. Bu anlamda TDÖP 2006’da görsellerin anlamlandırılması ve görsellerin kullanılarak içerik üretilmesine yönelik bir açıklık olduğunun söylenmesi mümkün gözükmektedir.

TDÖP 2006’nın genel yapısı ve amaçlarına bakıldığında görsellerin ve dolayısıyla da medya okuryazarlığıyla ilişkilendirilmeye uygun olduğu görülmektedir. TDÖP 2006’da dinleme/izleme öğrenme alanına yer verilme gerekçesi olarak “...görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşmasının ve bu araçların eğitimde kullanılmasının etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kıldığı...” (MEB 2006: 5) ifadesine yer verilmiştir. Bu becerinin programa dâhil edilmesi ile elde edilmesi öngörülen çıktı konusunda ise “öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma üst becerilerini gerçekleştirebilmeleri” (MEB 2006: 5) ifadesine yer verildiği görülmektedir. Gerek öğrenme alanının gerekçelendirilişi gerekse çıktısı konusundaki ifadeler incelendiğinde hem gerekçenin hem de çıktının TDÖP 2006’nın medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmesine zemin oluşturduğu düşünülebilir. TDÖP 2006’nın hemen giriş kısmında ifade bulan 11 maddelik Türkçe dersinin genel amaçları içerisinde “öğrencilerin bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen

mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları” (MEB 2006: 4) ifadesine yer verilmiştir. Bu ifadenin Türkçe dersinin genel hedefleri ile medya okuryazarlığı eğitiminin hedefleri arasındaki benzerliğe vurgu yaptığını ve yapılan araştırmanın çıkış noktası için dayanak oluşturduğunu söylemek mümkün gözükmektedir.

Diğer taraftan TDÖP 2006’da ilk bakışta medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili görülebilecek bazı kazanımların öğrenme alanları içerisinde tanımlandığı görülmektedir. Ancak bu kazanımlara yönelik yapılan açıklamalar ve etkinlik örnekleri göz önünde bulundurulduğunda kurulan ilişkisinin çok yüzeysel kaldığı anlaşılmaktadır. Örneğin:

- *İzlediklerindeki örtülü anlamları bulur* (MEB 2006: 16).
- *Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder* (MEB 2006: 20).
- *İzlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder* (MEB 2006: 16).
- *Görsel unsurlarla izledikleri arasında ilişki kurar* (MEB 2006: 17).
- *İzlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır* (MEB 2006: 17).

Şeklinde tanımlanan kazanımlar, ilk bakışta medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili görülebilecek kazanımlardır. Ancak kazanımlara yönelik müfredatta yer alan etkinlik örnekleri ve açıklamaların, bu ilişkiyi sağlamaya yönelik olmadığı görülmektedir. Elbette müfredatta tanımlanan bu kazanımların, medya okuryazarlığı eğitimi çerçevesinde düşünülerek yorumlanması mümkündür. Fakat müfredatın öğretmene kılavuzluk etme işlevi düşünüldüğünde meselenin daha açık, kapsamlı ve sistematik biçimde ele alınmasının gerekliliği; kavramsal çerçevede yapılan açıklamalar ve araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda incelenen ülkelerin müfredatları göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkacaktır. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunda yer alan ülkelerle kıyaslandığında yukarıda sayılan beş kazanımın çok sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir.

Gerek çalışmanın genel amacı gerekse ikinci alt problemi göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın amacının *TDÖP 2006*’da medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirebilecek kazanımların yer alıp almadığı konusunda tartışma yapmak olmadığı anlaşılabilecektir. Geliştirilmeye çalışılan model önerisi, medya okuryazarlığı eğitiminin belirli

bir sistematik dâhilinde ve birinci alt problem doğrultusunda incelenen ülkeler doğrultusunda TDÖP 2006 ile nasıl ilişkilendirilebileceği üzerinde durmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle önerilen modelde “Medya Okuryazarlığı” başlığı altında ayrı bir öğrenme alanına yer verilerek medya okuryazarlığı eğitimine yönelik kazanımların bu öğrenme alanı altında toplanmasının ülkemizin içinde bulunduğu şartlar açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin gerekçeler aşağıda açıklanmaktadır.

4.3.1. TDÖP 2006’da Yeni Bir Öğrenme Alanı: Medya Okuryazarlığı?

Medya okuryazarlığının, eğitim programında yer alan bir dersle ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışmaya başlandığında, kavramsal çerçevede de değinildiği üzere iki seçenek ortaya çıkmaktadır: (1) *Dolaylı Entegre Müfredat Yaklaşımı* ve (2) *Doğrudan Entegre Müfredat Yaklaşımı* (Semali 2000). Her iki seçeneğin de birbirine üstün gelecek tarafları olsa da içerisinde bulunan şartlar göz önünde bulundurularak yapılacak bir tercih, hem medya okuryazarlığının hem de ilişkilendirileceği dersin amaçları açısından birtakım faydalar sağlayabilecektir.

Medya okuryazarlığının “Dolaylı Entegre Müfredat Yaklaşımı” kullanılarak TDÖP 2006’ya yansıtılması, medya okuryazarlığının sağlamış olduğu eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin videolar, müzikler, filmler vb. dışındaki edebî ve estetik türden metinlere de transferini kolaylaştıracaktır. Örneğin “okuma” öğrenme alanı içerisinde tanımlanacak “*Metinde yer alan belirli (spesifik) iddia ve argümanları, nedenlerinin geçerliliği açısından değerlendirebildiği gibi konuyla ilgililik ve yeterlilik açısından da betimleyip değerlendirir.*” şeklindeki bir kazanımın hem çeşitli türlerdeki medya metinleri hem de edebiyat metinleri karşısında öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelmesi söz konusu olacaktır. Bununla beraber *TDÖP 2006*’da hâlihazırda tanımlanmış öğrenme alanları içerisinde bu şekilde yazılacak medya okuryazarlığı kazanımlarının film, reklam, müzik kayıtları, internet sayfaları gibi popüler medya metinlerine yönelememesine neden olması muhtemel gözükmektedir. Görsel ve işitsel metinleri derslerinde kullanmaya alışık olamayan birçok Türkçe öğretmenin, kazanımların ortaya koyduğu yeterlilikleri yalnızca edebî ve estetik türden basılı metinlerle kazandırmaları onlar açısından daha pratik ve daha alışık oldukları bir yol gibi gözükmektedir. Öğretmenlerin bu tercihlerini, lisans yıllarında ve meslek hayatlarında

medya okuryazarlığı eğitimine yönelik herhangi bir ders almamış olmaları da körükleyebilecektir. Bu duruma görsel ve işitsel türden popüler medya ürünlerinin sınıf ortamında çözümlenmesinde gerekli olan teknolojik materyallerin getireceği maddî yük eklendiğinde, yöneticilerin ve okulların da geleneksel türden uygulamaları desteklemeleri söz konusu olabilecektir. Kısacası “Dolaylı Entegre Müfredat Yaklaşımı”, medya okuryazarlığının çekirdeğinde yatan eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin Türkçe derslerindeki edebî türden metinlere transfer edilebilmesi potansiyelini taşımaktadır. Ancak bu yaklaşım, ülkemizde henüz öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin medya okuryazarlığı eğitiminin felsefesinden uzak olmaları ve geleneksel yöntemleri tercih etme eğilimleri nedeniyle önemli görülebilecek dezavantajları da bünyesinde barındırmaktadır.

İkinci seçenek olan ve araştırmada ortaya konulan model önerisinde tercih edilen “Doğrudan Entegre Müfredat Yaklaşımı” ise; medya okuryazarlığı eğitiminin sağlayacağı eleştirel düşünme ve bakış açısının okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi diğer dil becerilerine transferini zorlaştırma sınırlılığına sahip gibi gözükmektedir. Ancak içerisinde bulunulan şartlar göz önünde bulundurulduğunda, daha yerinde bir tercih olacağı düşünülmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse, medya okuryazarlığı eğitimi, mevcut öğrenme alanlarının içerisine değil de ayrı bir öğrenme alanı olarak TDÖP 2006’yla ilişkilendirilirse daha yerinde bir karar olabilecektir. Bu şekilde bir uygulamanın, medya okuryazarlığı eğitiminin kazandırmayı amaçladığı becerilerin daha doğrudan gerçekleştirilmesini sağlayacağı göz önünde bulundurulursa, Türkiye’de ilköğretim çağında bulunan öğrencilerin medya okuryazarlığı becerileri ile donatılması için daha pratik bir yol oluşturduğu düşünülebilir. Hem böyle bir yaklaşım benimsendiğinde, öğretmenler müfredatta gerçekleştirilen yeniliği daha çabuk fark edebilecekler hem de bu öğrenme alanının sağladığı eleştirel bakış açısıyla diğer öğrenme alanlarına bakabileceklerdir (Semali, 2000: 35). Ayrıca TDÖP 2006’da, ayrı bir öğrenme alanı olarak yer alacak “medya okuryazarlığı” öğrenme alanının, geleneksel anlayıştaki birçok öğretmen ve okul yöneticisinin de daha radikal adımlar atmaları açısından cesaretlendirici olması muhtemel görünmektedir.

Medya okuryazarlığına ayrı bir öğrenme alanı olarak yer verilmesi hususunda başarılı örnekler de mevcuttur. Federov (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 10

farklı ülkeden 26 saygın medya okuryazarlığı uzmanının görüşleri doğrultusunda medya okuryazarlığı eğitiminde, Kanada lider ülke olarak tanımlanmaktadır. Kanada'nın da birçok eyaletinde uygulanan ana dili eğitimi müfredatında “medya okuryazarlığı” adı altında müstakil bir öğrenme alanına yer veriliyor olması, TDÖP 2006 için yapılacak benzer bir uygulama açısından cesaret verici olarak değerlendirilebilir.

4.3.2. Medya Okuryazarlığı Öğrenme Alanı Kazanım Önerileri

Medya okuryazarlığının müstakil bir öğrenme alanı olarak TDÖP 2006 ile ilişkilendirildiği bir model önerisinde, “*Medya Okuryazarlığı öğrenme alanı altında hangi kazanımlara yer verilmeli?*” sorusuna cevap aranması gerekmektedir. Esasında bu soruya cevap verebilmek için araştırmanın ilk iki alt problemi önemli ölçüde yol gösterici olmaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda ortaya konulan ortak temalardan hareketle oluşturulan medya okuryazarlığı öğrenme alanı kazanımları “Yöntem” bölümünde açıklandığı şekliyle uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu görüşlerden hareketle kazanımlara son şekli verilmiştir.

TDÖP 2006 ve Türkçe dersinin genel amaçlarına uygun olarak medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmiş Türkçe dersleri ile 8. sınıfın sonunda öğrencilerin ulaştırılması öngörülen medya okuryazarlığı temel yeterlilikleri Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32. Temel Yeterlik Önerileri

Çeşitli medya araçlarından gelen iletileri eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilirler.
Medya metinlerinin üretilmesinde ne tür kuralların ve tekniklerin kullandığını açıklayabilirler.
Medya araçlarından gelen iletilerin bireyleri ve toplumu etkileme gücünün farkına varabilirler.
Medya metinlerinde sunulan ham bilgiyi yorumlardan ayırarak medya bilgisinin doğruluğunu sorgulayabilirler.
Medya iletilerinin ekonomik gelir ve güç elde edebilmek için medya şirketleri tarafından kurgulandığını anlayabilirler.
Medya iletilerinin yararlarını ve zararlarını kendisi ve toplumun diğer kesimleri açısından değerlendirebilirler.
Çeşitli türden medya araçlarında (yazılı, sözlü, görsel) yayınlanabilecek içerik oluşturabilirler.
Medya araçlarında sunulan içeriğe ilişkin kendi görüşlerini içeren karşıt metinler oluşturup paylaşabilirler.

Tablo 32’de görüldüğü üzere “Medya Okuryazarlığı Öğrenme Alanı” temel yeterlikleri 8 başlıktan oluşmaktadır. Temel yeterliklerin ardından tanımlanan kazanımlar, “Medya İletilerini Anlama” ve “Medya İletisi Üretme” olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Bu iki boyuta ilişkin kazanım önerileri, aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır. Her bir kazanıma yönelik ayrı ayrı “performans” ve “öğretmenin rehber soruları” tanımlanmıştır. *Performans* tanımlamalarının nedeni, kazanımların örneklendirilerek somut hale getirilmek istenmesidir. *Öğretmenin rehber soruları* adı altında ise kazanıma yönelik olarak öğretmenin kullanılabileceği anahtar sorular tanımlanmıştır.

Medya İletilerini Anlama Boyutuna İlişkin Önerilen Kazanımlar

Bu başlık altında medya okuryazarlığının “Anlama” boyutuna ilişkin önerilen “Kazanım Alanları” ve “Kazanımlar” yer almaktadır. Toplam 4 farklı kazanım alanı altında 30 adet kazanım tanımlanmıştır. Kazanım önerileri, kazanım alanlar bazında tablollaştırılarak sunulmaktadır.

Tablo 33. “Metnin Teknik Yapısını Analiz Etme” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar

1.1.Kazanım: Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin birlikte kullanıldığı medya metinlerinde, bu öğelerin her birinin anlamın üretilmesine olan katkısını fark eder.

Performans: Televizyonda yer alan bir haber metninin fonda dramatik bir müzik eşliğinde sunumu ile bu müzik olmadan sunumu arasındaki farklar üzerinde durma; reklam filmlerinde kullanılan yazılı ifadelerin, müziğin ve görüntülerin bir arada oluşturdukları anlamın değerlendirilmesi vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Yazılı, sesli ve görsel öğelerin birlikte kullanıldığı medya metinlerinde, bu öğelerin her biri bize aynı şeyi mi söylüyor? Bu öğelerden birinin çıkarılması anlamı değiştiriyor ya da daraltıyor mu? Müzikler, renkler, kamera açıları, başlıklar, koyu puntolar iletiyi anlamlandırmamızda ne tür etkilere sahip?”

1.2. Kazanım: Farklı teknik özelliklere sahip medya araçlarında (televizyon, radyo, gazete vb.) yer alan benzer içeriğin sunumunu karşılaştırır.

Performans: Edebiyat eserinden sinemaya uyarlanmış bir film, dizi vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Okuduğumuz kitapla izlediğiniz film arasında benzer ve farklı yönler neler? Filmin senaristi kitaba sadık kalmış mı? Ne tür değişiklikler yapmış? Bu değişikliklere yaparak neyi amaçlıyor olabilir?”

1.3. Kazanım: Farklı teknik özelliklere sahip medya araçlarının (televizyon, radyo, bilgisayar, gazete vb.) izleyiciler üzerinde farklı etkileri olduğunu anlayıp açıklar.

Performans: Magazin dergisinde yer alan basılı bir reklamın televizyonda sesler ve görüntüler kullanılarak yayınlanan haliyle karşılaştırılması; radyoda dinlenen bir haberin televizyonda izlenmesi vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Bu reklamı diğerine göre etkili kılan ve zayıf gösteren unsurlar nelerdir? Her biri için sizi daha çok etkileyen öğeleri ayrı ayrı belirtin? Hangisini daha gerçekçi ve inandırıcı buldunuz? Neden?”

1.4. Kazanım: Farklı anlatım şekillerine (yazılı, sözlü, görsel) sahip medya araçlarında kullanılan içerik düzenleme tekniklerini tanımlar.

Performans: Bir reklam filminde, hedef kitlede oluşturulması amaçlanan etki için ağır çekim tekniklerinin, yakın kamera açılarının, dramatik ya da tempolu müziklerin kullanılması; ilgi çekici sahnelerin uzatılması vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Reklamalarda kullanılan farklı kamera açıları nelerdir? Bunun hedef kitle üzerindeki ne tür etkileri olabilir? Bir spor araba reklamında genç bir oyuncuya tempolu bir müzik eşliğinde yer verilmesinin nedenleri neler olabilir? Bu şekilde davranılarak ne amaçlanmaktadır? Metinde oluşturulan anlam üzerinde teknolojinin nasıl bir etkisi vardır?”

Tablo 34. “Medya Metnini Sorgulama” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar

2.1. Kazanım: Medya metninin amacını ve bakış açısını ortaya koyar.

Performans: Küçük çocuklara yönelik hazırlanmış CD ve DVD kapaklarında en sevdikleri karakterlerin resimlerinin yer alması; kitap kapaklarında kullanılan görsellerin sorgulanması; yalnızca ebeveynlere yönelik reklamlar gece geç saatlerde yayınlanırken çocukları ilgilendiren reklamların gündüz kuşağında ya da sevdikleri yayınların arasında yayınlanması vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Satın almayı düşündüğünüz bir kitapla ilgili kapaktaki ne tür resimler sizi etkiler? Bu resimlerin kullanılma nedenleri nelerdir?/ Haber bültenlerinin arasında gösterilen reklamlar ile siz çizgi film izlerken çıkan reklamların farkları neler? Neden böyle bir farklılık olabilir? Ne hedeflenmektedir?”

2.2. Kazanım: Medya metninde kimin (lerin) görüşlerine yer verildiğini tespit ederek eksik bırakılan ya da alternatif olabilecek görüşleri belirler.

Performans: İki ülke arasında yaşanan bir sorunla ilgili olarak iki farklı televizyon kanalındaki haberde, yer alan görüşleri, kabulleri ve önyargıları tespit etme/karşılaştırma vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Habere konu olan tarafların görüşlerine aynı oranda yer verilmekte midir? Metinde yer alan yorumlarda taraflardan biri lehine davranılıyor mu? Metin, taraflara yönelik hangi önyargıları içeriyor? Bu şekilde davranılarak ne amaçlanıyor olabilir?”

2.3. Kazanım: Medya metinlerinde yer alan örtük iletileri anlar.

Performans: Reklam kuşağı olmadığı halde bir dizide, filmde vb. örtük olarak bir ürünün reklamının yapılması; bilgisayar oyunlarında oyun kurgusunun içerisinde yer alan reklam unsurlarının tespit edilmesi vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “İzlediğiniz karakterin yapmış olduğu bu davranışın amacı ne? Bu amaç senaryo ile uyumlu mu? Bu davranışın ortaya çıkardığı ileti ne anlama geliyor? Sizi ne yapmaya teşvik ediyor? Bu türden reklamlar diğer reklam türlerine göre daha etkili olabilir mi? Neden?”

2.4. Kazanım: Medya metinlerinde yansıtılan konuşma biçimlerinin ve şivelerin sosyal kimliklerin oluşturulmasında nasıl kullanıldığını anlar.

Performans: Dizide yer alan bir karakterin yöresel şive ile konuşmasının, kalıp yargıların (stereotiplerin) oluşturulmasında nasıl kullanıldığının incelenmesi; belirli meslek gruplarına ait jargonların dizi filmlerde kullanımının oluşturduğu kalıp yargılar (stereotipler) vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Karakter neden belirli bir konuşma biçimi ve/veya şive ile ön plana çıkarılıyor? Karakterin bu şekilde konuşması sizin diğer insanlara ilişkin genellemelerde bulunmanıza neden oluyor mu? Günlük hayatta karşılaştığınız insanları bu şekilde algılamaya sebep oluyor mu?”

Tablo 34'ün devamı

2.5. Kazanım: Medya metinlerinde kişiler ya da sosyal gruplar yansıtılırken ne tür genellemeler ve etiketlemeler yapıldığını analiz eder.

Performans: Belirgin ya da üstü kapalı iletilerin farklı cinsiyet, yaş, gelir ya da etnokültürel geçmişe sahip insanlara yönelik genellemeleri ve etiketlemeleri (stereotip) barındırdığı bir dizi filmin/reklam filminin/haber metninin incelenmesi vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Bu haberin sunumunda hangi genellemeler ve etiketlemeler yer almaktadır? Size belirli bir yaşam tarzı ya da davranış kabul ettirmeye çalışılırken diğerlerini yadırgamanız mı sağlanıyor? Konunun bu şekilde sunulmasının altında yatan nedenler nelerdir? Bu reklamda ne elde edilmek isteniyor?”*

2.6. Kazanım: Bağlamın ileti üzerindeki etkisini bilip açıklar.

Performans: Aynı konuya odaklanmış iki köşe yazarının birbirinden farklı bağlamlardaki yazılarının ele alınması; bir çocuk kaçırma suçunun daha önceki çocuk kaçırma suçları ile ilişkilendirilerek sunulması; reklamlarda yansıtılan ürünün güzellik, güçlülük, çekicilik vb. şeklindeki cezp edici durumlarla bağdaştırılması vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Her iki metinde de sunulan ana konuların ilişkilendirildiği diğer konu ve olaylar aynı mı? Ana konuların farklı konu ve olaylarla ilişkilendirilmesi yazarların birbirinden farklı sonuçlara ulaşmalarına neden olmuş mu? Yazarların ilişki kurduğu konu ve olaylar yer değiştirilse ulaştıkları sonuçlarda değişiklik olur mu? Sunulan ana konuların farklı konu ve olaylarla ilişkilendirilmeleri sizin metinden kurduğunuz anlamın belirli bir yönde olmasına neden oluyor mu?”*

2.7. Kazanım: Medya metinlerinin hangi hedef kitleye hitap etmek için kurgulanmış olduğunu anlar.

Performans: Bir reklam filminin hedef kitlesinin belirlenmesi.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Bu reklam filmi kimleri hedefliyor olabilir? Bunu nereden anladınız? Hedef kitlesine hitap edebilmek için ne tür tekniklere başvurmuş? Onlara hangi yollarla hitap etmeye çalışıyor?”*

2.8. Kazanım: Medya metinlerinde kullanılan dili ölçünlü (standart) Türkçe'nin kullanımı açısından değerlendirir.

Performans: Dizi filmlerde, filmlerde, müziklerde, eğlence programlarında, sosyal ağlarda, form sayfalarında, sohbet odalarında, e-postalarda kullanılan Türkçenin değerlendirilmesi.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Kullanılan dil öğretmenlerinizin kullandığı ya da ders kitaplarında yer alan dilden farklı mı? Hangi yönleriyle ayrılıyor? Böyle bir kullanımın nedenleri ne olabilir? Yazar, senarist vb. böyle bir dil kullanarak neyi amaçlıyor olabilir? Bu şekildeki kullanımlar dilimize hangi yönleriyle zarar verebilir?”*

Tablo 34'ün devamı

2.9. Kazanım: Medya araçlarından gelen iletiler karşısında “istek” ve “ihtiyaçlarını” birbirinden ayırır.

Öğretmenin Rehber Soruları: *İstek nedir? İhtiyaç nedir? İsteklerinizle ihtiyaçlarınız arasındaki farklar nelerdir? Bu reklamda hangisi ön plana çıkarılmış? Medya, istek ve ihtiyaçlarınız konusunda hangisinden yana oluyor? Bunun nedeni ne olabilir?*

2.10. Kazanım: Medya metinlerinde dilin nesnel ve öznel kullanımlarını birbirinden ayırır.

Performans: Bir reklam filminde yer alan ürünün tanıtımına ilişkin verilen bilgilerin nesnellik ve öznellik açısından değerlendirilmesi; bir haber metninde yer alan nesnel ve öznel yargıların tespit edilmesi vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Metinde herkesin kabul edebileceği bilgiler neler? Öznellik içeren ifadelerin sunumunda “kamuoyu görüşü”, “kamuoyu vicdanı”, “kamuoyu tepkisi” gibi yönlendirici ifadelere ya da bilimsel araştırma bulgularına yer veriliyor mu? Metinde yanlış ifadeler yer veriliyor mu? Bu kullanımların amaçları neler olabilir?”*

2.11. Kazanım: Medya metinlerinin yararlarını ve zararlarını değerlendirir.

Performans: Televizyon/gazete/dergi magazin haberleri; şiddet içerikli sahneler; reklamlar; sosyal ağlarda paylaşılan videolar, arkadaşlık istekleri; sohbet odalarında dolaşan iletiler vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: *Bu metnin size sağladığı yararlar neler? Zararlar ne? Bu metinle meşgul olarak geçirdiğiniz zamanda daha farklı olarak neler yapabiliydiniz?*

2.12 Kazanım: Çeşitli medya metinlerini kimlerin ürettiğini, bu üretimin gerçekleştirilme nedenlerini ve nasıl finanse edildiğini belirleyerek metnin içerdiği ticarî, ideolojik, kültürel ve/veya sanatsal nedenleri tanımlar.

Performans: Bir müzik şirketinin piyasaya sürdüğü albümle ilgili çıkarlarının sanatçımlıklerle farklı olması; televizyon şirketlerinin ürettikleri programlarla izleyiciyi eğlendirirken reklam kuşağında yer alan zaman dilimlerini üreticilerin ürünlerine ilişkin reklamları yayınlamaları için sattıklarını; bir dergide yer alan içeriğin politik açıdan ele alınırken aynı içeriğin diğerlerinde farklı açılardan ele alınmış olması vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Bir televizyon reklamının üretiminde yer alan farklı meslekler (uzmanlıklar) nelerdir? Bir reklam filmi ne kadarlık bir üretim maliyetine sahiptir? Bunları nasıl öğrenebiliriz?; En beğendiniz grubun CD'sinde albümün içeriğine ve sunumuna yansıyan ticarî ve sanatsal kaygıların durumu nasıldır? Bir derginin daha ideolojik bir yaklaşımı belirlemesinin mevcut okuyucu kitlesini cezptetmesi üzerindeki olası etkilerini açıklayınız?”*

Tablo 34'ün devamı

2.13. Kazanım: Medya metinlerinde ön plana çıkarılan ve geri plana itilen iletileri fark eder.

Performans: Aynı muhtevaya sahip patates cipslerinin ambalajlarında farklı özelliklerin ön plana çıkarılmasının nedenleri (bu iki patates cipsi ambalajını sınıfa getiriniz) vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Ürünlerin muhtevaları aynı mı? Eğer aynıysa neden farklı yönleri ön plana çıkarılıyor olabilir? Ön plana çıkarılan özelliklerin ambalaj üzerindeki konumlarının özel bir nedeni olabilir mi?”*

Tablo 35. “Medya Metninde Yer Alan Bilgi ve Görüşleri Ayırt Etme” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar

3.1. Kazanım: Medya metninde kullanılan propaganda tekniklerini çözümler.

Performans: Spor medyası ve reklamlardan başlamak üzere çeşitli medya araçlarında kullanılan propaganda teknikleri.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Bu metindeki sahnesinin/cümlesinin/davranışının amacı ne? Bu ve buna benzer durumlara başka metinlerde de başvuruluyor mu? Sizin davranışlarınız ve düşünceleriniz üzerinde ne tür etkilere sahip?”

3.2. Kazanım: Medya metninde kullanılan ikna tekniklerini çözümler.

Performans: Spor medyası ve reklamlardan başlamak üzere çeşitli medya araçlarında kullanılan ikna teknikleri.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Bu metindeki sahnesinin/cümlesinin/davranışının amacı ne? Bu ve buna benzer durumlara başka metinlerde de başvuruluyor mu? Sizin davranışlarınız ve düşünceleriniz üzerinde ne tür etkilere sahip?”

3.3. Kazanım: Medya metninde kullanılan yönlendirmeleri (manipülasyonları) bilip açıklar.

Performans: Ekonomik verilerin yer aldığı haberlerden ve reklamlardan başlamak üzere çeşitli medya araçlarında kullanılan yönlendirme teknikleri.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Bu metindeki sahnesinin/cümlesinin/davranışının amacı ne? Bu ve buna benzer durumlara başka metinlerde de başvuruluyor mu? Sizin davranışlarınız ve düşünceleriniz üzerinde ne tür etkilere sahip?”

3.4. Kazanım: Medya metinlerinde yer alan sebep-sonuç ilişkilerini, iddiaları ve retoriği değerlendirir.

Performans: Haber metinleri, manşetler, reklamlar vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Sebeplerle sonuçlar tutarlı mı? Öne sürülen deliller ulaşılan sonucu destekliyor mu? Çelişkili durumlar var mı? Dil etkileyici biçimde kullanılarak deliller ve sonuçlar çarpıtılıyor mu? Metin sizin ne yapmanızı ve/veya düşünmenizi istiyor?”

3.5. Kazanım: Medya metinlerinde yer alan iddiaları, nedenlerinin geçerliliği ve konuyla ilgisi açısından değerlendirir.

Performans: Haber metinleri, reklamlar.

Öğretmenin Rehber Soruları: “İspat edilmeyen iddialar var mı? Metin sizin ne yapmanızı ve/veya düşünmenizi istiyor? Böyle yaptığınız ve/veya düşündüğünüzde sonuçların metnin sunduğu gibi olacağından emin misiniz? Farklı neler olabilir?”

Tablo 35'in devamı

3.6. Kazanım: Medya metinlerinde ilgisiz kanıtlar sunulduğunda fark eder.

Performans: Reklamlar, haber metinleri, filmler, diziler vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “İddia edilen durumlara dayanak oluşturan deliller konuyla ilişkili mi? Aynı sebepler gerçek yaşantınızda da aynı sonuçları doğurur mu?”

3.7. Kazanım: Tarihî gerçeklere dayandırılarak oluşturulmuş medya metinlerinde yazarın/senaristin kurguyu kullanımını ve gerçek tarihi nasıl değiştirdiğini analiz eder.

Performans: Tarihî bir kişiliğin filme alınmış bir biyografisiyle yazılı bir biyografisinin karşılaştırılması; Tarihteki belirli bir dönemin canlandırıldığı bir filmin tarihî bilgiler ışığında çözümlenmesi vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Hangi tarihsel portre daha güvenilir? Daha doğru? Daha ilginç? Neden?; Yazarın/Senaristin gerçeklerden farklı olarak kurguladığı noktalar neler? Bunu neden yapmış olabilir?”

3.8. Kazanım: Medya metinlerinde teknolojik imkânlardan yararlanılarak ikna ediciliğin artırılmaya çalışıldığını fark eder.

Performans: Kozmetik reklamlarında kullanılan çekim tekniklerinin incelenmesi; fotoğraf düzenleme programları aracılığıyla düzenlenmiş içeriğin orijinali ile karşılaştırılması vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Kameranin bulunduğu açı gerçeklerin daha farklı yansıtılmasına neden olmuş mu? Bunun nedeni ne?; İki fotoğraf arasında ne tür farklar var? Düzenlenmiş olan fotoğrafın bize vermek istediği mesaj ne?”

3.9. Kazanım: Medyada sunulan bilgilerin doğruluğunu çeşitli kaynaklardan araştırır.

Performans: Televizyonda izlenen bir haberin gazeteden de okunması; Aynı olaya ilişkin A gazetesindeki haberin B gazetesi ile karşılaştırılması; Belgeselde izlenenlerin ansiklopedilerden ve internetten araştırılması vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Farklı haber kaynakları benzer konularla ilgili farklı bilgiler veriyor mu? Okuduğunuz/izlediğiniz/gördüğünüz/duyduğunuz ilk habere mi inanırsınız? Medya araçları aynı içeriği farklı şekilde sunuyor olabilir mi? Gazeteler ve televizyon haber programları benzer haber hikâyelerine manşet yapmakta mıdır? Neden bu şekilde ya da neden bu şekilde değil?”

3.10. Kazanım: Aynı konuya ilişkin farklı medya metinlerinin farklı bakış açılarını yansıttığını anlayıp açıklar.

Performans: Bir spor müsabakasının iki farklı televizyon kanalında farklı yönleriyle ön plana çıkarılması (küçük yaş gruplarında futbol takımlarına ait televizyon kanalları tercih edilebilir: GS TV; FB TV gibi) ; bir haberde yer alan farklı bakış açılarının genellikle çatışma halinde sunulması vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Spor karşılaşmasına ilişkin metinlerde göz ardı edilen ya da ön plana çıkarılan noktalar aynı mı? Buna ilişkin kanıtlarınız neler? Eğer farklı noktalar ön plana çıkarılıyorsa bunun nedenleri neler olabilir?”

Tablo 35'in devamı

3.11. Kazanım: Aynı olayın yansıtıldığı iki farklı medya metnini karşılaştırmalı olarak analiz eder.

Performans: Aynı olaya ilişkin akşam haberlerinde iki farklı televizyon kanalında yansıtılan haber metinlerinin karşılaştırılması; gazetede yayınlanan bir haberin televizyon bültenindeki halinin karşılaştırılması; aynı haberin sabah haberlerinde ve akşam haberlerinde sunuluş şeklinin karşılaştırılması vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Metinlerde üzerinde durulan konular aynı mı? Konular aynı olduğu halde iki haber metni arasında ne tür farklar var? Hangi metin daha gerçekçi duruyor? Neden? Bu farklılıkların nedenleri neler olabilir?”*

Tablo 36. “Medya İletilerinin Diğer İnsanlar Üzerindeki Etkisi üzerine Düşünme”
Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar

4.1. Kazanım: Medya metinlerinde sunulan iletiler karşısında; diğer insanların neler düşünecekleri, anlayacakları ve hissedecekleri üzerinde fikir yürütür.

Performans: Şiddet sahnelerinin yer aldığı bir film; bedensel kusuru (kalın camlı gözlükler, diş teli, kel, obez vb.) olan karakterlerin alaycı bir dille ele alındığı komedi türü bir dizi; eğlence programlarında tehlikeli hareketler deneyen bir akrobatın görüntüsü vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Bu metinde yansıtılan bedensel özelliklere sahip insanlar buradaki iletilerden nasıl etkilenmiş olabilir?; Bu metin diğer insanları olumsuz etkilemeyecek şekilde nasıl oluşturulabilirdi? Hangi unsurlar çıkarılmalıydı?”

4.2. Kazanım: Farklı alıcıların (cinsiyet, yaş, ırk, gelir düzeyi vb.) çeşitli medya metinleri (diziler, reklamlar, filmler, sohbet odaları vb.) karşısında neden farklı tepkileri olduğunu açıklar.

Performans: Bir dergideki tartışmaya yol açabilecek bir makalenin belirli bir yaş, cinsiyet, etnik kültür ya da sosyo-ekonomik grubun üyeleri tarafından algılanışına ilişkin tahminlerde bulunma ve bunun nedenleri üzerinde akıl yürütme vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Sizce bir araba dergisinin en olası alıcıları kimlerdir? Emeklilik sonrası yaşanabilecek yerle ilgili bir ilanın? Bir yatırım broşürünün? Şiddet dolu bir video oyununun? Bir moda dergisinin? Aksiyon figürlerinin? Cevaplarınızı açıklayınız.”

Medya İletisi Üretebilme Boyutuna İlişkin Önerilen Kazanımlar

Bu başlık altında medya okuryazarlığının “Üretme” boyutuna ilişkin önerilen “kazanım alanları” ve “kazanımlar” yer almaktadır. Toplam 5 farklı kazanım alanı altında 16 adet kazanım tanımlanmıştır. “Anlama” boyutuna ilişkin önerilen kazanımların sunumunda olduğu gibi burada da öneriler kazanım alanlar bazında tablolştırılarak sunulmaktadır.

Tablo 37. *“İçerik Oluşturma” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar*

5.1. Kazanım: Belirli amaç ve hedef kitleye yönelik çeşitli medya metinleri oluşturur.

Performans: Bir hikayenin iki ya da daha fazla unsurunu [tema, konu, yer, karakter] inceleyen bir çoklu ortam sunumu; bağış kampanyası için bir dakikalık reklam filmi; sabah anonsunda okul spor etkinlikleri ile ilgili olarak sunulacak duyuruya yönelik bir duyuru metni; belirli bir ürüne yönelik okuldaki farklı yaş gruplarından öğrencileri hedefleyen dergi ilanları; okul ya da yerel gazete/dergide yer alacak bir röportaj; günlük fiziksel aktiviteler, okuryazarlık, veya zorbalık gibi diğer öğrencileri ilgilendiren konularda kamu hizmetine yönelik bir duyuru; klipi çekilmemiş bir şarkı için video klip hazırlanması; ailelere yönelik bir sınıf gazetesi hazırlama; film afişi; yeni bir ürün hakkında reklam; okul ya da sınıf gazetesinde yayınlamak üzere bir tiyatro oyununa yönelik eleştiri; aynı konuyla ilgili ancak farklı medya biçimleri (form kullanarak hazırlanmış iki medya metni hazırlama (tasarlama)); okulu ilgilendiren bir konuya ilişkin sahte bir televizyon yayını yapma; resimli bir romana ya da karikatür kitabına eşlik edebilecek bir film müziği yapma; bir yazının yayınlanmasına yönelik olarak bilgisayarda özel yazı karakterlerinin de kullanımının dahil olduğu bir kapak tasarlama; kendisinden daha küçük öğrencilere yönelik, belirli bir konunun bir web sitesinden nasıl araştırılabileceğini anlatan bir multimedya sunumu hazırlama; bir yazarın biyografisine ilişkin araştırmaların ve fotoğrafların özetlendiği kısa bir broşürün hazırlanması vb.

5.2. Kazanım: Kullandığı medya aracına uygun ikna ve propaganda tekniklerinden yararlanır.

Performans: Oluşturulması planlanan medya metninin konusu, amacı ve izleyicisine ilişkin belirli detayların tanımlanarak amaca ulaşmada kullanılabilecek yolların medya aracının özellikleri doğrultusunda tespit edilmesi.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Bu konunun neden insanlar tarafından bilinmesini istiyorsunuz? Bu konuyla ilgili olarak neden ikna edici olmaya ihtiyaç duyuyorsunuz? İçeriğinizi nasıl daha etkili hale getirebilirsiniz?”*

Tablo 37'nin devamı

5.3. Kazanım: Amacı ve hedef kitlesi doğrultusunda kullanacağı medya aracını ve şeklini (form) belirler.

Performans: Okuldaki öğrencileri ilgilendiren bir sorunla ilgili olarak televizyon, radyo, gazete ya da dergi duyurusu hazırlama; mezuniyet töreninde sergilenmek üzere sınıfla ya da dönemiyle ilgili bir multimedya sunumu gerçekleştirme vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Hedef kitlenize ulaşmada en fazla hangi medya biçimlerinin (formu) size yardımcı olabileceğini düşünüyorsunuz? Neden? Sunumunuzda hangi medya biçimlerinden yararlanabilirsiniz? Bunların organizasyonunu ve birbiriyle bütünleştirmesini nasıl gerçekleştirebilirsiniz?”*

Tablo 38. “*Üretimde Teknik Bilgiyi Kullanma*” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar

6.1. Kazanım: Oluşturmayı planladığı iletiyi, medya üretim kural ve tekniklerini kullanarak etkili hale getirir.

Performans: Farklı kamera açılarının izleyicilerde değişik etki oluşturabilmesi; sahnelerin hareket hızını arttırabilmek için değiştirilmesi; belirli sahnelerin görüntülerden çıkarılması; arka plan müziğinin psikolojik etki oluşturabilmek için kullanılabilmesi; diğerlerinden ayrı yazı karakteriyle yazılan ifadelerin vurgulayıcılığı; dikkat çekici ya da alışılmadık şekilde davranılmış fotoğrafların etkileri vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “*Bu iletinin sunumunda hangi medya üretim kural ve tekniklerini kullanarak oluşturduğunuz medya metnini daha etkili hale getirebilirsiniz? Kullanacağınız kural ve teknikleri belirlerken hedef kitlenize ilişkin ihtiyaç duyduğunuz bilgiler neler? Bu bilgilere neden ihtiyaç duyuyorsunuz?*”

6.2. Kazanım: Değişen teknoloji doğrultusunda dilin ve iletişim biçimlerinin sürekli değiştiğini anlayarak iletişim kurmada ve kendini ifade etmede yeni teknolojiyi kullanır.

Performans: İnsanın tarih boyunca kullandığı iletişim araçlarını içeren bir multimedya sunumu hazırlama; yazının olmadığı bir dünyanın nasıl bir yer olacağını anlatıldığı kısa bir sunum vb.

6.3. Kazanım: Başta kelime işlemci programları olmak üzere video ve fotoğraf düzenleme programları da dâhil olmak üzere çeşitli yazılımları metin üretmede, düzenlemede ve yayınlamada kullanır.

Performans: Kelime işlemci programlarında metin oluşturma, kaydetme, çıktısını alma, temel düzenleme işlemlerini yapma; fotoğraf düzenleme programlarında kesme, kaydetme, yeniden renklendirme, kırpma; video düzenleme programlarında; kırpma, sahnelere ayırma, ses efektlerini düzenleme, mevcut videonun üzerine ses kaydetme; belirli sahneleri görüntüden çıkarma vb.

6.4. Kazanım: Sunumlarında anlaşılabilirliği arttırmak için multimedya bileşenlerini (grafik, resim, müzik, ses ve görüntü) kullanır.

Performans: hazırladığı sunumda görsel, işitsel ve sözel medya biçimlerinden birbirinin tamamlayıcısı olarak yararlanma vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “*Kullandığınız yazılı, sözlü ve görsel öğeler birbiri ile uyum içinde mi? Birbirlerini destekliyorlar mı? Çelişen öğeler mevcut mu?*”

6.5. Kazanım: Belirli bir konu ya da görüşün sunumunda farklı medya araçlarını kullanmanın olumlu ve olumsuz yanlarını göz önünde bulundurur.

Performans: Okuldaki öğrencileri ilgilendiren bir sorunla ilgili olarak televizyon, radyo, gazete ya da dergi duyurusu hazırlamanın avantajları ve dezavantajları vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “*Hedef kitlenize ulaşmada en fazla hangi medya formunun size yardımcı olabileceğini düşünüyorsunuz? Neden? Bunu bilebilmek için hedef kitlenize ilişkin hangi özellikleri göz önünde bulunduruyorsunuz? Neden? Belirli bir hedef kitleye mesaj iletiminde etkili bir sunum gerçekleştirmek için ne tür formlar kullanılabilir? Neden?*”

Tablo 39. *“Ortak Üretim ve Etkileşim” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar*

7.1. Kazanım: Teknolojiyi özellikle de interneti kullanarak çeşitli medya metinlerini diğer insanlarla paylaşır.

Performans: Sosyal paylaşım sitelerinde (Facebook, Twiter...), video paylaşım sitelerinde (Youtube ...) çeşitli form sayfalarında ve bloglarda ürettiği medya metinlerini paylaşma vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Metninizin kimleri ilgilendirdiğini düşünüyorsunuz? Bu içeriğin nerede yer almasını ve kimlere ulaşmasını istiyorsunuz? Yapacağınız paylaşımın rahatsız olacak ya da olumsuz etkilenebilecek insan ya da kurumlar olabilir mi?”*

7.2. Kazanım: İnternet gibi etkileşimli medya araçları vasıtasıyla güvenli bir şekilde başkalarıyla etkileşime geçerek ortak ürünler ortaya koyar.

Performans: Sosyal paylaşım sitelerinde (Facebook, Twiter...), video paylaşım sitelerinde (Youtube ...) çeşitli form sayfalarında ve bloglarda ortak ürünler ortaya koyma vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: *“Etkileşim içerisinde olduğunuz insanları tanıyor musunuz? Ortak üretiminizin size, karşınızdaki kişiye ve diğer insanlara zarar vereceğini düşünüyor musunuz?”*

Tablo 40. “Ürettiği İletileri Değerlendirme” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar

8.1. Kazanım: Medya araçlarını kullanarak araştırma yaparken kullandığı kaynakların güvenilirliğini ve geçerliğini değerlendirir.

Performans: Birinci ve ikinci el kaynakların ayırımını yapma; araştırma verilerini barındıran resmî internet sayfalarını diğerlerinden ayırt etme; akademik yayınları tespit etme yolları; doğru bilgiye ulaşmanın önemi vb.

8.2. Kazanım: Sunumlarında yönlendirici (manipülatif) ifade ve yorumlardan kaçınır.

Performans: Tutarlı sebep ve sonuç ilişkileri sunma; öne sürdüğü iddiaları ispatlama; geçerli deliller sunma vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Sunduğunuz nedenler ile ulaştığınız sonuç tutarlı mı? Kullandığınız kanıtlar konuyla ilgili mi? İddialarınızı ispat ettiniz mi? Diğer insanları yanlış yönlendirmediğinizden emin misiniz?”

8.3. Kazanım: Oluşturduğu iletinin farklı özelliklere sahip alıcılarda (cinsiyet, yaş, ırk, gelir düzeyi vb.) oluşturabileceği etkiye karşı duyarlı davranır.

Performans: Oluşturduğu iletinin farklı alıcılara yönelik olarak değerlendirilmesi

Öğretmenin Rehber Soruları: “Oluşturduğunuz iletinin muhtemel alıcıları kimler? Bu iletinin muhtemel alıcılarda ve diğer insanlarda oluşturabileceği etkiler neler? Oluşturduğunuz iletiden olumsuz etkilenecek insanlar olabilir mi? Bunu önlemek için neler yaptınız?”

8.4. Kazanım: Sunumunda kullandığı kaynakları belirtmenin önemini farkına varır.

Performans: Sunumunda kullandığı kaynakları belirtmenin bir eksiklik değil aksine fikir hırsızlığından kaçınmak olduğu; kullanılan kaynak sayısının fazla olmasının zenginlik oluşturduğu vb.

Öğretmenin Rehber Soruları: “Size ait olmadığı halde kaynağını belirtmediğiniz bir bilgi ya da içeriğe sunumunuzda yer verdiniz mi? Sizin ürettiğiniz medya içeriğinin bir başkası tarafından kendisine aitmiş gibi kullanılması durumunda ne hissedersiniz?”

Tablo 41. “Çeşitli Medya Araçlarını Kullanarak Tepki Verme” Kazanım Alanına İlişkin Önerilen Kazanımlar

9.1. Kazanım: Medya araçlarından okuduğu/duyduğu/izlediği metinlere yönelik, kendi görüşlerini içeren karşıt medya iletileri oluşturarak bunları çeşitli medya araçlarında paylaşır.

Performans: Gazetede okuduğu bir habere ilişkin kendi bloğunda/sosyal medya sayfasında/video paylaşım sitesinde karşıt bir metin paylaşma vb.

9.2. Kazanım: Kendisini ve/veya toplumu ilgilendiren sorun ve konularda, etkili medya iletileri oluşturarak bunları medya araçlarında paylaşır.

Performans: Okul çevresinde kurulan halk pazarının oluşturduğu çevre kirliliğine ilişkin kendi bloğunda/sosyal medya sayfasında/video paylaşım sitesinde/yerel gazetede metin paylaşma vb.

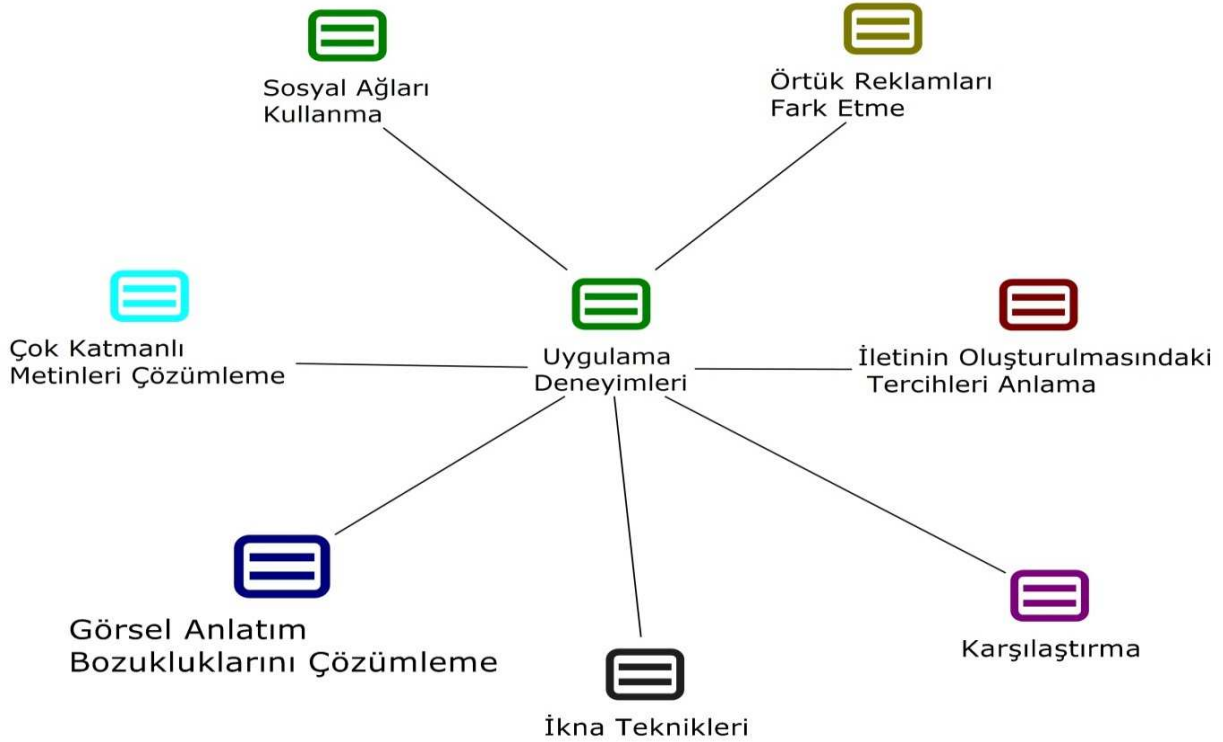
BÖLÜM V: EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

*“Medya eğitiminde başarılı sonuçlar,
ne öğretildiğinden ziyade nasıl öğretildiğine bağlıdır.”*
Worsnop, 1994

Bu bölümde, eylem araştırmasının uygulama sürecinde nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın uygulamaya dönük amaçları doğrultusunda cevap aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin sunumunda tablolar kullanılırken nitel verilerinin sunumunda MAXQDA[®]’da gerçekleştirilen veri analizi sonucunda ortaya çıkan kod haritalarının belirttiği temalar temel alınmıştır.

5.1. Uygulanan Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, “*Önerilen modele göre işlenen Türkçe derslerinin uygulama süreci nasıl gerçekleşmektedir?*” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. 6 haftalık uygulama sürecinde 8/C sınıfında önerilen model doğrultusunda gerçekleştirilen derslerin betimlemesi sunulmuştur. Bu betimleme gerçekleştirilirken video kayıtlarından, öğrenci etkinlik kâğıtlarından, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden, Facebook yazışmalarından, stajyer öğrenci gözlem formlarından ve veli görüşmelerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA[®]’da analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan temalara ilişkin MAXQDA[®] aracılığıyla elde edilen *kod haritası* Şekil 23’te yer almaktadır:



Şekil 23. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Eğitimi Deneyimlerine İlişkin MAX QDA[®] Programı Kod Haritası

Şekil 23'te görüldüğü üzere, önerilen model doğrultusunda gerçekleştirilen Türkçe derslerinin uygulama sürecini (1) çok katmanlı metinleri çözümleme, (2) karşılaştırma, (3) ikna tekniklerini tanıma ve kullanma, (4) derini okuyabilme: örtük reklamları fark etme, (5) iletilerin sunumunda belirli tercihlerin söz konusu olduğunu anlama, (6) görsel anlatım bozukluklarını çözümleme ve (7) sosyal ağlarda görüşlerini paylaşarak etkileşime geçebilme olmak üzere yedi ana tema altında incelemek mümkündür.

Çok Katmanlı Metinleri Çözümleme

Özellikle televizyon, bilgisayar ve internetin yaygınlık kazanmasıyla birlikte yalnızca sözün, yalnızca yazının ya da yalnızca görsellerin kullanıldığı tek boyutlu metinlerin yerlerini çok katmanlı metinler almaktadır. Bearne ve Wolstencroft (2009: 2) tarafından “yazının, sözün, durağan ve hareketli görüntülerin bir arada kullanılabilirdiği metinler” olarak tanımlanan çok katmanlı metinler karşısında bireylerin, yazının, sözün ve görsellerin ayrı ayrı ürettikleri anlamdan ziyade bir aradayken ürettikleri anlamı

çözümleyebilme becerisine ihtiyaç duymaları söz konusudur (Walsh, 2010: 212). Bu durumun bir sonucu olarak ana dili eğitimi derslerinde en az yazılı, sözlü ve görsel metinlerin olduğu kadar çok katmanlı metinlerinde üzerinde durulmasının gerekliliği tartışılır hale gelmiştir (Haworth, Turner ve Whiteley, 2004: 155).

Araştırmanın uygulama sürecine yönelik olarak hazırlanan paket programda “*Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin birlikte kullanıldığı medya metinlerinde, bu öğelerin her birinin anlamın üretilmesine olan katkısını fark eder.*” şeklindeki kazanım önerisine yönelik “*Duyduklarım Gördüklerime Ne Diyor*” başlıklı etkinlik geliştirilmiştir (bakınız: Ek- 4). Bu tema altında, bu etkinliğin gerçekleştirilme süreci betimlenmiştir.

Etkinlik 13.04.2012 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere bebek görüntülerinin yer aldığı ve fonda müzik çalan iki farklı video izletilmiştir. Videolarda yer alan bebek görüntüleri aynı olmasına karşın fonda çalan müzikler farklıdır. Birinci videoda yüksek ritimli, eğlence hissi uyandıran bir müzik kullanılırken ikinci videoda gerilim hissi uyandıran bir müzik kullanılmıştır. Öğrencilere ilk videonun izletilmesinin ardından etkinlik kâğıtları dağıtılarak video hakkındaki izlenimlerini, düşüncelerini ve hissettikleri duyguları yazmaları istenmiştir. Bu uygulamanın arkasından ikinci video izletilerek birinci videodan sonra gerçekleştirilen süreç tekrar ettirilmiştir. Ardından da öğrencilerden bu iki video hakkındaki izlenim, düşünce ve hislerinin farklılaşması ile ilgili olarak etkinlik kâğıtlarına son değerlendirmelerini yazmaları istenmiştir. Bir saatlik ders sürecinde etkinliğin buraya kadar anlatılan kısmı gerçekleştirilmiştir.

İkinci ders saatinde ise etkinliğin çözümlenmesi kısmına geçilmiştir. İlk olarak araştırmacı sınıfa “*Birinci videodan izledikleriniz karşısındaki duygu ve düşünceleriniz neler? Bu duygu ve düşüncelere sahip olmanızda neler etkili oldu?*” sorusunu yöneltmiştir. Sınıfın bu soruya ve araştırmacının ders boyunca sorduğu diğer sorulara cevap vermede istekli olması araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Bebeklerle ilgili yaptığımız etkinlikte sınıfın gürültü yapmadan videoları izlemesi çok güzeldi. Geçerlilik komitesinin video izlettirilen etkinliklerde öğrencilerin not tutmalarının sağlamam yönündeki önerisi de sanırım sınıfta sessizliğin oluşmasında işime yaradı. İkinci derste etkinliği çözümlmeye

geçtiğimizde sınıfın söz olmaya çok istekli olmasında da aldıkları notların etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü önceki uygulamalarımda genellikle teneffüsten sonra çocuklar bir önceki derste izledikleri şeyleri unuttuğu için çok fazla söz almıyorlardı. ... Etkinlik boyunca çocukların sorduğum bütün sorulara cevap vermedeki isteklilikleri ilk günlerdeki söz almama probleminin yavaş yavaş ortadan kalktığını göstermesi açısından çok sevindirici... (Araştırmacı günlüğü, 13.04.2012).

Araştırmacının sorusu karşısında oldukça istekli bir şekilde parmak kaldıran Gönül ile araştırmacı arasında şu diyaloglar yaşanmıştır:

Gönül: *Öğretmenim, bebeklerin çok sevimli olduklarını düşündüm. Çocukların şirinliği ile şarkı birbirini tamamlamıştı bence. Hepsi çok güzel görünüyorlardı ve yanaklarını ısırasım geldi. İçim kıpır kıpır oldu.*

Araştırmacı: *Peki böyle hissetmenin nedeni neydi sence? Buna ne sebep oldu?*

Gönül: *Tabiki bebek resimleri ve çalan müzik. Hem çocuklar çok güzeldi hem de müzik çok eğlenceliydi. (Video_Dosyası_1, 13.04.2012).*

Gönül ile araştırmacı arasında yaşanan bu diyalogdan sonra Berfin'in arkadaşının fikirlerine katılmadığını belirtmesi üzerine araştırmacı Berfin'e söz vermiştir. Berfin ile araştırmacı arasında gelişen diyalog şu şekildedir:

Berfin: *Bence Gönül saçma düşünüyor öğretmenim. Bir kere videoda kullanılan müzik çok saçma öğretmenim. Candan Erçetin'in bir aşk şarkısını koymuşlar müzik diye. Bebeklerle ne alakası var bu müziğin şimdi? Çocuk şarkısı falan koyar insan.*

Araştırmacı: *Mesela hangi şarkı konulmalıydı?*

Berfin: *Candan Erçetin'in "Hoş Geldin Melek" şarkısı olabilirdi.*

Araştırmacı: *O şarkı konulmuş olsaydı video karşısındaki duyguların değişir miydi? Ne hissederdin?*

Berfin: *Değişirdi tabi ki öğretmenim. O zaman hoşuma giderdi. Şimdi saçma geldi bebekler var. Aşk şarkısı falan çalıyor. Sonuçta ne alakası var. Uyumsuz geldi şimdi bana. (Video_Dosyası_1, 13.04.2012).*

Birinci videoya yönelik olarak öğrencilerin etkinlik kâğıtları da analiz edilmiştir. Ömer'in etkinlik kâğıdında şu satırlar yer almaktadır:

“Bu çok eğlenceli bir müzik. Çocuklar çok eğleniyor gibi görünüyorlar. Ama bazı bölümlerde çocukların ağlayan resimlerinin üzerine bu müzik hiç gitmemiş. Ama genel olarak neşelendim videoyu izleyince. Bir de siyah beyaz resimler olmamalıydı bence. Sonuçta siyah beyaz görüntüler hüznlenmemiz istendiğinde konuluyor. (Ömer, etkinlik kâğıdı 6).

Araştırmacı Berfin ve Gönül'e söz verdikten sonra istekli birkaç öğrenciye daha söz vermiştir. Bu öğrenciler, izledikleri videoya ilişkin “eğlenceli”, “neşe verici”, “şirin”, “uyumlu” gibi yorumlar yapmıştır. Söz alan öğrencilerin birbirlerine yakın fikirler dile getirmeleri üzerine araştırmacı, sınıfın geneline “Arkadaşlar genel olarak izlediğiniz birinci videoyu eğlendirici bulduğunuzu ve güzel, iyi şeyler hissettiğinizi görüyorum. Bunun dışında farklı görüşleri olan var mı?” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerin söz almaması üzerine araştırmacı bu kez sınıfa “İkinci videodan izledikleriniz karşısındaki duygu ve düşünceleriniz neler? Bu duygu ve düşüncelere sahip olmanızda neler etkili oldu?” sorusunu yöneltmiştir. Tıpkı birinci soruda olduğu gibi bu soru karşısında da söz almak isteyen öğrencilerin sayısı oldukça fazla olmuştur. Araştırmacı, uygulama süresince çok fazla söz almak istemeyen Asya'ya söz hakkı vermiştir. Asya ile araştırmacı arasında şu diyaloglar yaşanmıştır:

Asya: *Hocam bebek ve çocuklar çok şirindi. Buldukları ortamlar gayet doğal ve normal ortamlar. Hepsi gayet mutlu görünüyorlar ama seçilen müzik yüzünden bu bize tam olarak yansıyamıyor.*

Araştırmacı: *Ne gibi?*

Asya: *Seçilen fon müziği oldukça korkutucu ve bu yüzden bebeklerin sevimliliğini ve mutluluğunu görmemizi engelliyor. Müzik olarak videoya*

daha uyumlu ve daha neşeli bir müzik seçilmeliydi. Testere filmini izler gibi hissettim kendimi.

Araştırmacı: *Yani müzik yüzünden mi böyle hissettin, korktun?*

Asya: *Evet. Sanki bebeklerin başına her an bir şey gelecek gibi hissettim. Sürekli gerilimi arttırıyor müzik bence. (Video_Dosyası_1, 13.04.2012).*

Aynı soruya yönelik olarak söz alan Umut ise şunları söylemiştir:

“Hocam videoyu izlerken kendimi aksiyon filmlerinde gibi hissettim. Arkadan biri çıkıp çocukları kaçıracaktı ya da çocuklar bir cinayete kurban gideceklermiş gibi geldi hep. Bu müzik yerine daha iç açıcı bir müzik konulsaydı bence daha iyi olurdu. Çok tiksindiriciydi bu müzik. (Video_Dosyası_1, 13.04.2012).

Bu soruyla ilişkili olarak Bengisu'nun etkinlik kâğıdına şunları yazdığı görülmektedir:

“Bence bu çocukların başı belada olabilir. Müzik videoya gerilim veriyordu. Hatta siyah-beyaz resimlerde çocukların öldürüldüklerini düşündüm. Eğer daha uyumlu bir müzik olsaydı, video daha iyi olabilirdi (Bengisu, etkinlik kâğıdı 6).

Asya ve Umut'un ardından söz alan öğrencilerin de “görüntülerle şarkılar arasındaki uyumsuzluğa”, “şarkının gerilim oluşturduğuna” ve “korkunç olduğuna” değinmeleri üzerine araştırmacı sınıfa şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Aynı görüntülerin yer aldığı ancak farklı müziklerin kullanıldığı iki video izledik ve gördüğüm kadarıyla iki video karşısındaki duygu ve düşünceleriniz birbirinden farklı ve bunun nedeni olarak kullanılan müziği gösteriyorsunuz. Benim şu an sizden öğrenmek istediğim günlük hayatınızda izlediğiniz filmlerde, dizilerde, reklamlarda ya da haberlerde de müzikle görüntüler bu şekilde bir araya getirilerek sizin duygu ve düşünceleriniz değiştirilmeye çalışılıyor mu? Örnek verebilir misiniz?” (Video_Dosyası_1, 13.04.2012).

Araştırmacının bu sorusunun ardından sınıftan gürültüler yükselmeye başlamış ve hep bir ağızdan konuşarak kendi aralarında yorumlar yaptıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı tek tek konuşmaları konusunda uyarılarda bulunarak Berfin'e söz vermiştir. Berfin ile araştırmacı arasında yaşanan diyaloga daha sonra sınıftaki diğer öğrenciler de katılmıştır. Bu diyalog şu şekilde gelişmiştir:

Berfin: *Öğretmenim dün suskunlar dizisini izlerken aynı şey oldu mesela. Görüntüyü siyah beyaz yapmışlar fonda da Ahmet Kaya çalmaya başladı ben çok duygulandım. Neredeyse ağlayacaktım.*

Gülay: *Ben ağladım bile.*

Araştırmacı: *Sizi etkileyen müzik mi oldu görüntüler mi?*

Berfin: *Her ikisi de öğretmenim. Adam kızından ayrılmak zorunda kalıyor. Çok kötü bir şey. Ahmet Kaya'da çok acıklı söylüyor hani.*

Araştırmacı: *Sen ne düşünüyorsun Gülay?*

Gülay: *Bence müzik yüzünden. Sonuçta müzik olmasaydı o sahne o kadar duygusal olmazdı. Az önce de yaptık müzik değişince nasıl değişti bebeklerle ilgili düşüncelerimiz.*

Araştırmacı: *Peki sizce senaristin ya da yönetmenin bu şekilde davranma nedeni ne? Neden sizi hüznlendirmeye çalışsın ki? Bundan ne yararı olabilir? Neyi hedefliyor?*

Umut: *Hocam ne olacak herkese diziyi izletmek için böyle yapıyor.*

Araştırmacı: *Bu sahne olmasa diziyi izlemezler mi?*

Umut: *İzlerler tabi de gerçekçi görünmez. Böyle acıklı falan daha gerçekçi oluyor. Gerçek hayata benzetiyorlar.*

Araştırmacı: *Gerçek hayatta böyle bir sahne olduğunda müzik mi çalmaya başlıyor? Ya da siyah beyaz mı görüyoruz ortamı? (sınıftan gülüşmeler geliyor).*

Umut: *Off hocam ya öyle değil. Yani gerçek hayattaki gibi duygulanalım da diziyi izleyelim diye. (Video_Dosyası_1, 13.04.2012).*

Bu diyalogların ardından araştırmacı sınıfa başka örnek vermek isteyen olup olmadığını sormuştur. Öğrencilerin daha istekli şekilde parmak kaldırdıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmacının söz verdiği Berkin ile araştırmacı arasında yaşanan diyalog şu şekilde gelişmiştir:

Berkin: *Turkcell reklamında da aynısı var hocam. Kadınla adam arabayla gidiyorlar. Kızları arıyor sonra. Adam sinirli sinirli yok benim öyle kızım falan diyor. Sonra kız yine arıyor falan. Adam yine açtırmıyor karısına telefonu. En sonunda kız multi medya mesajı gönderiyor. Çocukları olmuş. Sonra arkadan hemen müzik giriyor. Duygusal bir ortam oluşuyor. Adam geri döndürüyor arabayı ve kızlarının yanına gidiyorlar. Adam da torununa kendi adını veriyor.*

Araştırmacı: *Aferin Berkin çok güzel anlattın reklamı. Peki, burada müzikle görüntünün bir arada kullanılma nedeni ne olabilir? Neden o sahnede duygusal bir müzik kullanılmış olabilir?*

Berkin: *İnsanları etkilemek için öğretmenim. Etkilenip Turkcell alsınlar diye.*

Araştırmacı: *Müzik olmasa almazlar mı?*

Berkin: *Alırlar tabii de böyle daha çok alırlar. (sınıfın da eşlik etmesiyle hep birlikte reklam müziğini söylüyorlar: “Hayat paylaşınca güzel...”)*
(Video_Dosyası_1, 13.04.2012).

Bu diyalogun yaşandığı sırada dersin bitiş zili çalmıştır. Bu şekilde gelişen dersle ilgili olarak öğrencilerin günlüklerinde de bir takım yorumlara rastlanmıştır. Özellikle günlüklerde yer alan “Yaptığımız etkinlikler, yaşamında işine yarayacak mı? Örneklerle açıklayınız.” sorusuna yönelik yazdıkları cevaplarda, medya araçlarında çok katmanlı metinlerin kullanımına ilişkin bazı yansımalara rastlanmıştır. Bazı öğrencilerin etkinliğin amacının farkına varabildikleri görülürken bazılarının ise tam olarak ne yapılmak istendiğini anlayamadıkları görülmüştür. Günlüklerde ön plana çıkan diğer bir bulgu ise öğrencilerin uygulama sürecinde gerçekleştirilen birçok etkinliği olduğu gibi bu etkinliği de SBS’de çıkmayacağı gerekçesiyle vakit kaybı olarak değerlendirmeleri olmuştur.

Selin adlı öğrenci günlüğünde şu cümlelere yer vermiştir:

“Bugünkü derste öğrendiğim şeyler, günlük hayatımda işime yarayabilir. Televizyonda kullanılan müziklerin bizi nasıl etkileyebileceğini öğrendim.”
(Selin; Öğrenci Günlüğü, 16.03.2012).

Mustafa'nın ise öğrendiklerinin günlük hayatından hiçbir işine yaramayacağını günlüğüne yansıyan şu satırlarla ifade ettiği görülmektedir.

“Ben derste tam olarak ne yaptığımızı anlayamadım doğrusu. Her zamanki gibi video izledik. SBS'ye çalışmamız lazım bizim.” (Mustafa; Öğrenci Günlüğü, 16.03.2012).

Etkinliğin gerçekleştiği derslere ait stajyer öğrenci gözlem raporlarında genel itibariyle etkinlik sürecinin başarılı bulunduğu vurgulanmaktadır. Özellikle öğrencilerin derse katılmadaki istekliliğine vurgu yapılmaktadır. Emine adlı stajyer öğrencinin gözlem raporuna yansıyan şu satırlar bu durumu örneklendirmektedir:

“...Daha önceden de bu sınıfta ders anlattığımız ve gözlem yaptığımız için sınıfın bu derste söz almada bu kadar istekli davranması çok şaşırtıcıydı. Sınıfın en arka sıralarında oturan ve genelde ders dinlemeyen öğrencilerin bile kendilerine söz verilmiyor diye tavır yapmaları sınıftaki istekliliği gösteriyordu. Bu isteklilikte etkinliğin öğrencilerin çok ilgisini çekmiş olması da etkili oldu...” (Emine; stajyer öğrenci gözlem formu 2).

Etkinliğe ilişkin diğer bir veride gerçekleştirilen veli görüşmesinde elde edilmiştir. İrem'su'nun babasıyla gerçekleştirilen görüşmede, araştırmacının *“Kızınız uygulama boyunca Türkçe derslerinde gerçekleştirilen faaliyetlerden size bahsetti mi? Anlattığı bir şeyler oldu mu?”* şeklindeki sorusuna Baba Murat bey şu şekilde cevap vermiştir:

“Kızım genelde okulda olan şeyleri anlatır bize ama aklımda kaldığı kadarıyla bebeklerle ilgili bir şeyler izletmişsiniz. Müzikler farklıymış sanırım. Müziklerin anlamı değiştirdiğini anlatmışsınız. O çok hoşuna

gitmişti hatta bir ara bizim fotoğraflarımıza da öyle bir şeyler yapmak için uğraştı falan ama sonra ne oldu bilmiyorum” (Veli görüşme, 11.05.2012).

“*Duyduklarım Gördüklerime Ne Diyor*” adlı etkinliğin gerçekleştirme süreci genel olarak değerlendirildiğinde etkinliğin amacına ulaştığının söylenmesi mümkün gözükmemektedir. Yukarıda da doğrudan alıntılar yapılarak betimlendiği üzere öğrencilerin büyük kısmı çok katmanlı metin yapısında yer alan görsel unsurlarla işitsel unsurların bir araya gelerek özgün bir anlam ürettiğinin farkına varmışlardır. Diğer yandan buna benzer durumların başka medya araçlarında ve iletilerinde de gerçekleştiğini örneklerle ifade edebilmişlerdir.

Karşılaştırma

Potter (2011: 350) medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak “*aynı habere, olaya, duruma ilişkin farklı medya iletilerini ve araçlarını karşılaştırma*” stratejisini kullanmayı önermektedir. O’nun bahsettiği bu karşılaştırma stratejisi günümüzde medya araçlarının çeşitli nedenlerle alıcılarını yönlendirmeye ve yanıltmaya meyilli yapısı düşünüldüğünde daha da önem kazanmaktadır. Günümüzde doğru bilgiye ulaşmak büyük oranda karşılaştırma becerisinin kullanılmasına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Ana dili eğitimi müfredatlarına yönelik gerçekleştirilen içerik analizinde de görüldüğü üzere birçok ülkenin ana dili eğitimi müfredatlarında öğrencilerin medya iletilerini karşılaştırma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli kazanımlar tanımlanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecine yönelik olarak hazırlanan paket programda, “*Aynı konuya ilişkin farklı medya metinlerinin farklı bakış açılarını yansıttığını anlayıp açıklar*” şeklinde tanımlanan kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik “*Ağustos Böceği Neden Çalışsın ki?*” başlıklı etkinlik hazırlanmıştır (bakınız: Ek- 4). Bu tema altında, bu etkinliğin gerçekleştirilme sürecindeki öğrenci deneyimleri betimlenmiştir.

“*Ağustos Böceği Neden Çalışsın Ki?*” başlıklı etkinlik 27.04.2012 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğrencilere La Fontaine’nin ders kitaplarımız için klasikleşen “Ağustos Böceği ile Karınca” adlı fabl, çeşitli resimler ve fotoğraflar eşliğinde oluşturulan 2 dakikalık video film kullanılarak izletilmiştir. Öğrencilerden, izleme

sürecinde kendilerine dağıtılan etkinlik kâğıtlarını kullanarak izledikleri videoya ilişkin notlar almaları istenmiştir. Daha sonra ağustos böceklerinin yaşamının anlatıldığı 4 dakika süren kısa belgesel izletilmiştir. Öğrencilerden bu videoyu izlerken de kendilerine dağıtılan etkinlik kâğıtlarına notlar almaları istenmiştir. Videoların izlenmesinin ardından öğrencilerin birçoğunun ikinci videonun çok hızlı geçmesi nedeniyle not almakta zorlandıklarını belirtmesi üzerine araştırmacı ikinci videoyu yeniden izletmiştir. Öğrencilerin videoyu tekrar izleme isteklerine yönelik, araştırmacının kaygıları günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“...videoları izlerken sınıfın sessizlik içerisinde notlar alması ilk günlerde video izlerken yaşanan gürültü probleminin ortadan kalkması açısından güzel. Ama belgeselden hemen sonra çocukların anlamadıklarını belirtmeleri, videoyu tekrar izlemek istemeleri, izleme metinlerindeki tekrar ettirme sıkıntısının giderilemediğini gösteriyor. Sonuçta yalnızca dört dakikalık bir videoydu ve tek seferde anlayabilirlerdi. Sanırım bu durumun giderilmesine yönelik alınacak önlemler konusunda geçerlik komitesiyle yeniden görüşmem gerekecek...” (Araştırmacı günlüğü, 27.04.2012).

Buraya kadar anlatılan kısım, dersin ilk 20 dakikalık süresinde gerçekleştirilmiştir. Buradan itibaren etkinliğin çözümleme aşaması olarak değerlendirilebilecek kısım başlamıştır. Öğrencilerin izledikleri iki videoyu karşılaştırmalarına yönelik bir tartışma başlatmak için araştırmacı tarafından sınıfın geneline şu soru yöneltilmiştir:

“İki metinde ağustos böceği ve karınca karakterlerine ilişkin aynı olan ya da farklı olan unsurlar, olaylar, bilgiler neler?” (Video_Dosyası_1, 27.04.2012).

Bu soru karşısında sınıfın sessiz kalması üzerine araştırmacı bu kez de *“La Fontaine'nin masalında ağustos böceği nasıl anlatılmış, hangi yönleri öne çıkarılmış?”* şeklinde yeni bir soru yöneltilmiştir. Sınıfın en başarılı öğrencileri arasında gösterilen Ömer söz alarak bu soruya ilişkin şunları söylemiştir:

“Yazın lay lay lom eğlenerek geçiren; tembel; çalışmaktan hoşlanmayan; yarınını düşünmediği için başkalarına muhtaç olan birisi olarak anlatılmış... En çok tembelliği vurgulanmış. Zaten masalın sonunda da karınca arkadaşına giderek yiyecek istiyor. Arkadaşı da ona yazın şarkı söyledin şimdi de oyna biraz diyerek ders veriyor” (Video_Dosyası_1, 27.04.2012).

Ömer’in verdiği bu cevabın ardından araştırmacı sınıfa ikinci video ile ilgili olarak *“İzlediğiniz ikinci videodaki belgesel ile ilk videoyu karşılaştırdığınızda ağustos böceği ile ilgili neler farklı anlatılmış?”* sorusunu yöneltmiştir. Araştırmacının bu sorusu karşısında art arda söz alan öğrenciler, aldıkları notlardan yararlanarak şu farklılıklardan bahsetmişlerdir.

Emre: *Öğretmenim sayı sayarak tek çift yıllara denk getirerek toprağın altından çıkabiliyorlarmış.*

Araştırmacı: *Başka?*

...

Beste: *3 hafta ömürleri varmış. O yüzden de bir an önce dişileri bulup çiftleşebilmek için yüksek ses çıkarıyorlarmış. Eğlenmek için değil yani.*

...

Umut: *Ağaçların özümüyle besleniyorlarmış. Karıncayla aynı yiyecekleri yemiyorlar yani.* (Video_Dosyası_1, 27.04.2012).

Öğrencilerin iki metindeki farklılıkları ortaya koydukları bu diyalogların ardından araştırmacı aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

“Ağustos böceklerinin hayatlarına ilişkin farklı bakış açılarının ve farklı bilgilerin yer aldığı videolar izledik. Siz de bu farklılıklara ilişkin çeşitli noktalara değindiniz. Benim sizden öğrenmek istediğim şey size hangi metnin daha gerçekçi geldiği? Hangi videodaki bilgilerin doğru olduğunu düşünüyorsunuz? Böyle düşünmenizin nedeni ne?” (Video_Dosyası_1, 27.04.2012).

Araştırmacının bu açıklamaları ve sorularından sonra söz alan öğrenciler, “*La Fontaine'nin fablını, masal türünde olduğu için doğru bulmadıklarını ama belgeseldeki bilgileri doğru bulduklarını*” belirtmişlerdir. Öğrenciler, belgeselde yer alan bilgileri doğru bulmalarıyla ilgili olarak da “*belgesellerin bilimsel bilgilerden hareketle oluşturulmasını*” gerekçe olarak göstermişlerdir. Metinlerin gerçekçiliğine ilişkin bu görüşlerin belirtilmesinin ardından, araştırmacı bu kez de sınıfa “*Gerçek hayatımızda ağustos böceği ile karıncanın konuşarak bize ders vermesi gibi bir durum olabilir mi?*” sorusunu yöneltmiştir. Sınıftan hep birlikte “*hayır*” cevabının gelmesi üzerine araştırmacı bu kez de sınıfa “*Peki dinlediğiniz masalda La Fontaine'nin hayvanları konuşturmasının nedeni ne olabilir?*” sorusunu yöneltmiştir. Yetkin'in söz almasıyla başlayan diyalog araştırmacının ve sınıftaki diğer öğrencilerin de katılımıyla şu şekilde gelişmiştir:

Yetkin: *Hayvanları konuşturarak insanlara ders vermek istemesinden.*

Araştırmacı: *Yani bu şu mu demek: Eğer hayvanlar konuşsaydı bize ders verirlerdi.*

Sınıf: *Hayır (hep birlikte ve gülerek)*

Araştırmacı: *Evcil hayvanı olan var mı?*

Beste: *Kuşum var.*

Araştırmacı: *Beste'nin kuşu konuşursa Beste'ye 'SBS'ye çok çalışmalısın. Çalışmazsan karıncanın kapısına gitmek zorunda kalırsın' der mi? (gülüşmeler)*

Umut: *Hocam şimdi aynı hikâyeye insanlar üzerinden anlatılsaydı hiç ilgi çekmezdi ve böyle yüzyıl falan unutulmadan durmazdı.*

...

Araştırmacı: *Bu konuda sen neler söylemek istersin Bilge?*

Bilge: *Aslında Umut'tan çok farklı bir görüşte değilim. Hayvanlar daha ilgi çektiği için olabilir. Ayrıca hayvanların daha belirgin özellikleri var. Mesela tilki kurnazlık, karınca çalışkanlık, ağustos böceği tembellik, aslan kral gibi. Hayvanların bu belirgin özelliklerinden yararlanarak bir ders vermek istemiş olabilir. (Video_Dosyası_1, 27.04.2012).*

Bu diyalogların ardından ilk ders sona ermiştir. Araştırmacı ikinci derse şu soruyla başlamıştır:

“Arkadaşlar La Fontaine'nin masalında, ağustos böceği ile ilgili belirli bilgileri değiştirmesinin ya da yok saymasının nedenler neler olabilir? Örneğin neden ağustos böceği kış aylarında yaşamadığı halde onunla ilgili bu bilgiyi yok sayarak masalda onu kışın karıncadan yiyecek dilenen birisi olarak tasvir ediyor? Bu konuda neler düşünüyorsunuz?” (Video_Dosyası_2, 27.04.2012).

Sınıfın bu soru karşısında söz almaya çok istekli davranmaması üzerine araştırmacı Berfin'i ayağa kaldırarak konuyla ilgili düşüncelerini almak istediğini belirtmiştir. Berfin şunları söylemiştir:

“Öğretmenim bence bize ders verebilmek için öyle yapmış. Sonuçta yazın şarkı söyleyip saz çaldıktan sonra ağustos böceği ölseydi hikâye ilgi çekmezdi ki hiç... Ders de veremezdi hem bize...” (Video_Dosyası_2, 27.04.2012).

Aynı konuyla ilgili söz verilen Emre ise şunları söylemiştir:

“Ben de Berfin'e katılıyorum. Çalışkan olmanın önemini anlatmak için böyle yapmış bence. (Video_Dosyası_2, 27.04.2012).

Araştırmacı Berfin ve Emre'nin ardından birkaç öğrenciye daha söz vermiş ve aldığı cevapların birbirine yakın olduğunu görmüştür. Öğrencilerin yavaş yavaş derse olan ilgilerinin kaybolmaya başladığı bu dakikalarda öğrencilerin yine söz almakta isteksiz davrandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin söz almadaki isteksizlikleri araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“... İkinci ders, öğrencilerin söz almadaki isteksizlikleri beni çok zorladı. Bir ara dersi bırakmayı bile düşündüm. Eğer konuları yetiştirebileceğimi bilsem ikinci dersi işlemezdim hiç. Çocuklara tek tek söz vermek yerine düşüncelerine yazılı olarak almaya karar verdim...” (Araştırmacı günlüğü, 27.04.2012).

Araştırmacı öğrencilerin derse olan ilgisinin kaybolması üzerine dersi soru cevap şeklinde işlemekten vazgeçerek öğrenci görüşlerini yazılı olarak almaya karar vermiştir. Öğrencilerden, “İkinci videoda yer alan belgeseli izleyip ağustos böceğinin bize yıllardır La Fontaine masalında anlatıldığı gibi olmadığını gördüğünüzde ne hissettiniz? Ne düşündünüz? Kendinizi kandırılmış hissettiniz mi?” sorusuna yönelik olarak kendilerine verilen etkinlik kâğıtlarına kısa bir değerlendirme yazmalarını istemiştir. Simge bu soruya ilişkin şunları yazmıştır:

“Bu fablı ben de dâhil birçok arkadaşım birinci videodaki gibi biliyorduk ancak ikinci videoyu izlediğimde çok şaşırdım. Fablı çok saçma buldum sonuçta benim de ömrüm 3 hafta olsaydı bende yan gelip yatarım. Yaşamayacağım günler için neden yiyecek biriktireyim? Bence La Fontaine bizi yıllarca kandırılmış. Kendimi kandırılmış hissettim. (Simge, etkinlik kâğıdı 7).

Merve'nin ise şu değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir:

“Ben fablların öğüt vermek amacıyla yazıldığını biliyorum. Bence La Fontaine burada Ağustos böceği ile karıncayı insanlara benzetmiş. Ağustos böceği, burada aslında “Emek olmadan yemek olmaz” atasözünden karıncanın söylediği “Madem kışın çaldın şimdi de oyna biraz” atasözüne kadar her şeyi açıklıyor. Her ne kadar La Fontaine bu fablı öğüt vermek amacıyla yazdıysa da yıllarca kandırıldık. Ağustos böceğini kötü biri olarak düşündük. Onun için bu adamı suçluyorum” (Merve, etkinlik kâğıdı 7).

Bir başka değerlendirmede ise Berkay şunları yazmıştır:

“La Fontaine bu hikâyeyi aslında gerçekçi olması için değil daha ilgi çekici ve daha anlamlı olması için bu şekilde yazmıştır. Gördüğüm kadarıyla da %100 başarıya ulaşmıştır. Bakınız bu hikâyeyi herkes bilir ve ana fikrini açık ve net anlamışlardır.” (Berkay, etkinlik kâğıdı 7).

Semih'in ise La Fontaine'in ağustos böcekleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını vurguladığı değerlendirmesi şu şekildedir:

“La Fontene, gerek vermesi gereken bir öğüt olduğundan gerekse ağustos böcekleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığından ağustos böceğini bu halde yazmış olabilir. Bu hikâyede bir suçlu bir de iyi karakter olsun ki öğüt verilebilsin. Karınca toplumun gözünde çalışkan bir hayvan olduğundan ağustos böceğini tembel bir hayvan olarak sunmak daha kolaydı. Sonuçta kaç kişi ağustos böceği görmüştür ki? Ayrıca o dönemde ağustos böceği hakkında bu kadar fazla şey bilinmediğini de hesaba katarsak bu da anlatım tarzının bu şekilde yapılmasında etkili olmuştur” (Semih, etkinlik kâğıdı 7).

Yılmazcan ise artık videolardan ve sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerden bıktığını şu satırlarla dile getirmektedir:

“Off hocam ya bıktım artık sizin videolarınızdan ve etkinliklerinizden ben nereden bilebilirim Lafonten’in bize neden yalan söylediğini. Canı istemiş söylemiş işte” (Yılmazcan etkinlik kâğıdı 7).

Görüldüğü üzere öğrenciler, yazdıkları değerlendirmelerde bir yandan La Fontaine’nin eserinin bir edebiyat metni olması nedeniyle bu şekilde yazıldığını belirtmişlerdir diğer yandan ise kendilerini kandırılmış hissettiklerini vurgulamışlardır. Bazı öğrencilerin ise etkinlikten ve izlenen videolardan şikâyet etmeleri söz konusudur.

Öğrencilerin yazdıkları bu değerlendirmelerden bir kaçının sınıfta okunmasının ardından araştırmacı dersi genel olarak toparlayabilmek ve öğrencileri dersin kazanımlarına yönlendirebilmek adına şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Arkadaşlar birbirinden farklı bilgiler içeren iki video izledik. Bunlardan biri edebiyatta bir anlatı türü olan fabl türündeydi. Diğeri ise sinemanın bir türü olan belgeseldi. Bu iki türdeki bilgilerin birbiriyle çelişebildiklerini gördük. Sizin de söylediğiniz üzere elbette fablda insanlara ders vermek amacıyla bazı noktaların değiştirilebilmesi söz konusu. La Fontaine de sanırım böyle bir amaç gütmüş. Ancak tüm bunlara rağmen ikinci videodan öğrendiğimiz bilgiler, La Fontaine’nin masalına farklı bir şekilde bakabilmemizi sağladı. Bize yeni bilgiler öğretti ve eskilerle karşılaştırarak bir değerlendirme yapabilmemizi sağladı. Bundan sonraki derste

yapacağımız etkinlik için sizden istediğim okula gelirken aynı habere, olaya ilişkin iki farklı gazetenin haberlerini sınıfa getirmeniz. Bu haberleri tıpkı bugün masalla belgeseli karşılaştırdığımız gibi karşılaştıracacağız.” (Video_Dosyası_2, 27.04.2012).

Dersin sonunda öğrencilere gerçekleştirilen etkinlikle bağlantılı olarak bir yazma ödevi daha verilmiştir. Bu ödevde öğrencilerin La Fontaine'nin masalını izledikleri ikinci belgeselde yer alan bilgiler doğrultusunda yeniden yazmaları istenmiştir. Masalı yeniden yazmada öğrencileri cesaretlendirebilmek adına araştırmacı *“ağustos böcekleri ile karıncaların aynı yiyeceklerle beslenmedikleri”*; *“ağustos böceklerinin yalnızca 3 hafta ömürlerinin olduğu”* ve *“yalnızca yaz aylarında yaşadıkları”* yönündeki farklı bilgileri tekrar hatırlatmıştır.

“Ağustos Böceği Neden Çalışsın Ki?” adlı etkinlik sürecinin araştırmacı günlüğüne yansımaları ise şu şekilde olmuştur:

“Araştırmanın başından beri beklediğim ve sonuçlarını merak ettiğim bir etkinlikti. İlk ders için her şeyin yolunda gittiğini düşünsem de ikinci ders çocukları derse katmakta oldukça zorlandım. Ama yine de çok özgün fikirler ortaya koyduklarını görmek iyiydi. En azından ders kitaplarında yer alan metinlere de eleştirel olarak bakabilirler sanırım” (Araştırmacı günlüğü, 27.04.2012).

Araştırma sonunda Simge'nin babasıyla gerçekleştirilen görüşmede baba Yılmaz Bey bu etkinlikle ilgili şunları aktarmıştır:

“...Ağustos Böceği ile Karınca hikâyesi ile ilgili bir şey yapmışsınız... Etkinliği yaptığınız gün kızım okuldan heyecanlı bir şekilde geldi ve La Fontaine'nin bizi kandırması olduğunu söyleyerek derste yaptıklarınızı anlattı. Kızımın anlattıkları çok hoşuma gitti. Ben bile bilmiyordum öyle olduğunu... Ancak bu durum beni biraz da endişelendirdi. Sonuç olarak öğrettiğimiz bazı şeyleri sorgulamadan kabul etmesi lazım. Bu şekilde çok eleştirel olabilir. Her şeyi eleştirebilir. ” (Veli görüşme, 09.05.2012).

“*Ağustos Böceği Neden Çalışsın Ki?*” etkinliğinin uygulama süreci genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin iki farklı medya metnini karşılaştırabildikleri ve aralarındaki farklılıkları ortaya koyabildikleri görülmektedir. Bu anlamda gerçekleştirilen etkinliğin amaçlarına ulaşıldığı söylenebilir. Gerçekleştirilen etkinlikten hareketle öğrencilerin fablı yeniden yazmaları istendiğinde oldukça isteksiz davrandıkları gözlemlenmesine (*Zeynep, stajyer öğrenci gözlem formu 4*) rağmen öğrencilerin ortaya koydukları yazılı anlatım örneklerinin çok yaratıcı olduğunun söylenmesi mümkün gözükmemektedir. Öğrencilerin oluşturdukları bu metinlere ilişkin görüşlerini stajyer öğrenci Zeynep kendileriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde şu şekilde dile getirmiştir:

“Hocam ben çok beğendim. Bir sürü farklı sonla bitirmişler yazılarını. Birçoğu da bu kez karıncaya saldırmış. Ağustos böceğine haksızlık edildiğini vurgulamışlar. Ağustos böceğine basın toplantısı yaptırarlarda var, karıncayı dava ettirenler de... Mesela bir öğrenci ağustos böceğine kiralık katil tutturmuş ve karıncayı öldürtmüş... Bence bu şekilde yapılan uygulamalar yazı yazmak istemeyen öğrencileri teşvik edebilir ve yazı yazmayı zevkli hale getirir...” (Zeynep; Stajyer öğrencilerle odak grup görüşmesi, 10.05.2012).

“*Ağustos Böceği Neden çalışsın ki?*” adlı etkinliğin gerçekleştirildiği Türkçe dersi işleniş süreci genel olarak değerlendirildiğinde, sürecin başarılı geçtiğinin söylenmesi mümkündür. Ders kitapları ve çocuklar için klasikleşmiş olan bir masalla aynı konudaki bir videonun karşılaştırıldığı etkinlik sürecinde bir yandan öğrencilerin eleştirel düşünceleri geliştirilirken diğer yandan “güdümlü yazma “ etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin izledikleri belgeselden edindikleri bilgiler doğrultusunda La Fontaine’nin masalını yeniden değerlendirmeleri ve ardından da bu bilgilerden hareketle masalı yeniden yazmaları bu derste analiz, değerlendirme ve sentez becerilerini kullanabilmeleri fırsatını sunmuştur.

İkna Tekniklerini Tanıma ve Kullanma

Medya okuryazarlığının temel ilkelerinden bir tanesi “*Medya iletileri ekonomik gelir ya da güç elde edebilmek için oluşturulmaktadır.*” ilkesidir (Share, Jolls ve Thoman, 2005: 7). Günümüzde medya dünyasının çok büyük bir bölümü para kazanmayı amaçlayan

şirketler olarak kurulmuşlardır. Gazeteler ve dergiler sayfalarına önce reklamları yerleştirmekte daha sonra kalan yerleri haberlere ayırmaktadırlar. İnternet sayfaları ve televizyon kanalları da benzer tercihler yapmaktadırlar. Medya araçlarının pek çoğunun karşısına geçildiği andan itibaren; izleyiciler, bir şeyleri almak, bir şeyler düşünmek ya da belirli şekilde davranmak konusunda ikna edilmeye çalışılmaktadırlar. Bu durumun bir sonucu olarak medya araçlarının kullandıkları bu ikna tekniklerinin çözümlenebilmesi medya okuryazarlığı eğitiminin üzerinde durduğu becerilerden bir tanesi olmaktadır.

Araştırmanın uygulama sürecine yönelik olarak hazırlanan paket programda öğrencilerin *“medya iletilerinde kullanılan ikna tekniklerini çözümleyebilme ve ikna tekniklerini oluşturdukları iletilerde kullanabilme”* becerilerinin geliştirilmesine yönelik *“Düşünceyi Pazarlamanın 10 Yolu”* başlıklı etkinlik geliştirilmiştir (bakınız: Ek- 4). Bu tema altında, bu etkinliğin gerçekleştirilme süreci betimlenmiştir.

“Düşünceyi Pazarlamanın 10 Yolu?” başlıklı etkinlik 02.04.2012 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı derse ikna etmenin önemiyle ilgili bir tartışmayla başlamıştır. Sınıfa ilk olarak *“Hayatımızda ne zaman birilerini ikna etmeye çalışırız?”* sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerin bu soru karşısındaki görüşlerini genel olarak *“birine bir şey yaptırmak istediğimiz zaman ikna etmeye çalışırız”* şeklinde özetlemek mümkündür. Bunun üzerine araştırmacı *“Birilerini ikna etmek üzere hangi davranışlarda bulunursunuz? Neler Yaparsınız? Nelere Başvurursunuz?”* şeklindeki ikinci soruyu yöneltmiştir. Bu soru sonrasında art arda söz alan öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Erdem: *Sürekli ısrar ederek karşımızdakini ikna edebiliriz. Bir şeyi kırk kere söylersek onu yaptırabiliriz.*

Araştırmacı: *Buna örnek verebilir misin?*

Erdem: *Mesela babama istediğim cep telefonunu aldırma için sürekli söylüyorum. Söylüyorum. Söylüyorum. En sonunda dayanamayıp alıyor.*

Araştırmacı: *Çok güzel. Başka neler yaparsınız insanları ikna etmek için.*

Beste: *Kibar şekilde davranarak da ikna edebiliriz. Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır sonuçta.*

...

Umut: *Tehdit ederek ya da korkutarak da ikna edebiliriz hocam.*

Araştırmacı: *Örnek verebilir misin?*

Umut: *Mesela televizyonlardaki diş macunu reklamları hocam. Colgate kullanmazsanız diş etiniz kanar diye adamın kanayan dişlerini gösteriyorlar. İnsanlar da korkup kullanıyor. (Video_Dosyası_1, 02.04.2012).*

Umut'un verdiği reklam filminden hareketle araştırmacı bu kez de sınıfa "Bir ürünü satın almanız için sizi ikna etmeye başka nasıl çalışılıyor? Bunlara nerelerde rastlıyorsunuz?" sorusunu yöneltmiştir. Birkaç öğrencinin söz alarak "pazarda", "televizyonda" gibi cevaplar vermesinin ardından söz alan Bilge ile araştırmacı arasında yaşanan diyalog şu şekilde gelişmiştir:

Bilge: *Öğretmenim en çok televizyonda izlediğimiz reklamlarda bizi ikna etmeye çalışıyorlar. Sürekli reklam girip duruyor... Reklamların çoğunda da o ürünü almamız için bizi ikna etmeye çalışıyorlar.*

Araştırmacı: *Ne yapıyorlar mesela?*

Bilge: *Az önce Umut'un dediği gibi korkutuyorlar mesela. Sonra özendiriyorlar bizi.*

Araştırmacı: *Ne gibi? Ne yapıyorlar da özendiriyorlar?*

Bilge: *Mesela karnımız açken ya da sıcak bir havada fısıs diye kolayı açıyor lıkır lıkır içiyor. Ya da çikolatayı ağızından damlata damlata yiyor.*

... (Video Dosyası 1, 02.04.2012).

Bu dakikalarda sınıfın genel olarak derse ilgisinin kaybolmaya başladığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı, sınıfta yaşanan gürültü konusunda öğrencileri uyarmış ve ardından da Ek-5'te yer alan 4. Etkinlik kâğıdını öğrencilere dağıtmıştır. Öğrencilere verilen bu etkinlik kâğıdında, günümüzde reklamcılıkta en fazla kullanılan 10 ikna tekniği açıklanmaktadır. İlk olarak öğrencilerden bu ikna tekniklerini dikkatli bir şekilde okumaları istenmiştir. Ardından kendilerine izletilecek olan videoda yer alan reklamlarda kullanıldığını düşündükleri ikna tekniklerini etkinlik kâğıdına işaretlemeleri istenmiştir.

Öğrencilere reklamların izletilmesi ve burada kullanılan ikna tekniklerini etkinlik kâğıtlarına işaretlemeleri işlemi ilk dersin sonuna kadar devam etmiştir. Öğrencilerin reklamları izlerken çok eğlendikleri ve kendi aralarında reklamlarda kullanılan ikna

teknikleri konusunda tartıştıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin reklam videolarını izledikleri bu süreç, araştırmacı günlüğüne şu satırlarla yansımıştır:

“...Öğrencilerin dersten tamamen kopmaya başladıkları dakikalarda reklam filmlerini izlemeye başlamamız adeta derse yeni bir başlangıç gibi oldu. Çocukların eğlenmeye ve kendi aralarında tartışmaya başlamaları etkinliğin ilgilerini çektiğini gösterdi. Bazı reklamlarda reklam müziğine hep bir ağızdan eşlik etmeleri sınıfta eğlenceli bir hava oluşturdu...” (Araştırmacı günlüğü, 02.04.2012).

İkinci derse öğrenci etkinlik kâğıtlarının çözümlenmesiyle başlandı. Öğrencilerin genelinin reklamlarda kullanılan ikna tekniklerini doğru olarak tespit ettikleri gözlemlendi. Söz almada oldukça istekli olan bazı öğrencilerin kendilerine söz verilmemesinden hiç hoşlanmadıkları görüldü. Merve'nin bu derse ilişkin yazdığı öğrenci günlüğünde bu hoşnutsuzluğu şu şekilde dile getirdiği görülmektedir:

“...Öğretmen hep ön sıradakiler söz verdi. Sanki biz yokuz sınıfta. Etkinliği ben de yapmıştım halbuki...” (Merve; öğrenci günlüğü, 02.04.2012).

Öğrencilerin etkinlik kâğıtlarının çözümlenmesinin ardından etkinliğin ikinci aşaması olarak kabul edilebilecek kısmına geçildi. Bu kısımda öğrencilerden kendilerine verilen etkinlik kâğıtlarında yer alan ikna tekniklerini kullanarak bir ürünün reklamını yapmaları istendi. Öğrenciler 5'erli takımlara ayrıldı. Her bir takımdan aşağıda yer alan ürünlerden birini seçmeleri ve kendilerine belirli bir hedef kitle belirlemeleri (ör.: öğrenciler, sporcular, yaşlılar, çocuklar vb.) istendi. Grupların özgün fikirlerine değer vermek adına pazarlayacakları ürünlerin teknik özelliklerini belirlemede sınırsız olanakları olduğu belirtildi.

*Televizyon.
Hızlı internet erişimi
Cep telefonu
Dizüstü Bilgisayar
Spor Araba*

*Masaj Aleti
Magazin Dergisi
Oyun Konsolu
Elektrikli Süpürge
Kamera*

Öğrencilerin kendilerine verilen ürünle ilgili 1 dakikalık bir reklam filmi senaryosu tasarımları ve sınıfta sözlü olarak sunmalarını istendi. Sunumlarında cevap vermeleri gereken şu sorular tahtaya projeksiyon cihazı yardımıyla yansıtıldı:

- *Filminizde ne olacak? Hikâyeniz ne şekilde ilerleyip sonuçlanacak? Bunu yapma nedeniniz ne?*
- *Hangi ikna tekniklerine başvurduunuz? Neden?*
- *Hedef kitleniz kimler? Neden?*
- *Hedef kitlenize ulaşabilmek için reklamınızın hangi saatlerde hangi tür programların arasında yayınlanması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?*
- *Reklamınızda kim(ler) yer alacak? Neden?*
- *Hangi sloganı kullanacaksınız?*

Öğrencilerin etkinliği gerçekleştirdiği süre boyunca, araştırmacı, öğrenci gruplarını dolaşarak öğrencilerin sorularını cevapladı. Öğrencilerin reklam filmlerini tasarımlarının beklenenden uzun sürmesi nedeniyle bu ders sürecinde reklam filmlerinin sözlü sunumunun yapılmasının mümkün olmadığı anlaşıldı. Öğrencilerin hazırladıkları reklamları arkadaşlarıyla paylaşma konusunda oldukça istekli olmaları, bu noktada araştırmacının Facebook ortamından yararlanmasını gerekli kıldı. Bu nedenle dersin sonunda reklam filmlerinin sunumunun Facebook adlı sosyal paylaşım sitesi üzerinden yapılacağı öğrencilere duyuruldu.

09.04.2012 tarihinde “Fıkrasına Gülünmeyen Çocuklar” grubu adına Berkin adlı öğrenci tarafından Facebbok’da paylaşılan ve sınıftaki diğer öğrencilerin de altına yorumlar yaptığı reklam filmi senaryosuna ilişkin paylaşım ekranına aşağıda yer verilmiştir.



Öğrencilerin Facebook Paylaşımından Bir Örnek

Bu dersin işleyiş sürecinin, Zeynep adlı stajyer öğrencinin derse ilişkin izlenimlerini anlattığı gözlem raporuna yansımaları ise şu şekilde olmuştur:

“...Derse ilişkin kendi düşüncelerime gelecek olursam dersin çok hoşuma gittiğini söylemem gerekir. Sait Hoca'nın öğrencilerle diyalogu onları dinledikten sonra onlara sürekli yeni sorular sorarak yönlendirmesi çocukların derse katılımını arttıran unsurlardandı. Ayrıca reklamları kullanarak hem dinleme ve konuşma eğitimi yapılması hem de çocukların reklamlar konusunda bilgilendirilmesi de Türkçe dersleri açısından bir yenilikti.... Sanırım medya okuryazarlığıyla Türkçe derslerinin ilişkilendirilmesinden kasıt bu.... Ben bundan önce dersin bu şekilde de işlenebileceğini hiç düşünmemiştim. Reklamların kullanılması çocukların konuşma eğitiminde daha istekli davranmalarına sebep oldu... Dersin sonunda Sait Hoca'nın reklam senaryolarını Facebook'ta paylaşacaklarını

söylediğinde sınıftan çıkan “oleyyy” sesi çocukların uygulamadan çok memnun kaldıklarını gösterdi...” (Zeynep; stajyer öğrenci gözlem formu 3).

“*Düşünceyi Pazarlamanın 10 Yolu*” etkinliğinin uygulama süreci genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin reklamlarda en çok kullanılan 10 ikna tekniğini, sınıfa getirilen örneklerde tespit edebildikleri görülmüştür. Süreç içerisinde video çözümlemesinin gerçekleştirilmesi, Türkçe derslerinde kullanılan metinlere alternatif oluşturması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin oluşturdukları reklam senaryolarını Facebook ortamından paylaşarak birbirleriyle etkileşime geçebilmeleri ve ürettiklerini paylaşabilme cesareti göstermeleri, derslerdeki okuryazarlık algısının genişlediğinin bir göstergesi olarak görülebilir. Bunların yanı sıra hazırladıkları senaryolarda ikna tekniklerini kullanarak kendi medya iletilerini oluşturma konusunda da başarılı oldukları gözlemlenmiştir (*Araştırmacı Günlüğü, 07.04.2012*).

Derini Okuyabilme: Örtük Reklamları Fark Etme

Medya okuryazarlığı eğitiminin beş temel ilkesinden bir tanesinin de “*Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır.*” (Thoman ve Jolls, 2005: 22) ilkesi olduğuna çalışmanın kavramsal çerçevesinde değinilmiştir. Medya metinlerinin içerisine gizlenmiş değer ve görüşlerin bazıları ideolojik ve siyasî amaçlı olsa da bazıları ekonomik ve ticarî amaçlıdır. Medya araçlarının ekonomik ve ticarî çıkarlarının içerikle bütünleştiği alan ise reklamlardır (Potter, 2011: 192).

Reklamları gazetede, televizyonda ya da internet sayfasında kendilerine müstakil bir yer ayrılmış tanıtım alanları olarak görürsek yanılmış oluruz. Zira günümüz reklamcılığında “örtük reklamlar” diğer reklamlara oranla daha değerli görülmektedir. Bu türden reklamlar; dizilerin, haber bültenlerinin, bilgisayar oyunlarının, televizyon programlarının, spor karşılaşmalarının içerisine “ürün yerleştirme” teknikleri kullanılarak ilave edilirler. Senaryonun bir yerinde; karakterin içtiği içecek, kullandığı araç, giydiği tişörtteki yazı; haber bülteni sunucusunun giydiği elbise, haberi yapılan otomobil fuarının açılışı; futbol karşılaşmalarında; futbolcuların üzerindeki formaların reklamları, antrenörün basın toplantısında arkasında bulunan pano, futbolcunun maç sonu röportajında taktıkları şapka, sporcuların maç esnasında içerken görüntülendikleri içecekler... Bunlar ve bunlara

benzer binlerce sahne, reklamcılarının, ürünlerinin tanıtımını yapmaları için yapımcılara reklam kuşağına göre daha fazla ücret ödedikleri yerlerdir. Günümüzde yapım şirketlerinin “ürün yerleştirme” den sorumlu özel birimleri vardır. Bunların görevi sponsorların ürünlerini, içeriğe yerleştirmektir. İzleyiciler kanal değiştirerek reklam kuşağındaki ürünlerin tanıtımından kaçsa da bu şekilde içerikle bütünleşmiş binlerce iletiden kaçamazlar. Öğrencilerin bu türden reklamlara karşı farkındalıklarını geliştirmek için geliştirilen “Kaç Ürünü Yakaladın?” başlıklı etkinliğin amacı; öğrencileri örtük reklam uygulamasının karşıtı haline getirmek değil, onları basit anlamda günümüz eğlence ve haber medyasında hızlı bir artış gösteren örtük reklamlar konusunda bilinçli hale getirmektir. 30.04.2012 tarihinde gerçekleştirilen etkinliğin uygulanmasına ilişkin süreç aşığıda betimlenmeye çalışılmıştır.

Uygulamanın son derslerinde gerçekleştirilen bu etkinliğin uygulandığı derse öğrenci katılımı çok az olmuştur (18 öğrenci). Öğrencilerle ve Türkçe öğretmeni Ebru Hanım’la yapılan görüşmelerde, bu durumun nedeni olarak öğrencilerin birçoğunun dershanelerde düzenlenen hızlandırılmış programlara katılmaları nedeniyle rapor almış olmaları gerekçe gösterilmiştir. Sınıf mevcudunun az olması nedeniyle etkinliğin daha rahat ortamda gerçekleştirildiğı araştırmacı günlüğüne şu cümlelerle yansımıştır:

“Bugünkü derste öğrencilerin az olması uygulamanın çok verimli geçmesine neden oldu. Hem gürültü çok azdı hem de bütün öğrencilere söz verme şansı bulabildim. Sınıfta 40 kişinin olduğu zamanlarda sınıfa hâkim olmak ve öğrencilerin tek tek görüşlerini almak oldukça zor oluyor. Bir de art arda birkaç öğrencinin, yöneltilen soruya ilişkin herhangi bir cevap veremediğı durumlarda sınıf dersten kopuyordu. Bugün bu sorunlardan hiç birini yaşamadan dersi sonlandırabildim... (Araştırmacı günlüğü, 30.04.2012).

Araştırmacı ilk olarak sınıfa “Televizyon izlerken reklam kuşağının dışında bir ürünün size tanıtımının yapıldığını, sizin onu almanız için cezp edildiğinizi gördünüz mü?” şeklinde bir soru yönelterek derse başlamıştır. Öğrencilerin bu soru karşısında i söz almak istemedikleri görülmüştür. Araştırmacının soruyu birkaç farklı şekilde yeniden ifade etmesinin ardından ise öğrenciler “görmedik” şeklinde soruyu geçiştirmeye yönelik

cevaplar vermişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı “*Daha önce örtük reklam adını duyduunuz mu?*” şeklinde yeni bir soru sorarak derse devam etmiştir. Ancak öğrencilerin bu soru karşısında da cevap vermede zorlandıkları görülmüştür. Dersin başlangıcında araştırmacının art arda sorduğu sorulara cevap alamadığı bu süreç araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“...Dersin başlangıcında sorduğum soruların birçoğuna cevap alamadım. Sanırım öğrencilerin seviyelerinin üzerinde sorulardı... Ya da örtük reklam konusuna daha farklı bir giriş yapmam gerekiyordu. Bazen medya okuryazarlığı eğitimi doğrultusunda eleştirel sorular yöneltmek ya da öğrencilerden bu cevapları alabilmek oldukça zor olabiliyor. Bu ders tam manasıyla yaşanan bu oldu. Öğrencileri bir türlü sorular aracılığıyla derse yönlendirmem mümkün olmadı... ” (Araştırmacı günlüğü, 30.04.2012).

Araştırmacı derse başlangıç sürecinde yaşanan bu sıkıntıları giderebilmek amacıyla bu kez de şirketlerin ürünlerini çeşitli medya içeriklerine yerleştirme işi yapan www.gizlireklam.com adresli internet sitesine daha önceden sınıfa getirdiği dizüstü bilgisayar aracılığıyla bağlanmıştır. Sınıftaki projeksiyon yardımıyla bilgisayar ekranını perdeye yansıtarak öğrencilere bu internet sayfasının amaçlarını sorgulatmaya çalışmıştır.

Gizlireklam - Türkiye'nin Ürün Yerleştirme Ajansı
www.gizlireklam.com/
 Lady Sovereign-Love Me or Hate Me 2.Tarkan-Acımayacak Wont Hurt 3.Dj Steve-Rich
 Gril-oriental dance floor 4.Douzi ft. Taximan-Myriama 5.Oyun Havası Sazlı ...
 Bu sayfayı 2 kez ziyaret ettiniz. Son ziyaret tarihi: 31.05.2012

Turkey's Product Placement ...
 Your name and surname: Your e-mail
 address: Your phone ...

Öğrencilere ilk olarak bu sayfanın internet arama motoru sonucunda çıkan “*Türkiye'nin Ürün Yerleştirme Ajansı*” ifadesi sorgulatılmıştır. Bu ifadenin ne anlama geldiği üzerinde durulmuştur. Daha sonra ilgili internet sayfasında yer alan tanıtım yazısı ve amaçlar okunmuştur. Ürün yerleştirmeden kast edilenin ne olduğuna yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Burada geçen ifadelerden yola çıkarak öğrencilerin bu tarz

şirketlerin amaçlarını algılamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamanın ardından ilk ders sona ermiştir.

İkinci dersin başlangıcında araştırmacının daha önceden hazırladığı ve içerisinde örtük reklamların bulunduğu video öğrencilere izletilmiştir. Yaklaşık 10 dakika süren videoda çeşitli filmlerde, dizilerde, bilgisayar oyunlarında, haber bültenlerinde yer alan örtük reklam örnekleri bulunmaktadır. Öğrencilerden kendilerine izletilen bu videoda örtük reklamı yapılan ürünleri markalarıyla birlikte etkinlik kâğıdına yazmaları istenmiştir. Sınıfın motivasyonunu arttırmak amacıyla en fazla sayıda örtük reklamı yakalayan öğrencinin birinci olacağı açıklamasında bulunulmuştur. Kısaca bu şekilde özetlenebilecek etkinliğin ardından araştırmacı en fazla örtük reklamı yakalayan öğrenciyi tebrik etmiştir. Dersin bu noktadan sonraki aşamasında ise etkinliğin çözümlenmesi adımına geçilmiştir.

Etkinliğin çözümlenmesi amacıyla araştırmacı ilk olarak sınıfa “*İzlediğiniz videoda ürünün reklam amacıyla kullanıldığını nasıl anladınız? Ürünün sanatsal kullanımıyla ticarî kullanımını nasıl ayırt ettiniz? Yapaylığı nasıl fark ettiniz?*” sorusunu yöneltmiştir. Araştırmacının bu sorusunun ardından söz alan Bilge şunları söylemiştir:

“... Öğretmenim bazılarında doğrudan dizinin senaryosu değiştirilmişti. Mesela Çocuklar Duymasın dizisinin videosunda Koka Kola reklamı yapabilmek için karakterlerin konuşmalarının değiştirildiği belli oluyordu. Hatta masa örtüsünün rengi bile Koka Kola renklerindendi. Bu masa örtüsünü diğer dizilerde yapılan Koka Kola reklamlarında da gördük zaten. ... Bir de tam karakterler öyle konuşurken alttan Koka Kola yazısı çıkmasından da belli oluyordu...” (Video_Dosyası_2, 30.04.2012).

Bilge'nin verdiği bu cevabın arkasından araştırmacı “*Bilge'nin söylediklerine başka neler eklenebileceğini, hangi örneklerin verilebileceğini?*” sormuştur. Bu soru karşısında art arda söz alan öğrencilerin görüşleri ise şu şekildedir:

Erdem: *Bazı bilgisayar oyunlarında da reklamların yapıldığı çok belli oluyordu. Kayak oyununda arkada kocaman Burger King yazısı gözüküyordu...*

...

Beste: *Dondurma reklamı vardı mesela. Dizinin içerisinde hiç olmadık bir yerde Algida dondurma yemeye başladılar ve Algida'nın hem yazısı çıktı altta hem de müziği çalmaya başladı.*

...

Ömer: *Bilgisayar ve cep telefonu reklamları vardı. Kamera markalarına odaklanıyor. Oradan da reklam yapmaya çalıştıkları belli oluyor.*

...

Umut: *Numara taşımayla ilgili reklam vardı. Kavak Yelleri dizisinde kız numarasını Vodafona taşıdığını anlatırken alttan da Vodafon reklamı geçiyordu. (Video_Dosyası_2, 30.04.2012).*

Sınıftan gelen bu cevapların ardından araştırmacı bu kez de sınıfa “*Bu reklamların kimleri yararına kimlerin zararına olduğunu düşünüyorsunuz?*” şeklinde yeni bir soru yöneltmiştir. Bu soru karşısında araştırmacı ve İremsu arasında yaşanan diyalog şu şekildedir:

İremsu: *Öğretmenim reklamı verenlerin ve yayınlayan televizyon kanalının ya da video oyununun yararına olabilir. Ama bunları izleyen küçük çocukların zararına olabilir... ya da tam olarak reklam yapıldığını anlamayanların da zararına olabilir.*

Araştırmacı: *Kimler reklam yapıldığını anlayamaz? Yalnızca küçük çocuklar mı?*

İremsu: *Yalnızca küçük çocuklar değil tabiki de. Eğitimsiz insanlarda anlayamaz.*

Araştırmacı: *Biz bu etkinliği yapmadan önce sen anlıyor muydun bu türden reklamları? Fark etmiş miydin?*

İremsu: *Aslında anlardım öğretmenim ama çok dikkat etmemiştim. Hatırlamıyorum yani böyle reklamlar izlediğimi. Sanırım denk gelmedi hiç bana.*

Araştırmacı: *Ya da dikkatli izlemediğin için farkına varamadın. Böyle reklamlara örtük reklam denmesinin nedeni de bu sanırım. İlk bakışta anlaşılamayan, örtük olan, gizli olan anlamında.*

İrem*su: Olabilir sanırım. Çünkü ben az önce izlediğimiz “Kavak Yeleleri” dizisinin o bölümünü izlemiştim ama hatırlamıyorum o reklamları. Farketmemişim.*
... (Video_Dosyası_2, 30.04.2012).

İrem ile yaşadığı diyalogdan sonra sorusuna ilişkin gerekli cevabı aldığını düşünen araştırmacı sınıfa *“Reklam kuşağındaki ürün tanıtımlarıyla bu türden yapılan ürün tanıtımları arasında ne tür farklılıklar var? Bu konuda neler söyleyebilirsiniz?”* şeklinde yeni bir soru yöneltmiştir. Bu sorunun arkasından söz alan Umut adlı öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

“...Bunlar daha tehlikeli bence hocam. Sonuçta farkına varmadan alttan alta bizi yönlendirebilir. Zaten genelde herkes televizyon izlerken reklamlar çıktığında hemen kanal değiştiriyor. Bu şekilde olduğunda ama farkına varamıyorlar aslında reklam izlediklerinin... (Video_Dosyası_2, 30.04.2012).

Umut’un bu sözlerinin ardından zil çalmıştır. Araştırmacı genel olarak bir toparlama yaparak sınıfı serbest bırakmıştır. Bu derse ilişkin Gizem adlı stajyer öğrencinin ders gözlem formunda yer alan şu görüşler, dersin işleniş sürecine ilişkin önemli görülebilir:

“Öğrencilere böyle bir etkinlik yaptırılması bence çok mantıklıydı. Çünkü bu türden reklamlar artık her yerde kullanılıyor. Hem bu şekilde çocukların dikkatleri de test edilmiş oldu. Zaten çocukların da etkinlikte çok eğlendikleri birbirleriyle tartışmaya başladıklarını gözlemledim... Genel olarak zaten video izlemeyi çok seviyorlar bir de bu derste olduğu gibi dizilerden, filmlerden, bilgisayar oyunlarından görüntüler yer alınca daha çok hoşlarına gitti... Dönem başından beri söz almayan Yılmazcan’ın bile bu derste söz alması zaten bence ders açısından dönüm noktasıydı... Etkinlikte yer alan örtük reklamların çözümlenmesi sırasında öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine yönelik faaliyetler yapıldığını da gözlemledim. Bence bu şekilde

işlenen Türkçe dersleri hem medya okuryazarlığı becerilerini hem de Türkçe dersi becerilerini geliştirebiliyor... (Gizem; stajyer öğrenci gözlem formu 5).

Okulda yapılan etkinliklerin ev ortamına taşınması konusunda İremsu'nun ailesine yapılan ziyarette anne Aslı Hanım'ın anlattıkları, öğrencilerin derste yapılan bu etkinlikten eğlenmesinin yanı sıra ailenin de eğlendiğini göstermektedir:

"...Hocam sizin okulda yaptığınız faaliyetler biz evde de tekrarlıyoruz aslında. İremsu zaten çok fazla anlatıyor neler yaptığınızı bize. Dizilerin içerisinde reklamı yapılan mamulleri fark etmeyle ilgili bir şeyler yapmışsınız. Kızımın çok hoşuna gitmiş. Bir akşam biz de babası ve kızıyla birlikte izlediğimiz dizideki ürünleri ilk kimin yakalayacağı ile ilgili oyun oynadık. Bizim de çok hoşumuza gitti... (Veli görüşme, 11.05.2012).

Öğrencilerin örtük reklamlar karşısındaki farkındalık düzeyini arttırmayı ve bu yolla metinde görünenlerden hareketle görünmeyenlere yönelme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu etkinlik sürecinde yaşanan deneyimler genel olarak değerlendirildiğinde etkinliğin amaçlarına ulaşılabildiğinin söylenmesi mümkün gözükmektedir. Diğer yandan etkinliğin başında araştırmacının sorduğu sorulara cevap alamaması nedeniyle dersin tıkanması, medya okuryazarlığı eğitimi sırasında kullanılacak soruların çok iyi seçilmesi gereğini ortaya çıkarması açısından önemli görülmektedir. Medya metinlerine yönelik iyi ve yerinde seçilmeyen sorular hem öğretmen hem de öğrenciler açısından dersi zora sokabilmektedir.

İletilerin Sunumunda Belirli Tercihlerin Söz Konusu Olduğunu Anlama

Medya, olayları ya da durumları gerçekte olduğu gibi yansıtmak yerine kurgulayarak yansıtma eğilimindedir (Thoman ve Jolls, 2005: 22). Hall (1997)'a göre medya iletilerinin sunulduğu ortamlar objektif bir algıya zemin hazırlıyor olsalar da yapılarında birçok tercihi barındırmaları nedeniyle öznel bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle de bu ortamlarda iletiyi kurgulayanların tercihlerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır. Wan ve Cheng (2004: 7) ise medyada yer alan bütün iletilerin dikkatlice seçilmiş, yapılandırılmış ve tasarlanmış olduğuna dikkat çekmektedirler. Medya karşısında bulunan bireyler yalnızca kendilerine verilenleri okuyabilir, duyabilir ya da görebilir. Ekran,

sayfaya ya da habere yansıtılmayan durumları göremez, okuyamaz ya da işitemezler. Üstelik içeriğe nelerin dâhil edilirken nelerin dışarıda bırakıldığına da farkına varma şansları yoktur. Bu durum, medya iletilerinin kurgulanmış olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın uygulama sürecine yönelik olarak hazırlanan paket programda öğrencilerin “*medya iletilerinin sunumunda belirli tercihlerin söz konusu olduğunu anlama*” becerilerinin geliştirilmesine yönelik “*6 Dakikalık Haber Yaz*” başlıklı etkinlik geliştirilmiştir (bakınız: Ek- 4). Etkinlik 06.04.2012 tarihinde 2 de rs saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler 6’şar kişilik takımlar halinde gruplara ayrılmıştır. Her bir gruba incelemeleri için aynı güne ait iki farklı gazetenin ilk sayfaları verilmiştir. Verilen gazetelerin aynı medya şirketine ait olmamasına dikkat edilmiştir. Takımlara kendilerine verilen gazete sayfalarını karşılaştırmalı olarak incelemeleri için 10 dakika süre verilmiştir. Daha sonra öğrencilerle farklılıklar üzerine kısa bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Etkinliğin ikinci kısmı olarak değerlendirilebilecek kısımda ise takımlara 5. *Etkinlik Kâğıdı* (bakınız Ek-5) dağıtılmıştır. Grupların kendilerine verilen etkinlik kâğıdındaki yönergeleri anlamaları ve akşam haberlerinde hangi haberlere yer vereceklerini tartışmaları sağlanmıştır. Grupların kendi aralarındaki tartışma bitip yer verecekleri haberler belli olduğunda, farklılıkların görülebilmesi için her bir grubun belirlediği haberler tahtaya ayrı ayrı yazılmıştır. Tahtada yer alan haberlerin seçimindeki farklılıkların tartışılmasının ardından öğrencilerden belirledikleri haberlere ilişkin kısa haber metinleri yazmaları istenmiştir. Böylece güdümlü yazma etkinliği yaptırılmıştır. Kısaca bu şekilde özetlenebilecek etkinliğin gerçekleştirilme süreci aşağıda betimlenmiştir.



*Etkinlikte Kullanılan Gazete Sayfaları**

Öğrencilerin * kendilerine dağıtılan gazete sayfalarını grup içerisinde karşılaştırarak değerlendirmelerinin ardından araştırmacı sınıfın geneline “*Hangi haberlere her iki gazetenin de ön sayfasında yer verilmiş? Farklılıklar var mı?*” sorusunu yöneltmiştir. Bu soruya yönelik grupların görüşlerini dile getiren öğrencilerin art arda verdikleri cevaplar şu şekilde olmuştur:

Umut: *Her iki gazetede de zam haberi verilmiş.*

...

Ömer: *Birinde Sivas olayları ile ilgili haber var diğerinde yok.*

* <http://www.gazetearsivi.info/2012/04/01042012-tarihli-gazete-mansetleri.html#Milat> adresinden 03.04.2012 tarihinde indirilmiştir.

Berfin: *Suriye ile ilgili İstanbul'da yapılan toplantının haberi her iki gazetede de var.*

...

İrem: *4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili Başbakan'ın TUSKON toplantısındaki konuşması birinde var diğerinde yok*

Emine: *Amerika'daki loto ikramiyesini kazananların 640 milyon doları paylaşmaları haberi yalnızca Milliyet gazetesinde var.*

...

Buket: *Türkiye'den dışarı kaçırılan tarihi eserlerle ilgili haber birinde var diğerinde yok. (Video_Dosyası_1, 06.04.2012).*

Öğrencilerin gazete sayfalarına ilişkin yaptıkları bu karşılaştırmaların ardından araştırmacı bu farklılıkların nedenleri üzerinde durmak amacıyla “Çeşitli farklılıklardan bahsettiniz. Bu farklılıkların nedenlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Neden aynı güne ait iki gazetenin ilk sayfalarında farklı haberler yer verilmektedir?” sorusunu yönelmiştir. Bu soru üzerine araştırmacıyla Bilge arasında yaşanan diyalog şu şekilde gelişmiştir:

Bilge: *Öğretmenin iki gazetenin görüşleri çok farklı olduğu için farklı haberler yer vermişler.*

Araştırmacı: *Ne gibi mesela? Örnek verebilir misin?*

Bilge: *... bilmiyorum ki...*

Araştırmacı: *Bilge'nin söylediğine örnek gösterebilecek olan var mı?*

(Video_Dosyası_1, 06.04.2012).

Araştırmacının yönelttiği yukarıdaki son soruya sınıftan kimsenin cevap vermemesi üzerine araştırmacı “Farklılıklarla ilgili başka fikri olan var mı?” şeklinde bir soru daha sormuştur. Sınıftan bu soruya ilişkin de bir cevap gelmemesi üzerine araştırmacı bu kez şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Arkadaşları görüyorum ki gazetelerin ilk sayfalarında yer alan farklılıkların nedenleri üzerine bana söyleyecek bir fikriniz yok. Belki gerçekleştireceğimiz

etkinlikten sonra bunun nedenlerini daha iyi anlayabiliriz.”
(Video_Dosyası_1, 06.04.2012).

Araştırmacı bu açıklamanın ardından Ek-5’te yer alan 5. Etkinlik Kâğıdını öğrencilere dağıtmıştır ve incelemelerini istemiştir. Bu esnada zil çalmış ve ilk ders sona ermiştir.

İkinci derse başladıktan sonra takımlardan, kendilerine verilen etkinlik kâğıdından 6 dakikalık süreyi aşmayacak şekilde seçtikleri haberleri önem sırasına göre tahtaya yazmaları istenmiştir. Böylece sınıfta oluşturulan 7 takımın akşam haberlerinde sunulmasına karar verdikleri haberlerin hepsi önem sıraları doğrultusunda tahtada yer almıştır. Tahtada yer alan her bir takımın haber akışının ve metinlerinin birbirinden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bu aşamadan sonra etkinliğin ikinci kısmı olarak kabul edebileceğimiz çözümlene kısına geçilmiştir. Bu kısımda araştırmacı, takımların farklı haber metinlerini seçme nedenleri üzerinde durarak medya iletilerinin belirli kişi ya da kişilerin tercihlerine göre şekillendiğini öğrencilerin fark etmelerini sağlamaya çalışmıştır.

Araştırmacının sınıfa yönelttiği ilk soru “*Dışarıda bırakacağınız haberleri belirlemenizde en çok ne etkili oldu?* sorusu olmuştur. Araştırmacının sorduğu bu soru karşısında “Dedeler” adlı takımın sözcüsü Umut ile araştırmacı arasında yaşanan diyalog şu şekildedir:

Umut: *Bizim almadığımız haberleri belirlerken en fazla dikkat ettiğim şey görüntü kalitesi oldu.*

Araştırmacı: *Neden?*

Umut: *Sonuçta akşam televizyonda sunacaksınız demediniz mi? Televizyonda yer alan görüntülerin kaliteli olması lazım hocam...*
(Video_Dosyası_2, 06.04.2012).

“Fıkrasına Gülünmeyen Çocuklar” adlı grubun sözcüsü Berkin ise aynı soruyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

“Biz yalnızca izleyicinin ilgisini çekecek haberler seçtik. Verdiğiniz kâğıtta da öyle yazıyordu zaten. Mesela milli takımın elenmesi herkesin ilgisini çeker

ondan onu koymamız şartı. Sonra sanatçının eşinden boşanması da önemli. Onu da merak eden çoktur... Başka... Vatandaşların gelir düzeylerinin düşmesini de seçtik o da önemli diye... ”

(Video_Dosyası_2, 06.04.2012).

Araştırmacı yalnızca bir takım tarafından seçilen diğer takımların seçmediği haberlerle ilgili olarak özellikle takımlara sorular yönelmiştir. Örli adlı grubun sözcüsü Bengisu ise “*Yeni üretilen çamaşır makinası çok daha az enerji tüketerek yüksek performans gösteriyor*” şeklindeki haberi seçmeleriyle ilgili olarak şunları söylemiştir:

“Sizin verdiğiniz kâğıtta yayınladığımız haberin kanalımızın daha çok reklam almasına neden olabileceği yazıyordu. Biz de çamaşır makinası şirketinin reklam vermesi için yaptık...”

(Video_Dosyası_2, 06.04.2012).

Öğrencilerin seçtikleri haberler konusundaki farklılıkların nedenleri üzerinde durulduktan sonra araştırmacı, “*Haber seçimine ilişkin yaşadığınız bu deneyim izlediğiniz ya da okuduğunuz haberlerin nasıl seçildiğine dair fikirleriniz etkiledi mi? İlk dersin başında incelediğimiz gazetelerin ilk sayfalarında neden farklı haberlerin yer aldığını anlamınıza neden oldu mu?*” sorusunu yönelmiştir. Öğrencilerin soruyu tam olarak anlayamadıklarını belirtmeleri üzerinde soru sadeleştirilerek bir kez daha tekrarlanmıştır. Bilge’nin soruya verdiği cevap şu şekilde olmuştur:

“Öğretmenim ben haber seçmenin zor bir iş olduğunu anladım. Bir kere zamanı ayarlamak çok zor. 6 dakikaya sığdırabilmek için birkaç kez değiştirdik seçtiklerimizi. Bir de siz şirketlerin kanalımızda daha çok reklam verebileceğini demişsiniz kâğıtta o da etkiledi seçerken. Sonra görüntü kalitesinin de etkileyeceğini söylemişsiniz ona da dikkat ettik. Fena değil yazanları çıkardık (‘fena değil’ ifadesinden kasıt öğrencilere verilen etkinlik kâğıtlarının görüntü kalitesi kısmında yazan ibare).”* (Video_Dosyası_2, 06.04.2012).

* Parantez içerisinde yer alan ifade araştırmacı tarafından eklenmiştir.

Aynı soruya yönelik olarak söz alan diğer bir öğrenci ile araştırmacı arasında yaşanan diyalog ise şu şekilde gelişmiştir:

Berfin: *Tabi ki de anladık hocam... Birçok neden var aslında televizyonda yer alan ya da gazetede yer alan haberlerin seçilmesinde. Para var, ilgi çekmek var, sonra zaman var.*

Araştırmacı: *Zamandan kastın ne?*

Berfin: *Örneğin belirli bir süre de aktarabilmek ya da gazetede belirli bir yere sığdırabilmek... (Video_Dosyası_2, 06.04.2012).*

Dersin sonunda öğrencilere gerçekleştirilen etkinlikle bağlantılı olarak bir yazma ödevi daha verilmiştir. Bu ödevde öğrencilerin seçtikleri haber başlıklarına ilişkin etkinlik kâğıdında belirtilen sürede sunulabilecek uzunlukta haber metinleri yazmaları istenmiştir. Ortalama olarak her takımda bir kişiye bir haber düşmüştür. Öğrencilerin haber yazma sürecinde oldukça istekli ve yaratıcı oldukları araştırmacı günlüğüne şu cümlelerle yansımıştır:

“...Dersin sonunda gerçekleştirdiğimiz yazma etkinliğinde çocukların çok istekli olmaları ve birbirleriyle yazdıkları haberler konusunda tartışmalara girmeleri etkinliğin başarısı açısından oldukça önemliydi. Yazdıkları haber metinlerini okuduğumda ise çok yaratıcı haberler kurguladıklarını gördüm. Diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilen yazma etkinliklerinin de öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını görmek uygulama adına çok umut vericiydi... (Araştırmacı günlüğü, 06.04.2012).

Umut adlı öğrencinin “*Bu derste öğrendiklerin yaşamında ne işine yarayacak?*” sorusuna ilişkin günlüğüne yazdığı şu cümleler bazı öğrencilerin etkinliğin amaçlarını kavrayabildiğini göstermesi açısından önemli görülebilir:

“Televizyonda gördüğüm haberlerin ekrana yansıtılırken hangi aşamalardan geçtiğini anlamam da işime yarayabilir.” (Umut; Öğrenci Günlüğü, 06.04.2012).

Berkin ise günlüğüne yazdığı şu cümlelerle derse karşı endişelerini dile getirmiştir:

“Her zamanki gibi etkinlik yaptık. Bence dersler hiç iyi gitmiyor hiç ders işlemiyoruz” (Berkin; Öğrenci Günlüğü, 06.04.2012).

“6 Dakikalık Haber Yaz” başlıklı etkinlik genel olarak değerlendirildiğinde, etkinliğin amacına ulaştığının söylenmesi mümkün gözükmemektedir. Öğrencilerin etkinliğin çözümlenme aşamasında verdikleri cevaplardan, medya iletilerinin belirli seçimler doğrultusunda bize ulaştığını anladıkları sonucuna varılabilir. Diğer yandan araştırmacı günlüğünde, etkinlik sürecine ilişkin “medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilen yazma etkinliklerinin öğrencileri yazmaya karşı motive ettiği” ifadesinin yer almış olması, medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin uygulama süreci açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Görsel Anlatım Bozukluklarını Çözümleme

Bütün medya iletilerinin kurgulanmış olduğu (Share, Jolls ve Thoman, 2005: 7) ilkesiyle doğrudan ilişkili olan bu tema altında, görsellerin nasıl kurgulandığının öğrenciler tarafından anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen “*Gözlerimin Gördüklerine İnanmalı mıyım?*” adlı etkinlik süreci betimlenmektedir.

Günümüzde görsel iletişimin artmasıyla birlikte iletişim ortamlarında görselleri anlamlandırmak ve kullanmak önem kazanmıştır (Felten, 2008). Medya sektöründe, güçlü görüntüler kullanıldığında, görüntünün sesi bastırıldığı ve gözün, kulağa baskın hale geldiği bilinmektedir (Ramonet, 2000). Durum böyle olunca da görseller günümüz medya araçlarının vazgeçilmez unsurları olmakta, çoğu medya aracında ise anlam ve anlatımın merkezine oturmaktadır. Yazının ve sözün olduğu kadar görsellerin de anlamlandırılması önem kazanmaktadır.

“*Gözlerimin Gördüklerine İnanmalı mıyım?*” başlıklı etkinliğin amacı; görsellerin objektif biçimde gerçeği yansıtmayabileceğini öğrencilere anlatmaktır. Öğrencilerin, görsel medyanın fotoğraflar ve videolar üzerinde yaptığı değişiklikler karşısında bilinçli davranmalarına yönelik yeterlik geliştirmektir. Etkinlik 04.05.2012 tarihinde, uygulama sürecinin son gününde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ilk olarak öğrencilere çeşitli

fotoğrafların yer aldığı bir slayt gösterisi izletmiştir. Bu slayt gösterisinde, ünlü kişilerin fotoğrafları üzerinde çeşitli fotoğraf düzenleme programları aracılığıyla yapılan değişikliklerden, kamera açısının değiştirilmesiyle farklı algılanabilen fotoğraflara kadar “photoshop hileleri” olarak adlandırabileceğimiz çeşitli görsel düzenleme hileleri yer almaktadır. Fotoğrafların düzenlemeye tabi tutulmadan önceki ve düzenlemeye tabi tutulduktan sonraki halleri öğrencilere gösterilerek farklılıklar üzerinde düşünmeleri esas alındığı için fotoğrafların her iki hallerine de slayt gösterisinde yer verilmiştir.



Öğrencilere Gösterilen Slayttan Bir Görüntü

Araştırmacı slaytta yer alan görüntülerin her sayfasından sonra, öğrencilerin slaytta yer alan görüntüde kullanılan hileleri tespit edebilmesine yönelik sorular sormuştur. Örneğin yukarıda yer verilen slayt sayfasının öğrencilere gösteriminden sonra araştırmacıyla Umut arasında yaşanan diyalog şu şekilde gelişmiştir:

Araştırmacı: *Bu fotoğrafın üzerinde ne tür değişiklikler yapılmış?*

Umut: *Fotoğraf daha canlı hale getirilmiş. Kadının yüzü saçları falan daha parlak, daha renkli olmuş hocam.... Sonra kadının yüzündeki kırışıklar ve pütür pütür olan yerler düzeltilmiş...*

Araştırmacı: *Başka var mı? Sanki bir fotoğrafta daha zayıf gibi geldi bana.*

Umut: *Haaa. Evet. Sağdaki fotoğrafta daha zayıf ve uzun çıkmış.*

Araştırmacı: *Ne yapılmış daha zayıf ve uzun gösterebilmek için?*

Umut: *Resim yukarı doğru uzatılmış hocam. Yanlardan daraltmışlar, boydan da uzatmışlar.*

Araştırmacı: *Buraya kadar bahsettiğin tüm bu değişiklikleri yapma nedenleri ne olabilir peki?*

Umut: *Bilmem... Kadını daha güzel göstermek için yapmışlardır.*

Araştırmacı: *Kırışıklıkları olanlar ya da yüzleri pürüzlü olanlar çirkin mi?*

Umut: *Yani hocam. Herkes botoks falan oluyor. Çirkin tabi. (sınıf hep birlikte gülüyor)*

Araştırmacı: *Botoks olamayanlar da photoshop da yüzünü mü düzelttiriyor?*

Umut: *Yani... (sınıf gülüyor) (Video_Dosyası_1, 04.05.2012).*

Slaytta yer alan görüntüler, öğrencilere izletilip yukarıdakine benzer çözümler yapıldıktan sonra araştırmacı “*Yapılan değişiklikler sizin ya da diğer insanların bu fotoğraflardan çıkaracağınız anlamları ne yönde etkileyebilir?*” şeklinde bir soru yöneltmiştir. Araştırmacının bu sorusu karşısında öğrencilerin genel olarak “*daha güzel*”, “*daha iyi*”, “*daha etkileyici*” gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu cevaplarının ardından araştırmacı bu kez sınıfa “*İnsanların bir dışının eksik olması, kırışıklıklarının olması ya da şişman gözükmeleri onların çirkin olduğu anlamına mı geliyor?*” şeklinde yeni bir soru yöneltmiştir. Sınıftan yükselen gürültünün ve öğrencilerin söz almadan verdikleri kısa cevapların arkasından araştırmacının söz verdiği Ömer şunları söylemiştir:

“Hocam az önce Umut da söyledi herkes botoks yaptırıyor, yüzünü gerdiriyor, zayıflamaya çalışıyor. Öyle olmasaydı neden uğraşsın ki insanlar. Bakın Ajda Pekkan’a...(sınıftan gülüşmeler)” (Video_Dosyası_1, 04.05.2012).

Bilge ise Ömer’in yanlış düşündüğünü ifade ederek başladığı sözlerini şu şekilde sürdürmüştür:

“Sonuçta herkes botoks yaptırmıyor ki parası olanlar yaptırıyor. Hem televizyondaki insanlar az öncede gördük yalnızca öyle görünüyorlar gerçekte öyle değiller ki” (Video_Dosyası_1, 04.05.2012).

Bilge'nin sözlerinin ardından tartışmanın istediği noktaya geldiğini düşünen araştırmacı, *“Televizyonda gördüğümüz insanların o şekilde gözükmesi gerçek hayatta aynaya baktığında öyle görünmediğini fark eden insanların neler düşünmesine sebep olabilir?”* şeklinde yeni bir soruyu sınıfa yöneltmiştir. Araştırmacının bu sorusu karşısında Bilge dışında kimsenin söz almak istememesi üzerine araştırmacının yeniden söz verdiği Bilge *“Kendilerini beğenmeyebileceklerini, onlar gibi görünmek isteyeceklerini”* belirtmiştir. Bu esnada teneffüs zilinin çalmasıyla ilk ders sona ermiştir. Bu ilk derse ilişkin araştırmacının günlüğüne yazdığı şu cümleler, dersin işleniş sürecine ilişkin fikir sahibi olmamız açısından önemli görülebilir:

“Öğrencilerin gösterdiğim fotoğraflara ilişkin oldukça özgün fikirler geliştirmeleri etkinliğin amaçları açısından oldukça önemliydi. Ancak eve gelip videoyu izlediğimde fark ettim ki görsellere ilişkin tartışmalar genellikle insanların görünüşleri üzerinden gerçekleşmiş. Biraz daha iyi yönlendirmeler yapıp yerinde sorular sorabilseydim insanların görünüşlerini değiştirmenin dışında da görsellerin bir takım değişikliklere uğratılabileceğini öğrencilere sezdirebilirdim. Facebook üzerinden sınıfta üzerinde duramadığım görsellerle ilgili yeni tartışmalar başlatarak bu eksikliği giderebilirim diye düşünüyorum...” (Araştırmacı günlüğü, 04.05.2012).

Araştırmacı günlüğünde görüldüğü üzere ilk dersin işleniş sürecine ilişkin araştırmacının bir takım kaygıları vardır. Facebook'u kullanarak derste eksik kalan kısımları tamamlama isteğinde olan araştırmacı, uygulama akşamı Facebook ortamında görsellerin farklı nedenlerle düzenlenmiş olduğu fotoğraflar paylaşmıştır. Aşağıda bu paylaşım ve paylaşımına ilişkin öğrenci görüşlerinin ekran alıntısı yer almaktadır:



Like · Comment · Share 👍 6 💬 6 📄 1

👍 [redacted] and 3 others like this

[redacted] burda bir olayın üç farklı televizyon kanalında farklı şekilde nasıl gösterildiğini görüyoruz.
- Like

 **Sait Tüzel** Nasıl Gösterilmiş?
- Like

[redacted] Kanal 1'de askerin yalnızca esire su verdiği gösterilmiş soldaki kanalda sadece silah dayadığı gösterilmiş ortadaki kanalda da gerçek hali gösterilmiş. Yani hem silah dayadığı hem su verdiği
- Like

[redacted] hocam benim yorumumu neden beğenmediniz:((
about a minute ago · Like

[redacted] Nerden biliyorsun ki kanka belkide ortadaki resimde yanlış aslında esirin başına silah dayıyan askerinde başına biri silah dayamış zorla su verdiriyodur.
- Like

[redacted] hoca seni sevmiyor emine
- Like

*Öğrencilerin Facebook Yorumlarından Bir Örnek**

Yukarıdaki Facebook ekran alıntısında da görüldüğü üzere, öğrenciler, araştırmacının paylaştığı görüntülere ilişkin çeşitli yorumlar yapmışlardır. Öğrencilerin bu yorumları değerlendirildiğinde, derste yapılan etkinliğin amaçlarına ulaştığının söylenmesi mümkün gözükmemektedir.

Öğrencilerin Facebook deneyimlerine bu şekilde değinildikten sonra tekrar sınıf içi deneyimlerin betimlenmesine geçilebilir. İkinci ders etkinliğin ikinci kısmı olarak adlandırılabilir kısma geçilmiştir. Bu kısımda araştırmacı daha önceden getirmiş olduğu magazin dergilerini 6'şarlı takımlar halinde oturan öğrencilere dağıtmıştır. Öğrencilerden az önce üzerinde durulan tekniklerden hangilerinin dergilerde yer alan görsellerde kullanılmış olduğunu tespit etmeleri istenmiştir. Yaklaşık 20 dakika boyunca dergileri inceleyen öğrencilerin görsellerde kullanılan teknikleri yakalamada oldukça başarılı oldukları araştırmacı günlüğüne şu satırlarla yansımıştır:

“... öğrencilerin dergilerde yer alan görsellerdeki teknikleri yakalamada oldukça başarılı olmaları ikinci dersin amaçlarının gerçekleşmesi açısından sevindiriciydi. Dergilerdeki görsellerde kullanılan düzenleme tekniklerinden bir çoğunu başarıyla tespit edebildiler... (Araştırmacı günlüğü, 04.05.2012).

“Gözlerimin Gördüklerine İnanmalı mıyım?” başlıklı etkinlik süreci genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin ilk ders itibariyle etkinliğin amaçlarına yönlendirilmesinde araştırmacının kendisinden kaynaklandığını düşündüğü bir takım sıkıntılar yaşandığının söylenmesi mümkündür. Araştırmacı günlüğüne bu sıkıntılara ilişkin yansıyan notlardan anlaşıldığı üzere bu sıkıntılar, araştırmacının yerinde sorular soramamasından kaynaklanmıştır. Ancak bu eksikliğin giderilebilmesi amacıyla derse ilişkin videolar izlendikten sonra Facebook ortamında araştırmacı ek görseller paylaşmış ve bu şekilde etkinliğin eksik kalan boyutlarının tamamlanması amaçlanmıştır. Öğrencilerin Facebook ortamında paylaşılan görselleri yorumlama konusunda oldukça istekli davrandıkları gözlemlenmiştir. Bu şekilde sınıf ortamında eksik kalan konuların Facebook ortamının sağladığı iletişim ve etkileşim olanakları sayesinde giderildiği görülmüştür.

Sosyal Ağlarda Görüşlerini Paylaşarak Etkileşime Geçebilme

Buraya kadar uygulama sürecinde Facebook ortamının kullanımına ilişkin çeşitli aktarımlar yapılmış olsa da paket programa yönelik önerilen kazanımlar içerisinde *“İnternet gibi etkileşimli medya araçları vasıtasıyla güvenli bir şekilde başkalarıyla etkileşime geçerek ortak ürünler ortaya koyar.”* kazanımına yer verilmiş olması nedeniyle, bu başlığın ayrı bir tema halinde değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Zira araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden hareketle, öğrencilerin uygulama sürecinde bu kazanıma ilişkin yoğun deneyimler yaşadıklarının söylenmesi mümkün gözükmemektedir.

Uygulamanın yapıldığı 8/C sınıfındaki öğrencilerin 37'sinin (% 95) Facebook hesabı olduğuna çalışmanın yöntem bölümünde değinilmişti. 6 haftalık uygulama sürecinde öğrencilerin bu ortam aracılığıyla hem paylaşım yapabilmeleri hem de araştırmacı tarafından yapılan paylaşımları takip edebilmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin bu ortamda ürün paylaşmada, yorum yapmada ve diğer arkadaşlarıyla iletişime geçmede istekli olmaları sık sık araştırmacı günlüklerine yansımıştır. Aşağıda Facebook ortamının derslerde kullanılmasına ilişkin araştırmacı günlüğünde yer alan notlardan bir kesit aktarılmaktadır:

“Facebook’un uygulama sürecinde bu kadar işlevsel olarak kullanılabileceğini tahmin etmiyordum. Ancak uygulama sürecinde gördüğüm kadarıyla öğrenciler bu ortamda yazmaktan ve iletişime geçmekten çok hoşlanıyorlar. Hesabıma bakmadığım zaman öğrenciler tarafından hemen ‘yorumuma cevap yazmadınız’, ‘paylaşımımı beğenmediniz’ şeklinde uyarılarla karşılaşıyorum. Büyük çoğunluğu evde geçirdikleri zaman diliminde birkaç saatte bir hesaplarını kontrol ediyor.”
(Araştırmacı günlüğü, 04.05.2012).

Yukarıda araştırmacı günlüğüne yansıyan durumu alan yazında yapılan çalışmalarında desteklediği görülmektedir. Örneğin, Mazman ve Usluel (2010: 451) öğrencilerin yazılı, sözlü ve görsel içeriklerin hem alıcısı hem de üreticisi olabildikleri Facebook ortamının dil dersleri açısından ideal bir etkileşim ve iletişim ortamı sunduğunu belirtmektedirler.

Öğrenciler, Facebook ortamında görüşlerini bildirme konusunda, daha istekli davranabilmektedirler. Örneğin Umut adlı öğrencinin uygulama derslerinden sonra kendilerine doldurtulan günlüğe şu cümleleri yazdığı görülmektedir:

“Hocam bu günlük işini de faceden yapsak ya. Sürekli kağıt doldurmaktan bıktım artık” (Berkin; Öğrenci Günlüğü, 27.04.2012).

Facebook’un uygulama sürecinde etkin olarak kullanılmasıyla ilgili olarak stajyer öğrencilerinde gözlem raporlarında olumlu görüşler bildirdiği görülmektedir. Ahmet adlı öğrenci, Facebook’un Türkçe derslerinde etkin olarak kullanılmasıyla ilgili gözlem raporuna şu cümleleri yazmıştır:

“... Normal Türkçe dersleriyle kıyaslandığımızda gerçekleştirilen uygulamanın diğer bir özelliği olarak Facebook’un derslerde kullanılması dikkatimi çekti. Öğrencilerin burada yazdıkları, paylaştıkları ile ilgili teneffüslerde bile birbirleriyle konuştuklarını duydum. Birçoğu teneffüste cep telefonlarında Facebook’a giriyordu zaten...” (Ahmet; stajyer öğrenci gözlem formu 5).

Facebook aracılığıyla ortak üretim yapma ve etkileşime geçme becerisine yönelik deneyimler konusunda diğer bir veri ise gerçekleştirilen veli görüşmesinde elde edilmiştir. İrem’sunun babasıyla gerçekleştirilen görüşmede, Baba Murat bey derslerde Facebook’un kullanılmasıyla ilgili şunları söylemiştir:

“Ben açıkçası Facebook’un çok işe yarar bir şey olduğunu düşünmüyorum. Ama sık sık kızımın hesabına girip neler yaptığını ve kimlerle arkadaşlık ettiğini kontrol ediyorum. Sonuçta yaşanan olaylar hepimizin malumu. Son dönemlerde sizin bir takım ödevleri falan buradan göndermiş olduğunuzu gördüm. Hatta kızımın ve arkadaşlarının yaptıkları yorumlardan birçoğunu okudum. Buraları eğitim için kullanmanız bir veli olarak beni mutlu etti. Kızımızın buralarda SBS öncesi boşa vakit geçirmesini istemiyoruz...” (Veli görüşme, 11.05.2012).

5.2. Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmanın “Önerilen modele göre işlenen Türkçe derslerinin, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilen sorusuna yönelik bulgular ve sunum yer almaktadır.

Önerilen modele göre uygulanan öğretimin öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerine olan etkisini ortaya koyabilmek adına eylem araştırmasının başında (21.03.2012) ve sonunda (09.05.2012) öğrencilere “Medya Okuryazarlığı Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerindeki değişimi görmek amacıyla ön test ve son test uygulamalarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ölçeğin alt boyutları olan (1) *Güven*, (2) *Okuryazarlık* ve (3) *Bağımlılık* boyutları için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Medya Okuryazarlığı Ölçeği’nin ön test sonuçları ile son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise her bir boyut için ayrı ayrı “t testi” yapılmıştır.

Medya Okuryazarlığı Ölçeği’nin “Güven” alt boyutuna yönelik olarak gerçekleştirilen ön test ve son testlerin ortalama puanları ve “t testi” sonuçları Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42. *Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Güven Alt Boyutuna İlişkin Ön test ve Son test Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	S	t	p
Ön test	39	4.11	0.54		
Son test	39	2.98	0.37	8.089	.035*

*p< 0.05

Tablo 42’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeği “Güven” alt boyutuna ilişkin ön test ortalama puanları 4.11, standart sapmaları ise 0.54’tür. Son test ortalama puanları 2.98, standart sapmaları ise 0.37’dir. Ulaşılan bulgular, 39 kişilik öğrenci grubuna uygulanan Medya Okuryazarlığı Ölçeği “Güven” alt boyutuna yönelik olarak son test puanlarında 1 puandan fazla bir azalmanın olduğunu

göstermektedir. Bu bulgu, uygulama sürecinin ardından öğrencilerin medya iletilerine ve araçlarına karşı daha az güven duymaya başladıkları ve onlara karşı daha eleştirel oldukları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla uygulama sürecinin, öğrencilerin medya okuryazarlığının “güven” boyutuna ilişkin olumlu etkisinden bahsedilmesi mümkün gözükmektedir.

Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeği “Güven” alt boyutu ön test ve son testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri, 0.05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgudan hareketle, Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik gerçekleştirilen eylem araştırmasının, öğrencilerin medya araçlarından gelen iletilere “güvenme” tercihleri üzerinde etkili olduğunun söylenmesi mümkün gözükmektedir.

Medya Okuryazarlığı Ölçeği’nin “Okuryazarlık” alt boyutuna yönelik olarak gerçekleştirilen ön test ve son testlerin ortalama puanları ve “t testi” sonuçları Tablo 43’te yer almaktadır.

Tablo 43. *Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Okuryazarlık Alt Boyutuna İlişkin Ön test ve Son test Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	S	t	p
Ön test	39	2.42	0.70		
Son test	39	4.22	0.38	8.098	.000*

*p< 0.05

Tablo 43’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeği “Okuryazarlık” alt boyutuna ilişkin ön test ortalama puanları 2.82, standart sapmaları ise 0.70’tir. Son test ortalama puanları 4.22, standart sapmaları ise 0.38’dir. Ulaşılan bulgular 39 kişilik öğrenci grubuna uygulanan Medya Okuryazarlığı Ölçeği “Okuryazarlık” alt boyutuna yönelik olarak son test puanlarında, 1,8 puanlık bir artışın yaşandığını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, uygulamanın ardından öğrencilerin medya araçları ve iletileri karşısında okuryazarlık becerilerini daha fazla oranda kullanabildiklerinin söylenmesi mümkün gözükmektedir.

Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeği “Okuryazarlık” alt boyutu ön test ve son testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri, 0.05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde verilen eğitimin, öğrencilerin medya okuryazarlığı becerileri üzerinde etkili olduğunun söylenmesi mümkün gözükmemektedir. Bu etkinin okuryazarlık becerilerini daha fazla oranda kullanabilme yönünde gerçekleştiği görülmektedir.

Medya Okuryazarlığı Ölçeği’nin “Bağımlılık” alt boyutuna yönelik olarak gerçekleştirilen ön test ve son testlerin ortalama puanları ve “t testi” sonuçları Tablo 44’de yer almaktadır.

Tablo 44. *Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Bağımlılık Alt Boyutuna İlişkin Ön test ve Son test Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	S	t	p
Ön test	39	3.10	0.63	1.4	.151*
Son test	39	3.16	0.68		

*p< 0.05

Tablo 44’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeği “Okuryazarlık” alt boyutuna ilişkin ön test ortalama puanları 3.10, standart sapmaları ise 0.63’tür. Son test ortalama puanları 3.16, standart sapmaları ise 0.68’dir. Ulaşılan bulgular, Medya Okuryazarlığı Ölçeği “Bağımlılık” alt boyutuna yönelik olarak ön test ve son test puanları arasında göreceli olarak çok az bir artışın (0.06) olduğunu göstermektedir. Ön test ve son test puanları arasındaki ortalama farkının çok az olmasından hareketle, uygulama sonucunda öğrencilerin medya araçlarına bağımlılık düzeylerinde önemli bir değişimin olmadığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeği “Bağımlılık” alt boyutu ön test ve son testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri, 0.05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgudan hareketle, uygulama sürecinde verilen eğitimin, öğrencilerin medya araçlarına bağımlılıkları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

5.3. Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Önerilen modele göre uygulanan öğretim, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında nasıl bir değişikliğe neden olmaktadır?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarındaki gelişimi ölçmek amacıyla eylem araştırmasının başında (23.03.2012) ve sonunda (07.05.2012) öğrencilere “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarındaki değişimi görmek amacıyla ön test ve son test uygulamalarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Tutum ölçeğinin ön test sonuçları ile son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için “t testi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Tutum Ölçeği Ön test ve Son test Ortalama Puanlarının t Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	t	p
Ön test	39	2.11	0.68		
Son test	39	3.96	0.32	7,865	.000*

*p< 0.05

Tablo 45’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği’ne ilişkin ön test ortalama puanları 2.11, standart sapmaları ise 0.68’dir. Son test ortalama puanları 3.96, standart sapmaları ise 0.32’dir. Ulaşılan bulgular, 39 kişilik öğrenci grubuna uygulanan Türkçe Dersi Tutum Ölçeği’ne yönelik olarak son test puanlarında 1.85 puanlık bir artışın olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin uygulama sürecinin sonunda Türkçe dersine karşı tutumlarının daha olumlu hale geldiğini göstermektedir.

Tutum ölçeğinin ön test sonuçlarıyla son test sonuçları arasındaki 1.85 puanlık farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına bakmak amacıyla “t testi” uygulanmıştır. Hesaplanan “t” değeri, 0.05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, önerilen modele göre gerçekleştirilen Türkçe derslerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin önerilen modele göre gerçekleştirilen Türkçe derslerine karşı tutumlarını belirleyebilmek için öğrenci günlükleri ve görüşmelerden de yararlanılmıştır. Ayrıca aynı amaca yönelik olarak uygulama sürecinin bitiminde kendilerini Milli Eğitim Bakanı'nın yerine koyarak yeni uygulamayı değerlendiren bir yazı yazmaları istenmiştir. İlgili verilerin analizi sonucunda sınıftaki öğrencilerin tamamına yakınının Türkçe derslerini çok sevmeye başladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin bazı öğrenciler *“Türkçe derslerini daha çok seviyorum”*, *“İleride Türkçe öğretmeni olmak istiyorum”*, *“Türkçe dersinin olduğu günlerde okula gelmek için sabırsızlanıyorum”*, *“Keşke Türkçe dersleri daha fazla olsa”* gibi ifadelerle derse karşı olumlu tutumlarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise yeni uygulamayı önceki Türkçe dersleriyle karşılaştırarak *“artık Türkçe derslerini daha çok seviyorum”*, *“en sevdiğim dersler arasında bundan sonra Türkçe dersleri de var”* şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin derse karşı tutumlarındaki değişikliği göstermesi açısından Türkçe öğretmeni Ebru Hanım tarafından başarı düzeyi düşük öğrenciler arasında gösterilen Sibel'in görüşleri önemli görülebilir:

“Önceden Türkçe derslerinde hep dilbilgisi işliyorduk ve öğretmen sürekli yazı yazdırıyordu. Şimdiki Türkçe dersleri öyle değil, öğretmen bize bir sürü şey izletiyor. İzlediğim şeylerle ilgili konuşmak daha çok hoşuma gidiyor. Sonuçta cevap verebildiğimiz şeyler işlenirse derse seversiniz bilmediğim şeyler işlendiğinde dinleyesim gelmiyor derse. Keşke altıncı sınıftan beri dersler böyle işlenseydi o zaman Türkçe derslerini daha çok severdim ”
(Sibel, 29.04.2012).

Araştırmacının ve stajyer öğrencilerin teneffüste rastladığı olayda ise Berfin isimli öğrenciye 8/B sınıftan bir arkadaşı dersten kaçmayı teklif etmiştir. Berfin ise arkadaşına *“artık Türkçe derslerinden kaçmayacağını, derse çok sevdiğini”* belirtmiştir. Araştırmacı, Berfin ile daha sonra gerçekleştirdiği görüşmede bu olayı hatırlatmış ve O'na neden böyle davrandığını sormuştur. Berfin'in verdiği cevap ise şu şekildedir:

“Öğretmenim önceden Türkçe derslerinde çok sıkılıyordum. O yüzden de Çarşamba günleri Büşra'yla dersten kaçıp internet kafeye gidiyorduk. Şimdi Türkçe derslerini seviyorum, sıkılmıyorum dersten. Ben sizin dersiniz olduğu”

gün çok seviniyorum. O yüzden Büşra'ya öyle söyledim. ” (Betül, 04.05.2012).

Sınıfın başarılı öğrencilerinden olan Umut ile yapılan görüşmede, Umut'un önceden en sevdiği ders matematikken artık Türkçe olduğunu belirtmesi üzerine, araştırmacı bunun nedenini sormuş ve şu cevabı almıştır:

“Hocam siz eskisi gibi getirip kuru kuru bir şeyler okutup arkasından da sorular sorup dersi bitirmiyorsunuz. Bizim sevdiğimiz şeyleri izletiyorsunuz, düşünmemizi sağlayan sorular soruyorsunuz. Bilmediğim bir sürü şey öğreniyorum Türkçe derslerinde artık. Ben zaten dil bilgisi ve paragraf sorularını yapabiliyordum. Önceden sürekli onları görmekten bıkmıştım o yüzden.” (Umut, 29.04.2012).

Uygulamanın bitiminden birkaç gün sonra araştırmacı 8/C sınıfına verdiği ödevleri toplamak amacıyla gitmiştir. Bu sırada bir öğrenci tarafından kendisine verilen mektup hem öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını hem de derste video kullanılmasından duydukları memnuniyeti gösterir niteliktedir.

Sizi çok özledik, türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor. Keşke hiç gitmeseydiniz. Siz varken dersler çok güzeldi şimdi hiç hoş değil. En son geldiğinizde ben gelmemiştim. Keşke gelseydim Siz geldiğinizde ne güzel video izliyorduk onları yorumluyorduk, gülüyorduk, eğleniyorduk, konuşuyorduk şimdi nerde... Sürekli kitaptan metin okuyoruz. Keşke derslerimize hep siz girseniz, hep sizin olduğunuz gibi gease. Sınıfta çoğu kişi sizi çok özledi. Arada gelerseniz de çok iyi olur.yani.

Öğrenci Mektubu Örneği

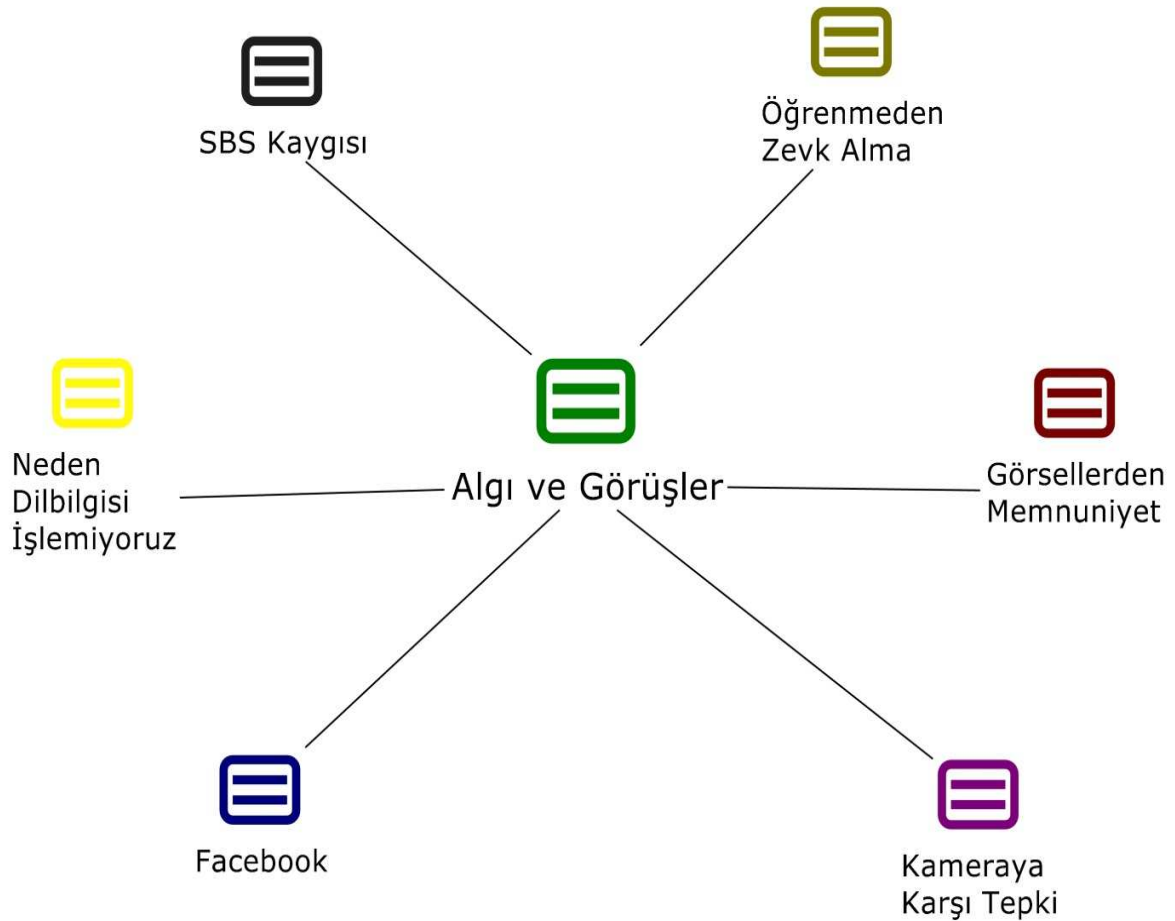
Öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını yansıttıkları diğer bir ortam da Facebook olmuştur. Aşağıda öğrenciler tarafından araştırmacının profil sayfasında paylaşılan bazı ileti örnekleri yer almaktadır.

<p> Sait Tüzel April 16 </p> <p>Bütün sınıf yokluğunuzda çok sıkıntı yaşadık hocam. Cuma günü çok acil bekliyoruz sizi...</p> <p>ccc Dedeler ccc & ccc FGÇ ccc</p> <p>Like · Comment  2  2</p>	<p> Sait Tüzel April 8 </p> <p>Merhaba hocam Pazartesi günü gelsin artık sizi çok seviyoruz hocam iyi ki geldiniz.Ayrıca Burdan FIKRASINA GÜLÜNMEYEN ÇOCUKLAR Grubundan  e selamlarımı sunuyorum hocam tekrardan hoşgeldiniz hocam :D ♥</p> <p>Like · Comment  6  2</p>
--	--

5.4. Uygulanan Öğretime Yönelik Öğrenci Algı ve Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Öğrencilerin önerilen modele göre uygulanan öğretime yönelik algı ve görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Uygulanan öğretime yönelik öğrenci algı ve görüşlerini betimleyebilmek adına; video ve ses kayıtları, stajyer öğrenci gözlem formları, Facebook yazışmaları ile öğrenci ve araştırmacı günlükleri kullanılarak elde edilen veriler MAXQDA® da analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan temalara ilişkin kod haritası Şekil 24’te gösterilmektedir.



Şekil 24. Öğrenci Algı ve Görüşlerine İlişkin MAX QDA© Programı Kod Haritası

Şekil 24’te görüldüğü üzere uygulanan öğretime yönelik öğrenci görüş ve algılarını (1) *SBS kaygısı*, (2) *öğrenmeden zevk alma*, (3) *görsellerin kullanılmasından duyulan memnuniyet*, (4) “neden dilbilgisi işlemiyoruz”, (5) *kameraya karşı tepki* ve (6) *Facebook paylaşımları* olmak üzere altı ana tema altında incelemek mümkündür.

SBS Kaygısı

Araştırmanın başlangıcından itibaren öğrencilerin çeşitli şekillerde, Seviye Belirleme Sınavı (SBS)’na ilişkin kaygılarını dile getirdikleri görülmektedir. Çalışmanın sekizinci sınıflarda, sınava az bir süre kala gerçekleştiriliyor olması nedeniyle, öğrencilerin SBS’ye ilişkin kaygılar taşıyabileceği araştırmacının uygulama öncesinde öngördüğü bir durumdur. Ancak “Yöntem” bölümünde daha önce değinildiği üzere, araştırmanın yapılacağı ortamın belirlenmesinde okul müdürünün ve Türkçe öğretmenin istekliliği ölçüt olarak belirlendiği ve bu ölçütü 8/C sınıfı karşıladığı için uygulamanın bu sınıfta gerçekleştirilmesine karar verilmişti. Ayrıca uygulamanın bu sınıfta yapılmasında, sınavların ülkemizdeki eğitim sisteminin önemli bir parçası olmasından hareketle uygulamanın bu kaygı ortamında ne tür veriler üretebileceğinin betimlenmesi önemli görülmüştür.

Araştırmacının, öğrencilere sınıflarında gerçekleştirilecek uygulamadan bahsettiği 12.03.2012 tarihinden itibaren, öğrencilerin SBS kaygılarını dile getirmeye başladıkları görülmektedir. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin ilk soruları “*SBS ne olacak?*”, “*SBS’ye yönelik konular işlemeyecek misiniz?*”, “*Bu uygulamayı 6 ya da 7’lerde neden yapmıyorsunuz?*” şeklinde olmuştur. Araştırmacının yıllık planlarında yer alan ve uygulamanın gerçekleşeceği tarihlerde anlatılması gereken konuların tamamının yeni uygulamada da anlatılacağını belirtmesine rağmen öğrencilerin SBS’ye ilişkin kaygılarını dile getirmeyi sürdürdükleri görülmüştür.

Özellikle uygulamanın başladığı ilk hafta öğrenci günlüklerine SBS kaygısının oldukça yüksek oranda yansıdığı görülmektedir. Örneğin sınıfın başarılı öğrencileri arasında gösterilen Berkin, günlüğünde şu satırlara yer vermiştir:

“Sadece bugünü düşünürsem dersler harika gidiyor. Ama SBS’yi düşünürsem berbat gidiyor. Belgesel izlemeyi çok sevdiğim için son derste izlediğimiz

uçaklarla ilgili videoya bayıldım. Ama SBS’de bunlarla ilgili soru yok Hocam!!! Daha çok test çözmemize izin vermeniz gerekiyor bence. Dilbilgisi konularında eksiklerimiz var. Dersleri hep böyle işleyeceksek 6 haftamız boşuna gidecek...” (Berkin; Öğrenci Günlüğü, 28.03.2012).

Berkin’in yukarıda belirttiği kaygılara benzer kaygıları diğer bir öğrenci ise günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

“Dersler aslında çok zevkli gidiyor; ancak hiçbir şey öğrenmiyoruz. Bir an önce eskiden olduğu gibi SBS’ye yönelik test çözmeye başlamamız gerekiyor. Sonuçta sınavlarda reklamlardan, ya da dizi filmlerden sorular gelmiyor.” (Berkin; Öğrenci Günlüğü, 28.03.2012).

Öğrencilerin, uygulama süresince gerçekleştirilen etkinlikleri SBS’de çıkacak konular ve çıkmayacak konular olmak üzere iki kategoride değerlendirmeleri söz konusudur. Bir konu SBS’de çıkacaksa sınıfın genelinin o konuya ilişkin gerçekleştirilen etkinlikten memnun kaldığı; çıkmayacaksa memnun kalmadığı görülmektedir. Çalışma bağlamında 8/C sınıfında yaşanan bu durumu “SBS Çıkarıcılığı” olarak nitelendirmek mümkündür. Zira öğrencilerin etkinliklere bakış açıları ve motivasyonları SBS’de çıkıp çıkmamasına göre şekillenmektedir. Beste adlı öğrencinin cümlede anlam konusunun öğretimine ilişkin şu cümlelerinde bu durumu görmek mümkün gözükmektedir:

“Bugünkü dersten çok şey öğrendim. Bu tarz SBS’de çıkan konuların işlenmesine devam edilmeli. Böyle olması daha yararlı olacak. Nesnel ve öznel yargıdan en az iki soru geliyor sonuçta...” (Beste; öğrenci günlüğü, 02.05.2012).

Sınıfın yüksek düzeyde başarılı öğrencileri arasında yer alan Bilge ise sınava yönelik kaygılarının, öğrendikleri üzerindeki etkisini uygulama sonunda yazdığı değerlendirme yazısında şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu derste çok faydalı şeyler öğrendik. Görsellerin olması ve sevdiğimiz şeyleri izlememiz dersi gayet de zevkli hale getirdi. Ama eğer biz bunu sene başından beri uyguluyor olsaydık SBS’de Türkçe’den bir şey yapamazdık. Bu

da ders işleme sisteminin mi, yoksa sınav sisteminin mi hatalı olduğunu düşündürüyor... Kimse yolda bize mayoz bölünmeyi sormuyor. Cümlelerin öğelerini sormuyor. WH Question'ları sormuyor. Demekki bunları hayat için değil sınavlar için öğreniyoruz. Yani sınav sistemi beraberinde eğitim sistemini de getiriyor..." (Bilge; uygulama değerlendirme yazısı).

Bilge'nin bu değerlendirmelerini, müfredat, yaşam ve sınavlar arasındaki tutarsızlığın bir yansıması olarak değerlendirmek mümkün gözükmektedir. Zira merkezi sınavların olduğu bir sistem içerisinde müfredata yapacağınız herhangi bir eklemenin sınav sistemi içerisinde yer alamadığı takdirde tam anlamıyla başarısından bahsetmek mümkün olmayacaktır. Bu duruma ilişkin bir değerlendirmeyi araştırmacının günlüğüne yazdığı şu notlarda görülmektedir:

"8/C sınıfında yapılan uygulamalarda tam her şeyin yolunda gittiğini, öğrencilerin kendilerini derse verdiklerini, eğlendiklerini ve yeni uygulamaya ilişkin birçok şey öğrendiklerini düşündüğüm anda yüzüme soğuk su çarpılmış gibi "SBS" olgusu ile karşılaştım. Böyle bir ortamda yalnızca öğrencilerin değil öğretmenin de müfredatta yer alan konulara ya da öğrencilerin hayatlarında işlerine yarayacağını düşündüğü konulara eğilmesi pek mümkün gözüküyor. Bu uygulama sürecinde sürekli tecrübe ettiğim şey; okullardaki öğrenme ortamını ne toplumun ne de bireyin ihtiyaçlarının belirlediği. Müfredatın ise bakanlık tarafından gönderilmiş tavsiyelerden oluştuğu. Sanırım öğrenme ortamının mutlak galibi merkezi sınavlar. Ayrıca bu galibin belirlenmesinde pek alışık olmadığımız biçimde, öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve veliler hiçbir sorgulama yapmaksızın hem fikir görünüyorlar." (Araştırmacı günlüğü, 08.05.2012).

8/C sınıfında gerçekleştirilen uygulama boyunca gözlemlenen diğer bir durum ise öğrencilerin o an yapmak istemedikleri bir etkinlik olduğunda SBS kozunu oynamalarıdır. Gerçekleştirilecek olan etkinlik öğrencilerin hoşuna gitmiyorsa başarılı ya da başarısız olsun her öğrenci "hocam bunlar SBS'de çıkmayacak ki" şeklinde serzenişte

bulunmaktadır. Bu durumu araştırmacı gnlgnde yer alan şu notlarda görmek mümkündür:

“...Emine derse karşı ilgisiz ve sınıfın dershaneye gitmeyen tek ğrencisi olmasına rağmen bugün yapacağımız “Duyduklarım Gördüklerime Ne Diyor” etkinliğini yapmamak için hemen ‘ğretmenim sanki bize SBS’de bebek resimleri soracaklar’ diyerek derse karşı isteksizliğini belirtti. Başarılı ya da başarısız olsun her ğrenci derste gerçekleştirilen etkinlikten memnun kalmıyorsa hemen SBS’de soru çıkmayacak bahanesine başvuruyor...” (Araştırmacı günlüğü, 13.04.2012).

Öğrencilerin SBS’ye yönelik kaygıları eğlendikleri ve öğrenmekten zevk aldıkları derslerde de devam etmektedir. Dersi zevkli ve eğlenceli olarak değerlendirseler de doğrudan SBS’ye yönelmeyen etkinliklerden tam olarak memnun kalmamaktadırlar. Bu durumu genellikle günlüklerine *“ok zevkliydi ama SBS’de çıkmayacak”, “güzel ama bir Şey ğrenmiyoruz”, “daha önemli konular işleyebiliriz”* Şeklinde yansıtıkları görülmektedir. Beste bu durumu günlüğüne şu cmlerle yansıtılmıştır:

“Cümlede anlam konusunu bu kadar değişik işlememiştik. Bu Şekilde işlemek çok hoşuma gitti. SBS’de çıkacak konuların böyle sevdiğimiz videolarla öğretilmesi çok güzel. Bence diğer etkinliklerde de SBS’de çıkacak konulara ağırlık verilmesi gerekiyor. Mesela geçen hafta bebeklerle ilgili yaptığımız etkinlik yerine videoları kullanarak cümlenin öğeleri konusunu işlemeliydik. Denemelerde genellikle o soruları yapamıyoruz. Sonuçta çok eğlendik ve yeni Şeyler ğrendik ama SBS’ye bu kadar az bir süre kala sınavda çıkacak konulara yoğunlaşmamız gerekir...” (Beste; ğrenci günlüğü, 25.04.2012).

İlk haftalarda hem öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hem de ğrenci günlüklerinde olduğa sık biçimde rastlanan SBS kaygısının uygulamanın ilerleyen haftalarında giderek azalmaya başladığı söylenebilir. Araştırmacı bu durumu uygulamanın üçüncü haftasında günlüğüne şu Şekilde yansıtılmıştır:

“...Uygulamanın ilk haftasının sonunda ğrenci günlüklerini okuduğumda moralim olduğa bozulmuştu. Ne yaparsam yapayım ocukların SBS

kaygısını yenemeyeceğimi düşünüyordum. Hatta bu durumu geçerlilik komitesi toplantısında da dile getirmiştım. Ama bu hafta günlükleri okuyunca çocukların yavaş yavaş ilk haftaki endişelerinden kurtulmaya başladıklarını gördüm. Ya da çocuklar uygulamayı sürdürmedeki kararlılığını anlayıp SBS konusunda bana dert yanmaktan vazgeçmeye karar verdiler. Sanırım bu durumun tam olarak nedenini anlayabilmek için uygulamanın sonuna kadar beklemem gerekecek...” (Araştırmacı günlüğü, 13.04.2012).

“SBS Kaygısı” teması altında değerlendirilebilecek diğer bir boyut ise gerçekleştirilen uygulamanın SBS’ye olumlu katkılarının olabileceği yönündeki görüşlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu görüşlerinde yine SBS kaygısını taşımakla birlikte gerçekleştirilen uygulamanın SBS’ye katkı sağlayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Olumsuz görüşler kadar sık ifade edilmeyen bu görüşlerin genellikle uygulamanın sonunda doğru ortaya çıktığının söylenmesi mümkündür. Umut uygulama sonunda yazdığı değerlendirme yazısında bu görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence bize bu derslerde düşünmeyi öğretmeye çalıştınız. Arkadaşlarımın birçoğu derslerin boşa geçtiğini söyleseler de onların farkında olmadığı şeyler var. SBS’de dil bilgisi konularında %5 soru çıkıyor. %95 okuduğunu anlamadan çıkıyor. Siz bize okuduğunu anlama sorularını yapabilmemiz için eğitim verdiniz...” (Umut; uygulama değerlendirme yazısı).

Yukarıda SBS’ye yönelik olumsuz yönde kaygılarını aktardığımız Berkin ise uygulama sonunda yazdığı değerlendirme yazısında görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Resimler ve videoları çok fazla oranda kullanarak önceki Türkçe derslerinden farklı şeyler yaptık. Ama sanırım aynı konular anlatıldı. Yani anlatılan konular bence önceki Türkçe dersleriyle aynı. SBS konularından çok fazla geri kalmadık...” (Berkin; uygulama değerlendirme yazısı).

Öğrenmeden Zevk Alma

6 haftalık uygulama boyunca öğrencilerin, çeşitli ortamlarda derslerin daha zevkli hale geldiğini ifade ettikleri görülmüştür. “Dersler bu şekilde daha zevkli”, “bundan sonrada dersler böyle işlensin” gibi cümlelerle bu beğenilerini dile getiren öğrencilerin,

dersten dolayısıyla da öğrendikleri konulardan zevk alma nedenlerini iki boyutta değerlendirmek mümkün gözükmektedir. Birinci boyutta yer alan öğrenci görüşlerinin kaynağında “öğretmen” yer alırken ikinci boyutta yer alan görüşlerin kaynağında “derslerde gerçekleştirilen etkinlikler ve kullanılan materyaller” yer almaktadır.

Derslerin ve konuların önceki Türkçe derslerine oranla daha zevkli hale geldiğini belirten bazı öğrenciler bu durumun nedeni olarak derslerdeki öğretmen davranışlarını göstermektedir. Beste günlüğüne bu durumu şu cümlelerle yansıtmıştır:

“Sait öğretmenin söylediklerimi dikkatli bir şekilde dinlemesi ve sık sık bana söz vermesi çok hoşuma gidiyor. Bir de bana söz verdikten sonra söylediklerime arkadaşlarım güldüğünde, onlara ne demek istediğimi açıklaması ve yaptıkları davranışların yanlış olduğunu söylemesi çok hoşuma gitti. Türkçe dersleri önceye göre çok daha zevkli hale geldi. (Beste; öğrenci günlüğü, 13.04.2012).

Berfin ise öğretmenin davranışlarının dersi daha zevkli hale getirmesiyle ilgili kendisiyle yapılan görüşmede şunları dile getirmiştir:

“Öğretmenim ben Türkçe derslerini artık çok seviyorum; çünkü siz bize hiç kızmıyorsunuz. Önceden öğretmen çok kızıyordu derslerde konuştuğumuz zaman bize. Siz güzel güzel anlatıyorsunuz. Anlamadığımızda tekrar anlatıyorsunuz... (Berfin; yarı yapılandırılmış görüşme, 20.04.2012).

Öğrenciler, derslerin ve konuların daha zevkli hale gelmesinin bir diğer nedeni olarak ise derslerde gerçekleştirilen etkinlikleri ve kullanılan materyalleri görmekteirler. Gülay’ın şu cümleleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir:

“Bugün yaptığımız şarkılardaki anlatım bozukluklarını bulma etkinliği çok zevkliydi. İlk kez dilbilgisinden zevk aldım. Ayrıca öğretmenin not tutturmaması da hoşuma gitti. Ben anlatım bozuklukları konusunu hiç sevmem aslında ama Mor ve Ötesi’nin şarkılarına bayılırım. Derste onu dinlemek on numaraydı. Onların da anlatım bozukluğu yaptığını

bilmiyordum hem. Yalnızca anlatım bozukluklarını değil diğer dersleri de böyle işlesek daha iyi olur bence. (Gülay; öğrenci günlüğü, 20.04.2012).

Yukarıda Gülay’ın ifade ettiği durumun birçok örneğini öğrenci günlüklerinde ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde görmek mümkün gözükmektedir. Öğrencilerin birçoğu uygulamalar boyunca “sevmedikleri bir konunun bu şekilde işlenmesi durumunda sevebileceklerini” belirtmişlerdir. Berkin’in kendisiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede söylediği şu sözleri bu duruma örnek olarak verebiliriz:

“...Etkinlikleri bu şekilde yapmak aslında daha zevkli. Ben normalde yazı yazmaktan hiç hoşlanmam aslında. Ama geçen sizin verdiğiniz ödevde Karınca ile Ağustos Böceği hikâyesini yazmak hoşuma gitti. Öğrendiğim yeni şeyleri oraya yansıtım çünkü... (Berkin; yarı yapılandırılmış görüşme, 04.04.2012).

Öğrencilerin kendi sevdikleri içeriklerin Türkçe derslerinde metin olarak kullanılmasının dersleri zevkli hale getirmesiyle ilgili bir başka değerlendirme ise Ahmet adlı stajyer öğrencinin gözlem raporunda yer almaktadır:

“...Gerçekleştirilen uygulamanın öğrenciler açısından dersi daha zevkli hale getirdiği öğrencilerin derse katılımlarından da rahatlıkla belli oluyor. Bu sınıfta daha önce de ders anlattığımız için öğrencilerin derse karşı katılımlarının çok az olduğunu biliyorduk. Şimdi ise hepsi çok istekli hatta birçok öğrenci kendisine söz verilmediği için kızıyor ve söyleniyor... Teneffüste Beste ile yaptığım görüşmede ‘Cümlede anlam konusunun işlenmesinde Hababam Sınıfı’nın izletilmesinin çok hoşuna gittiğini ve dersi zevkli hale getirdiğini belirtti... .” (Ahmet; stajyer öğrenci gözlem formu 1).

Berfin kendisiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede Türkçe derslerinin önceye göre çok daha zevkli hale geldiğini belirtmiştir. Bunun üzerine Berfin ile araştırmacı arasında yaşanan aşağıdaki diyalogda, öğrencilerin derslerde kullanılan metinlerden oldukça memnun oldukları görülmektedir:

Araştırmacı: *Türkçe derslerinin daha zevkli hale gelmesinin nedeni ne?*

Berfin: *Eskiden hep okurduk öğretmenim. Şimdi siz bize bir şeyler de izletiyorsunuz. Reklamlar, filmler, resimler çok güzel. Ben evde de bunları izliyorum zaten. Hem bunları izlemek daha zevkli.*

Araştırmacı: *Evde ya da okul dışında yaptığınız şeylerle ilgili olan derslerden daha çok mu zevk alıyorsun?*

Berfin: *Evet*

Araştırmacı: *Neden?*

Berfin: *Öğretmenim sonuçta okuldaki gibi değil ki ev, ne yapacağıma ben karar veriyorum. Okulda öğretmen karar veriyor hep. (Berfin; yarı yapılandırılmış görüşme, 13.04.2012).*

Öğrenci aktarımlarında ve stajyer öğrencilerin gözlemlerinde görüldüğü üzere birçok öğrenci için derslerde kullanılan başlıca araç olan metinlerin değiştirilmesi, onların hayatlarına daha yakın ortamlardan seçilmiş olması Türkçe derslerini öğrenciler açısından daha zevkli hale getirmiştir. Bu tarz metinlerin kullanılması, yaşamlarında bu metinleri daha fazla oranda kullanan, bu metinlerden daha fazla anlam ve anlatım üreten öğrencilerin okuldaki başarılarını ve derslere karşı isteklerini arttırmak için önemli fırsatlar sunabilir. Diğer yandan da Türkçe derslerinin yalnızca yazılı ve basılı kelimelerin hâkim olduğu yapısı görsel ve işitsel öğelerin de hâkim olduğu bir yapıyla yeniden düzenlenebilir.

Görsellerin Kullanılmasından Duyulan Memnuniyet

Gerçekleştirilen uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan veri analiz sürecinde ulaşılan diğer bir tema ise öğrencilerin Türkçe derslerinde reklamların, kısa filmlerin, şarkıların ve çeşitli durağan ya da hareketli görsellerin kullanılmasından duydukları memnuniyet olmuştur. Öğrenciler bu görüşlerini genellikle “izlediğimiz reklam çok güzeldi”, dersler bu şekilde daha çok ilgi çekiyor”, “görsellerin kullanılması çok güzel” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrenciler Türkçe derslerinin yalnızca kitaba bağlı kalınarak işlenmesinden memnun olmadıklarını belirtmektedirler. Gerçekleştirilen görüşmede Selim, Türkçe

derslerinin en sevmediği ders olduğunu belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacıyla Selim arasında yaşanan diyalog şu şekilde gelişmiştir:

Araştırmacı: *Türkçe derslerinden hoşlanmamanın nedeni ne?*

Selim: *Hocam sürekli bir şeyler yazdırıyor öğretmen. Ben yazı yazmayı sevmiyorum. O söylüyor biz yazıyoruz.*

Araştırmacı: *Yalnızca yazı mı yazıyorsunuz, başka bir şey yapmıyorsunuz?*

Selim: *Huu. Yapıyoruz. Metin de okuyoruz bazen. Ama ben okumayı da sevmiyorum.*

Araştırmacı: *Ne yapılırdı Türkçe derslerini severdin?*

Selim: *Mesela sizin yaptığınız gibi bir şeyler izlersek severim. Geçen uçaklarla ilgili izlediğimiz belgesel çok güzeldi. Ben böyle şeyleri çok severim. Zaten evde de bu tarzdan belgeselleri çok izliyorum. Hem o zaman verdiğiniz etkinlik kâğıtlarını doldurmaktan da sıkılmadım. Başka zaman olsa doldurmazdım zaten.*

Araştırmacı: *Peki sence hangisi daha öğretici senin açıdan? Bir şeyler okuyup yazmak mı izlemek mi? Hangi türlü daha çok şey öğreniyorsun?*

Selim: *Tabi ki izlemek hocam.*

Araştırmacı: *Neden?*

Selim: *Çünkü izlemeyi seviyorum ve artık sürekli okuyup yazmaktan bıktım.*

(Selim; yarı yapılandırılmış görüşme, 30.03.2012).

Öğrencilerin derslerde hareketli ya da durağan görsellerin kullanılmasıyla ilgili olarak diğer belirttikleri bir husus da bu şekilde işlenen derslerden sıkılmadıkları olmuştur. Sınıfın başarılı öğrencileri arasında gösterilen Merve bu durumu uygulama sonunda yazdığı değerlendirme yazısında şu şekilde dile getirmiştir:

“Önceden Türkçe derslerinde çok sıkılıyordum ama siz bize filmler, reklamlar izlettiniz. Bu da çok hoşuma gitti. Hem bir sürüde şey öğrendik. Önceden de öğretmenimiz Buz Devri’ni izletmişti ama izlerken not almamıştık ya da bir şey öğrenmemiştik. Ama şimdi hem eğlendik hem öğrendik... (Merve; uygulama değerlendirme yazısı).

“Neden Dilbilgisi İşlemiyoruz”

Uygulamanın gerçekleştirildiği 6 haftalık süreçte 8/C sınıfının yıllık planında “Anlatım bozuklukları” ve “Cümleye hâkim olan duygu ve düşünceyi bulma” olmak üzere dil bilgisi öğrenme alanına yönelik iki konu yer almaktaydı. Bu konuların her ikisine yönelik olarak yıllık planda öngörülen sürede dilbilgisi dersi işlenmesine karşın öğrencilerin sık sık dil bilgisi konularının işlenmemesinden yakındıkları görülmüştür. Bu temanın “SBS Kaygısı” altında da değerlendirilmesi mümkündür. Çünkü dilbilgisi konularının işlenmemesine yönelik gelen yakınmaların büyük oranda arkasında yatan neden, sınavlarda öğrencilerin bu soruları yapamamalarıdır. Örneğin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen etkinlikler içerisinde en çok dilbilgisi etkinliklerini sevdiğini belirten Merve bu durumun nedenini şu şekilde açıklamaktadır:

“Dilbilgisi işlerken bir şeyler öğrendiğimi hissediyorum ve öğrendiğim şeyler SBS’de çok işime yarıyor” (Merve; Görüşme, 02.05.2012).

Bilge ile gerçekleştirilen görüşmede ise öğrencinin dilbilgisi konularının az işlenmesinden rahatsız olduğunu dile getirmesi üzerine kendisine yöneltilen “SBS olmasaydı dilbilgisine az zaman ayrılıyor olması seni yine de rahatsız eder miydi?” sorusuna verdiği cevap şu şekilde olmuştur:

“Elbette etmezdi. Sınavlarda çıkan soruları yapamadığım için daha çok dil bilgisi işlemek istiyorum. Eğer SBS olmasaydı dersler böyle çok güzel ki. Video izliyoruz, fotoğraflara bakıyoruz, gazete ve dergilere bakıyoruz.” (Bilge; Görüşme, 02.05.2012).

Diğer yandan “Yöntem” bölümünde değinildiği üzere 8/C sınıfının Türkçe derslerine altıncı sınıftan bu yana aynı öğretmen yani Ebru Hanım girmektedir. Bu durumda öğrencilerin Türkçe dersi algılarının büyük oranda Ebru Hanım’ın ders işleme stiline göre şekillenmesine neden olmaktadır. Ebru Hanım’ın kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede de değindiği üzere, “derslerin büyük kısmında dil bilgisi etkinliklerine zaman ayırmakta” ve “diğer öğrenme alanlarına ayırması gereken zamanlarda da dil bilgisi etkinlikleri yaptığını” ifade etmektedir (Türkçe öğretmeniyle görüşme, 19.03.2012). Nihayetinde de Türkçe derslerinin öğrenciler tarafından dil bilgisi etkinliklerinin ağırlıklı

olarak ele alındığı dersler olarak algılanması sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durumu öğrencilerle uygulama öncesinde gerçekleştirilen ön görüşmelerde de görmek mümkündür. Öğrencilerin büyük çoğunluğuna Türkçe derslerinde ne tür etkinlikler yapıldığı sorulduğunda birçoğunun yalnızca dilbilgisi etkinliklerinden bahsettikleri görülmüştür.

Uygulama süreci boyunca araştırmacı yıllık planda yer aldığı oranda dilbilgisi etkinliklerine yer verdiğini açıklamasına rağmen, öğrencilerin dil bilgisi derslerine yeteri kadar zaman ayrılmadığı hususundaki görüşleri değişmemiştir. Bu durumun araştırmacı günlüğüne yansması şu şekilde olmuştur:

“...Dilbilgisi etkinliklerinin hemen sonrasında dahi öğrencilerle görüşsem sonuç aynı halen dilbilgisini yeteri kadar işlemediğimizi düşünüyorlar. Uygulamanın başlangıcından bu yana defalarca yıllık planın öngördüğü oranda dilbilgisi etkinliklerine yer verdiğimi söyledim ancak sonuç değişmedi. Geçerlik komitesinde belirlediğimiz şekilde dilbilgisi etkinliklerinden sonra test soruları dağıtmayı denemeliyim sanırım... (Araştırmacı günlüğü, 19.04.2012).

Dil bilgisi etkinliklerine zaman ayrılmaması ile ilgili olarak Selim’in günlüğünde ise şu ifadeler rastlanmaktadır:

“Dilbilgisi konularının daha çok işlenmesine ihtiyacım var. Eğer hep böyle nesnel yargı öznel yargı gibi basit konular işlenecekse Türkçe derslerinin pek bir anlamı kalmaz... (Selim; öğrenci günlüğü, 30.04.2012).

Selim ile gerçekleştirilen görüşmelerde kendisine ileride Türkçe öğretmeni olursa öğrencilerine ne tür etkinlikler yaptıracağı sorulduğunda ise verdiği cevap şu şekilde olmaktadır:

“Bol bol video izletirim. Sizin yaptığınız gibi onlar üzerinden işlerim dersi. Sonuçta okuma yapmayı sevmezler çok. O yüzden hep okuma yaptırmam ya da hep dilbilgisi işlemem” (Selim; görüşme, 02.05.2012).

Selim'in görüşlerindeki tezattan hareketle, öğrencilerin dilbilgisi etkinliklerini sevdiklerinden dolayı değil SBS'de bu soruları yapamadıklarından dolayı bu etkinliklerin yapılmasını istediklerinin söylenmesi mümkündür.

Bu tema altında değerlendirilebilecek bir başka veri kaynağı ise Türkçe Öğretmeni Ebru Hanım olmuştur. Araştırmacının uygulamadan sonra Ebru Hanım ile gerçekleştirdiği son görüşmede, Ebru hanım en önemli konu olarak, öğrencilerin dilbilgisi konularından geri kalmasına ilişkin duyduğu endişeleri dile getirmiştir (Türkçe öğretmeniyle görüşme, 09.05.2012).

Kameraya Karşı Tepki

Uygulama süresince 8/C sınıfı öğrencilerinden sık sık işitilen, öğrenci günlüklerinde ve değerlendirme yazılarında en çok yer bulan konulardan bir tanesi de uygulama süresince kayıt yapan kamerayla ilgili yakınmalardır. Öğrencilerin derslerin kameraya çekilmesiyle ilgili sık sık rahatsızlıklarını dile getirdikleri görülmüştür. İlk uygulamanın gerçekleştirildiği haftanın ardından yapılan geçerlik komitesi toplantısında da konu ele alınmış ancak video kayıtlarının araştırma için taşıdığı önem nedeniyle uygulamadan vazgeçilmemesine karar verilmiştir (Geçerlik Toplantı Tutanağı 3, 30.03.2012).

Bilge öğrenci günlüğüne kamera konusundaki rahatsızlığını şu cümlelerle aktarmıştır:

“Derslerde bizi kameraya çekmeyin. Bu şekilde insan kendisini hayvanat bahçesindeki hayvanlar gibi hissediyor. Ben de dâhil olmak üzere birçok arkadaşımız o yüzden derslerde söz almak istemiyoruz. Bundan hemen vazgeçin... (Bilge; öğrenci günlüğü, 28.03.2012).

Öğrencilerin kamera konusundaki kaygılarını gidermek amacıyla öğretmen sık sık “görüntüleri kendisinden başka kimsenin izlemeyeceği” hususunda açıklamalarda bulunmuştur. Uygulamanın ilerleyen haftalarında öğrencilerin kamera konusundaki rahatsızlıklarının giderek daha az oranda belirtmeye başladıkları görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak ise öğrencilerin uygulamaya alışmaları gösterilebilir.

Facebook Paylaşımları

Öğrencilerin derslerde Facebook ortamından etkin şekilde yararlanılması ile ilgili olarak da bazı görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlere geçmeden önce araştırmacının Türkçe derslerinde Facebook'tan yararlanma ile ilgili günlüğüne yansıyan düşüncelerine yer vermekte yarar olduğunu düşünüyoruz:

“Facebook sayesinde çocuklarla sürekli etkileşim halinde olmak uygulama konusunda bana çok fayda sağladı. Uygulama derslerinin olmadığı günlerde bile öğrencilerden gelen mesajlar sayesinde sınıfta neler olup bittiğini öğrenebiliyorum. Derslerde izlediğimiz videoları paylaştığımda öğrencilerden dönütler alabiliyorum. Paylaşımlara çocukların oldukça yüksek oranda ilgi göstermesi oldukça sevindirici. Hatta çocuklar yaptıkları yorumların altında yer alan “beğen” bağlantısını tıklamadığım için küsebiliyorlar bile...” (Araştırmacı günlüğü, 02.04.2012).

Diğer yandan derslerde Facebook'un kullanılmasından öğrencilerin duyduğu memnuniyet, Zeynep adlı stajyer öğrencinin gözlem raporuna da yansımıştır:

Dersin sonunda Sait Hoca'nın reklam senaryolarını Facebook'ta paylaşacaklarını söylediğinde sınıftan çıkan “oleyyy” sesi çocukların uygulamadan çok memnun kaldıklarını gösterdi...” (Zeynep; stajyer öğrenci gözlem formu 3).

Öğrencilerin Facebook paylaşımlarında, bu ortama ilişkin olumlu görüşlerini görmek mümkündür:



Öğrencileri Facebook Paylaşımlarından Bir Örnek

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde araştırmacının “*Yeni Türkçe dersleriyle ilgili en çok neyden hoşlandın?*” sorusuna Selin’in verdiği cevap şu şekildedir:

“Bence bu derste yaptığımız en güzel şey yorumlarımızı facebook aracılığıyla yapabiliyor olmamız. Ben arkadaşlarımla derslerde söylediğim şeylerle dalga geçmesinden, beni bilgiçlik taslamakla suçlamasından nefret ediyorum. Faceden yazdığım yorumlarda da dalga geçiyorlar ama ben daha rahat yazıyorum oradan. Hem bu şekilde annem face’e girmeme kızmıyor.”
(Selin; öğrenci günlüğü, 02.05.2012).

BÖLÜM VI: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

“Önce dünyayı, ardından sözcükleri okuyun”
Freire ve Macedo, 1998

Bu bölümde, ilk olarak araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar incelenerek ortaya konulan sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ardından ulaşılan sonuçların alan yazındaki medya okuryazarlığı ve ana dili eğitimine ilişkin araştırma bulgularına dayalı olarak tartışması gerçekleştirilmiştir. Son olarak hem gerçekleştirilen araştırmaya hem de ileride yapılabilecek benzer nitelikteki araştırmalara yönelik geliştirilen öneriler üzerinde durulmuştur.

6.1. Sonuçlar

İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik bir model önerisi geliştirmeyi ve geliştirilen modeli uygulamayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçlar, “Bulgular ve Yorum” bölümünde olduğu gibi bu bölümde de araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

6.1.1. Kanada, ABD, Avustralya ve İngiltere Ana Dili Eğitimi Müfredatlarında Yer Alan Medya Okuryazarlığı Eğitimi Kazanımlarına İlişkin Sonuçlar

İlgili ülkelerin ana dili eğitimi müfredatlarında yer alan medya okuryazarlığı eğitimi kazanımlarının tespit edilmesi amacıyla 487 sayfalık doküman incelenmiştir. Bu dokümanlarda yer alan 497 kazanımın, %27 (f=133)’sinin medya okuryazarlığı eğitimiyle

ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt probleme yönelik ülkeler bazında elde edilen sonuçları ise şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Kanada, Ontario Eyaleti ana dili eğitimi müfredatında yer alan 225 kazanımın %19 (f=42)'u medya okuryazarlığı eğitimine yöneliktir. Ayrıca bu müfredatta “Medya Okuryazarlığı” müstakil bir öğrenme alanı olarak tanımlanmıştır. İncelenen diğer müfredatlarla kıyaslandığında Ontario Eyalet müfredatının bu yapısının önemli bir farklılık oluşturduğu düşünülmektedir.
- ABD ana dili eğitimi müfredatında tanımlanan 128 kazanımdan %31 (f=40)'i medya okuryazarlığı eğitimine yöneliktir. Bu müfredatta medya okuryazarlığı kazanımlarının öğrenme alanlarına dağılım oranları ise şöyledir: Okuma %50 (f=20); yazma %20 (f=8); konuşma ve dinleme %50 (f=12).
- Avustralya ana dili eğitimi müfredatında tanımlanan 93 kazanımdan %48 (f=45)'i medya okuryazarlığı eğitimine yöneliktir. Bu müfredatta medya okuryazarlığı kazanımlarının öğrenme alanlarına dağılım oranları ise şöyledir: Okuryazarlık %71 (f=25); dil %29 (f=10); edebiyat %42 (f=10).
- İngiltere ana dili eğitimi müfredatında tanımlanan 51 kazanımdan %51 (f=26)'i medya okuryazarlığı eğitimine yöneliktir. Bu müfredatta medya okuryazarlığı kazanımlarının öğrenme alanlarına dağılım oranları ise şöyledir: Okuma %81 (f=13); yazma %35 (f=8); konuşma ve dinleme %26 (f=5).

Ülkelere ilişkin sonuçlarda da görüldüğü üzere, alan yazında medya okuryazarlığı eğitiminde lider olarak gösterilen ilk dört ülkenin tamamında, ana dili eğitimi müfredatları medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmiştir. İngiltere ve Avustralya müfredatları medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilme bakımından %50 civarında bir orana sahipken ABD'nin %30'larda, Kanada'nın ise %20'ye yakın bir oranda kaldığının söylenmesi mümkündür. Ancak hemen belirtelim ki Kanada (Ontario Eyaleti)'da uygulanan müfredatta medya okuryazarlığı tıpkı okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi müstakil bir öğrenme alanı şeklinde tanımlanmıştır. Diğer ülkelerdeki medya okuryazarlığı kazanımları ise müstakil bir öğrenme alanı altında değil mevcut öğrenme alanları altında yer almaktadır.

6.1.2. Kanada, ABD, Avustralya ve İngiltere Ana Dili Eğitimi Müfredatlarında Yer Alan Medya Okuryazarlığı Eğitimiyle İlişkili Kazanımların Oluşturduğu Ortak Temalara İlişkin Sonuçlar

İlgili ülkelerin müfredatlarının içerik analizi sonucunda medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkili görülen 133 kazanımın oluşturduğu ortak temalara ilişkin bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kazanımların, “medya iletilerini anlama” ve “medya iletisi üretebilme” olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımların 3’te 2’lik kısmı medya iletilerini anlamaya yönelikken 3’te 1’lik kısmı medya iletisi üretebilmeye yöneliktir. Bu sonuçtan hareketle medya okuryazarlığının iletileri anlama kadar önemli olan diğer bir boyutunun da medya iletisi üretebilme yeterliği olduğu söylenebilir.
- “Medya iletilerini anlama” kategorisinde yer alan kazanımların; (1) “*metnin teknik yapısını analiz etme*”, (2) “*medya metnini sorgulama*”, (3) “*medya metninde yer alan bilgi ve görüşleri ayırt etme*” ve (4) “*medya iletilerinin diğer insanlar üzerindeki etkisi üzerine düşünme*” olmak üzere 4 ana tema oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu temaların içerisinde yer alan kazanımların şu beceriler üzerinde durduğu görülmüştür:
 - “*Metnin teknik yapısını analiz etme*” teması, medya iletilerinin teknik özelliklerinin çözümlenmesiyle ilgilidir. Medya ve iletişim teknolojisinin iletiler ve kişiler üzerindeki etkisinin anlaşılmasına yönelik kazanımları bünyesinde barındırdığı görülmektedir.
 - “*Medya metnini sorgulama*” teması, medya metninde yer alan bakış açısı, stereotipsel gösterimler, üretim perspektifi, metnin içerdiği ön yargılar ve örtük anlamlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu kazanımlarda, medya metninin literal yapısından sıyrılma, metin dışı medya bilgisini kullanarak derin yapıya geçme söz konusudur.
 - “*Medya metninde yer alan bilgi ve görüşleri ayırt etme*” teması altındaki kazanımlar, metinde kullanılan ikna ve propaganda tekniklerini, iddia ve

argümanları çözümlenmekten karşılaştırma yaparak güvenilirliğini ölçmeye kadar bir dizi eleştirel sorgulama becerisini konu edinmektedir.

- “*Medya iletilerinin diğer insanlar üzerindeki etkisi üzerine düşünme*” teması ise bireylerin, kendileri dışındaki insanların iletiden nasıl etkilenebileceği üzerinde düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlayan kazanımları bünyesinde barındırmaktadır.
- “Medya iletisi üretebilme” kategorisinde yer alan kazanımların; (1) “*içerik oluşturma*”, (2) “*üretimde teknik bilgiyi kullanma*”, (3) “*ürettiği iletiyi değerlendirme*” ve (4) “*ortak üretim ve etkileşim*” olmak üzere 4 ana tema oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - “*İçerik oluşturma*” teması altında tanımlanan kazanımların iletilerin muhtevasına yönelik yeterlilikleri kapsadığı görülmüştür.
 - “*Üretimde teknik bilgiyi kullanma*” teması altında yer alan kazanımların bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme gibi teknik yeterliklere yöneldiği görülmüştür.
 - “*Ortak üretim ve etkileşim*” teması altında; üretim, paylaşım ve dağıtım gibi internet tabanlı içerik üretim yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar yer almaktadır. Sosyal medya, bloglar, video paylaşım siteleri gibi ortamlarda paylaşım ve içerik üretim becerileri de bu kazanımların kapsamı içerisinde yer almaktadır.
 - “*Ürettiği iletiyi değerlendirme*” teması altında ise medya içeriği oluştururken dikkat edilmesi gereken toplumsal sorumluluklara ve etik kurallara uyma konusunda yeterlik geliştirilmesi söz konusudur.

6.1.3. Ana dili Eğitimi Müfredatlarında Yaygın Olarak Yer Verilen Medya Okuryazarlığı Kazanımlarının Türkçe Ders Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8 (MEB, 2006) ile İlişkilendirilmesine Yönelik Sonuçlar

Medya okuryazarlığının “Dolaylı Entegre Müfredat Yaklaşımı” kullanılarak TDÖP 2006’ya yansıtılmasının; medya okuryazarlığının sağlamış olduğu eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin videolar, müzikler, filmler vb. dışındaki edebî ve estetik türden

metinlere transferini kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle ve aşamalı şekilde uzman görüşlerine başvurularak “Medya Okuryazarlığı” adını taşıyan müstakil bir öğrenme alanı altında yer alması önerilen 46 adet kazanım tanımlanmıştır. Kazanımların “medya iletisini anlama” ve “medya iletisi üretebilme” olarak iki boyutta yer aldığı görülmektedir. “Medya iletisini anlama” boyutunda 4 farklı tema altında 30 adet; “medya iletisi üretebilme” boyutunda ise 5 farklı tema altında 16 adet kazanımın tanımlanmıştır.

6.1.4. Uygulanan Öğretim Sürecine İlişkin Sonuçlar

Önerilen modele göre gerçekleştirilen 28 saatlik Türkçe derslerinin, uygulama sürecinin analiz edilmesi sonucu aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkçe derslerinin medya okuryazarlığıyla ilişkilendirilmesiyle birlikte, derslerin yalnızca alfabeyle dayalı ve işlevsel okuryazarlık anlayışının hâkim olduğu yapıdan sıyrıldığı görülmüştür. Eleştirel okuryazarlık ve yeni okuryazarlıklar da söz konusu olmaya başlamıştır.
- Türkçe derslerinde reklamların, haber metinlerinin, müziklerin, kısa videoların, belgesellerin, dergilerin, gazetelerin ve sosyal ağların kullanılmasıyla birlikte sınıf ortamındaki alfabe temelli tekli okuryazarlık anlayışının; görsel okuryazarlık, çok katmanlı okuryazarlık ve medya okuryazarlığı anlayışıyla genişlediği görülmüştür.
- Medya okuryazarlığının ilkleri doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrenme alanlarına ve dil becerilerine yeni bir boyut kazandırarak öğrencilerin zevk aldığı etkinlikler haline dönüştüğü görülmüştür.
- Öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitiminin sağladığı eleştirel analiz becerisini Türkçe dersinde kullanılan edebî ve estetik metinlere de yöneltebilmeleri söz konusu olmuştur.

- Yalnızca kâğıt tabanlı metinlerin kullanıldığı dersler, görsel ve işitsel medya metinlerinin işe koşulmasıyla birlikte çok katmanlı metinlerin söz konusu olduğu ortamlar haline gelmiştir.
- Türkçe derslerinde sosyal ağların kullanılmasıyla birlikte; öğrenciler, yalnızca dijital medyadan gelen iletilerin pasif alıcısı değil aynı zamanda üreticisi olma fırsatını yakalamışlardır. Ayrıca bu uygulamayla, bu ortamların yalnızca eğlence amaçlı değil aynı zamanda akademik amaçlı da kullanılabileceğini algılamaları söz konusu olmuştur.
- Medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilen Türkçe derslerinde öğrencilerin yalnızca medya ile eğitim yapmadıkları aynı zamanda medya hakkında eğitim yapabildikleri de görülmüştür. Bu anlamda Türkçe dersi medya okuryazarlığı eğitimi açısından önemli bir bağlam oluşturmuştur.
- Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin; transfer etme, karşılaştırma yapma, eleştirel analiz, yaratıcılık, sentez, yeniden üretme ve sentez becerilerini kullanabilmeleri söz konusu olmuştur.
- Cep telefonları, müzik çalarlar, magazin dergileri, taşınabilir oyun ortamları ve gazeteler öğrencilerin sınıf ortamına soktukları medya araçlarıdır. Bu araçlar aracılığıyla, -derslerde bile- sık sık internete girdikleri, müzik dinledikleri, video izledikleri, ünlülerin hayatlarını takip ettikleri araştırmacı günlüklerine, video kamera kayıtlarına, stajyer öğrenci gözlem formlarına yansımıştır.
- Medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilen Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma, konuşma, dinleme ve yazma alanlarında daha etkin hale geldikleri görülmüştür. Yazmaktan hoşlanmayan ve derste söz almak istemeyen öğrencilerin motivasyonunda artış gözlenmiştir.

6.1.5. Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeylerine etki edip etmediğinin ortaya konulabilmesi amacıyla araştırmanın başında ve sonunda uygulanan “Medya Okuryazarlığı Ölçeği”nden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar bu başlık altında sunulmaktadır:

- Öğrencilerin, Medya Okuryazarlık Ölçeği, “Güven” alt boyutu ön test ortalamalarıyla son test ortalamaları arasında bir puandan fazla bir fark vardır. Bu durum istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç oluşturmaktadır. “Güven” alt boyutunun eleştirel okuryazarlık bağlamında düşünülmesi mümkündür. Dolayısıyla uygulamadan sonra öğrencilerin medyaya karşı eleştirel bakış düzeylerinin arttığı söylenebilir.
- Öğrencilerin, Medya Okuryazarlık Ölçeği, “Okuryazarlık” alt boyutu ön test ve son test ortalamaları arasında yaklaşık iki puanlık bir fark vardır. Bu veriler istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Dolayısıyla gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin medya iletileri karşısındaki “okuryazarlık” becerilerini arttırdığının söylenmesi mümkündür.
- Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Ölçeği “Bağımlılık” alt boyutu ön test ve son test ortalamaları arasında çok az bir fark vardır. Bu fark istatistiksel açıdan da anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Dolayısıyla gerçekleştirilen uygulamanın ardından öğrencilerin medyaya karşı “bağımlılık” düzeylerinde önemli bir artış yaşanmamıştır.

6.1.6. Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar

- Gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin Türkçe derslerine karşı tutumlarında değişiklik oluşturup oluşturmadığının ortaya konulabilmesi amacıyla araştırmanın başında ve sonunda uygulanan “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ile elde edilen

bulgulara göre; gerçekleştirilen uygulama öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları üzerinde pozitif anlamda bir etkiye sahiptir. Bir başka ifadeyle gerçekleştirilen uygulama, öğrencilerin Türkçe dersine karşı daha olumlu bir tutum sergilemelerini sağlamıştır.

- Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında yaşanan değişime ilişkin nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ile elde edilen sonuçlarla paraleldir. Her iki yaklaşımdan gelen veriler, öğrencilerin uygulama sonrasında Türkçe dersine ilişkin daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları yönündedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde, öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak istediklerini belirtmeleri; araştırmacıya yazdıkları mektupta Türkçe dersini çok sevdiklerini ifade etmeleri; günlüklerinde bu şekilde işlenen Türkçe derslerine karşı olumlu tutumlarını dile getirmeleri ve gözlenen öğrenci davranışları olumlu yöndeki bu tutum değişikliğinin delilleri olarak kabul edilmektedir.

6.1.7. Uygulanan Öğretime Yönelik Öğrenci Algı ve Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Uygulanan öğretime ilişkin öğrencilerin algı ve görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Araştırmanın başladığı günden sonuna kadar öğrencilerin çeşitli şekillerde SBS kaygılarını dile getirdikleri görülmüştür. İşlenen konuların SBS’de çıkmayacağını dile getirerek uygulamadan rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Ancak uygulama süreci boyunca bu kaygının giderek azaldığı bulgusu araştırmacı notlarına yansımıştır.
 - Öğrencilerde “SBS çıkarıcılığı” olarak adlandırılabilir bir davranış tespit edilmiştir. Öğrencilerin SBS müfredatında yer alan konulara yüksek motivasyon duyarlarken yer almayan konuları eğlence aracı olarak görmeleri şeklinde ortaya çıkan bu durum, sınıf içerisinde yer alan resmî

müfredatın yanında asıl olanın SBS müfredatı olduğunu ortaya koymaktadır.

- Gerçekleştirilen uygulamadaki medya okuryazarlığı etkinliklerine yönelik öğrencilerin “SBS’de medya okuryazarlığı sormuyorlar” şeklindeki görüşleri, müfredatta yapılacak değişikliklerin “SBS müfredatına” yansımadağı sürece işlevsel olamayacağı anlamına gelmektedir.
- Öğrencilerin çok zevk aldıklarını belirttikleri derslerden ve etkinliklerden sonra bile SBS kaygılarının devam ettiği görülmüştür.
- Öğrencilerin yapmak istemedikleri ya da sevmedikleri etkinliklerde, SBS’yi bahane olarak kullandıkları görülmektedir. Başarılı ya da başarısız olsun öğrencilerin büyük kısmı yapmak istemedikleri, sevmedikleri etkinliklerde “SBS’de çıkmayacak ki neden yapıyoruz” şeklinde ifadeler kullanmaktadır.
- Öğrencilerin uygulama süresince sık sık derslerde kullanılan görsel içerikten duydukları memnuniyeti dile getirdikleri görülmüştür. Derslerde izlenen videolar, reklamlar, kısa filmler ve fotoğraflar önceki Türkçe dersleri ile yeni uygulama kıyaslandığında öğrenciler tarafından en fazla oranda dile getirilen fark olmuştur. Ayrıca bu içeriklere yer verilmesi, öğrenciler tarafından Türkçe derslerinin daha eğlenceli hale gelmesini sağlamıştır. Bazı öğrenciler kullanılan metinlerin kendi hayatlarındaki metinlere daha çok benzediğini dile getirmişler, bazıları ise eskiden kullanılan yazılı metinleri yavan ve sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir.
- Uygulama süresince öğrencilerin algı ve görüşlerinin ön plana çıktığı diğer bir tema ise Türkçe derslerinde yapılan etkinliklerin “öğrenmeyi zevkli hale getirdiği” olmuştur. Derslerde kullanılan videolar, fotoğraflar, etkinlikler karşısında öğrencilerin “daha zevkli”, böyle daha iyi oldu”, “hem öğreniyoruz hem eğleniyoruz” şeklinde ifadeler kullanarak öğrenmeden aldıkları zevki belirttikleri görülmüştür.

- Ders etkinliklerinin; öğrencilerin ödevlerinin ve görüşlerinin paylaşıldığı bir ortam olarak uygulama sürecinde “Facebook” etkin olarak kullanılmıştır. Facebook’un etkin kullanımından öğrencilerin büyük memnuniyet duydukları görülmüştür. Birçok öğrencinin verilen ödevleri kâğıt tabanlı okuryazarlıktan sıyrılarak bu ortam aracılığıyla yapmak istediği görülmüştür.
- Facebook ortamında, sınıfta söz almaktan çekinen bazı öğrencilerin rahatlıkla paylaşımda bulunup arkadaşlarıyla etkileşime geçebildikleri görülmüştür. Kendilerine bu durumun nedeni sorulduğunda “bu ortamda daha rahat kendilerini ifade edebildiklerini” belirtmişlerdir.
- Öğrencilerin uygulama boyunca SBS kaygılarının paralelinde devam eden “Neden dilbilgisi işlemiyoruz?” serzenişleri vardır. Bunun nedeni, birçok öğrencinin Türkçe derslerinde dilbilgisi dışında yapılan faaliyetleri boş zaman olarak algılamalarıdır. Ayrıca SBS’de çıkan dilbilgisi sorularına karşı duyulan kaygı da öğrencilerde bu algının oluşmasının nedeni olarak gösterilmektedir.
- Öğrenci görüşlerinin yoğunlaştığı temalardan bir tanesi de uygulama süreci boyunca sınıfta kayıt yapan kameradan öğrencilerin duyduğu rahatsızlıktır. Öğrenciler kamera yüzünden derste söz almak istemediklerini belirtmektedirler. Bu rahatsızlık uygulama süreci boyunca giderek azalmıştır.

6.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar, medya okuryazarlığı ve ana dili eğitimi alan yazınlarıyla karşılaştırılarak tartışılmaktadır.

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim ortamlarının hızla değişen yapısı, okuryazarlık alışkanlıklarımızda yeni becerilerin kullanılması gereğini beraberinde getirmektedir. Yalnızca yazının ya da sözün kullanılarak iletişim kurulduğu zamanlar geride kalmıştır. İletişim teknolojilerinin yazı ve sözün yanı sıra görüntüleri, müzikleri, sesleri, grafikleri, fotoğrafları ve filmleri bir araya getiren yapısı düşünüldüğünde yalnızca alfabe ve söz temelinde verilecek ana dili eğitiminin yetersiz kalacağı görülebilecektir.

Ana dili müfredatlarında, görsellerin söz konusu edilerek “görsel okuma”, “görsel sunu” gibi dil becerilerinin tanımlanması 1990’lı yılların başlarında bir yenilik olarak değerlendirilse de; günümüzün yazıyı, sözü ve görselleri bir arada kullanabilen medya araçları düşünüldüğünde bu algının eskidiğinin söylenmesi mümkündür. Günümüz bireyinin etrafını kuşatan metinlerin büyük çoğunluğunun görselleri, yazıyı ve sesleri bir arada kullanabilen çok katmanlı yapıları düşünüldüğünde, okuryazarlık becerilerinin görsellerin, yazının ve seslerin ayrı ayrı ürettikleri anlama yoğunlaşmasının yanında çeşitli şekillerde bir araya gelerek ürettikleri anlama da yoğunlaşması gereği ortaya çıkmaktadır (Bearne, 2003).

Yukarıdaki paragrafta özetlenen durumun bir sonucu olarak birçok ülkenin ana dili eğitimi müfredatlarını son birkaç yıl içerisinde ciddi şekilde yeniden ele aldığı görülmektedir. Örneğin çalışmada içerik analizine tabî tutulan Ontario Eyaleti ana dili eğitimi müfredatı 2006 yılında uygulamaya konulduktan sonra, 2008’de köklü değişikliklerle yeniden gözden geçirilmiştir. ABD’de ana dili eğitimine yönelik uygulanan ulusal standartlar, 2011’de ortaya konulmuştur. 2008’de ana dili eğitimi müfredatını yenileyen İngiltere, 2011 yılı itibariyle yeni müfredat geliştirme çalışmalarına başlamıştır. Avustralya Eğitim Bakanlığı 2008 yılından bu yana “Dijital Eğitim Reformu” (Department of Education, 2008) kapsamında ana dili müfredatının her yıl yeni bir versiyonunu

yayınlanmaktadır. Görüldüğü üzere birçok ülkede ana dili eğitimi müfredatları, ortaya çıkan yeni teknolojiler doğrultusunda yeniden konumlandırılmaya çalışılmaktadır.

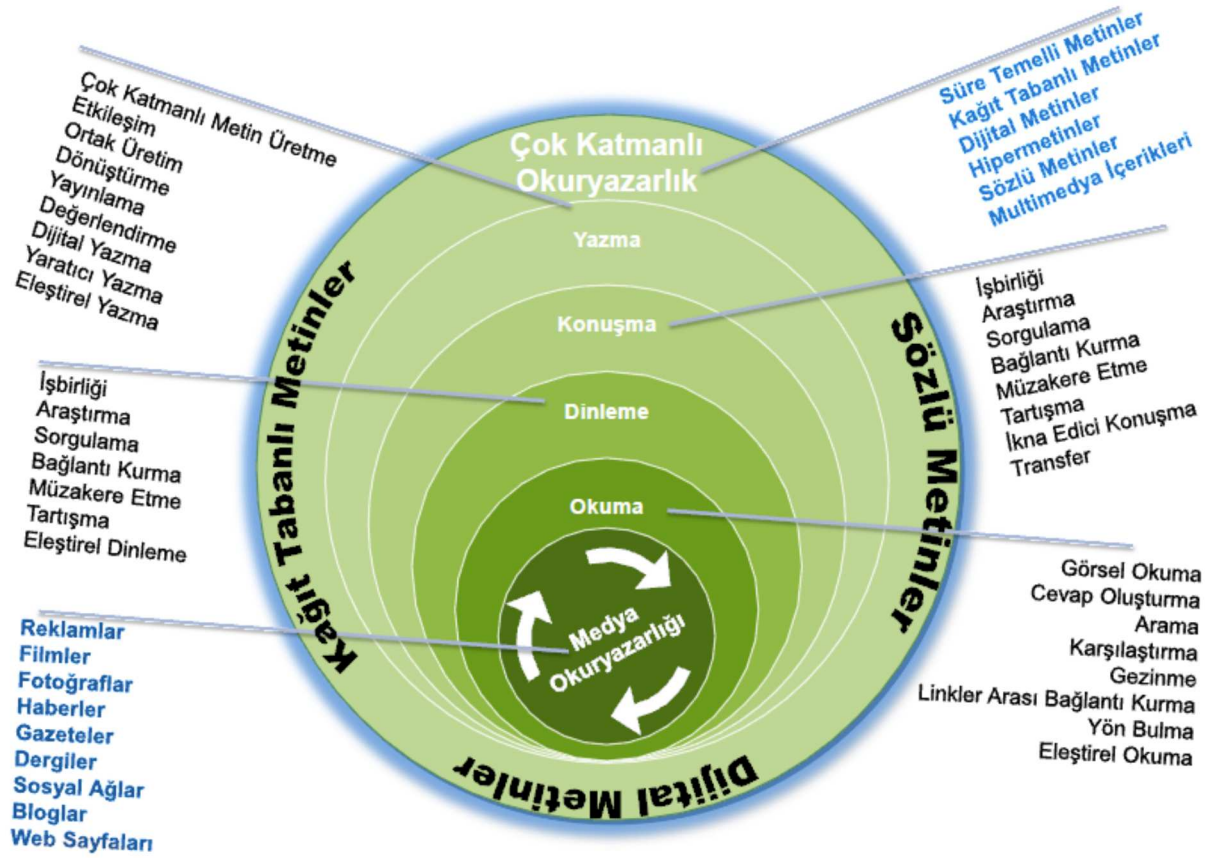
Araştırma kapsamında gerçekleştirilen içerik analizinde çalışma grubunda yer alan ülkelerin tamamında ana dili derslerinin medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilerek verildiği bulgusu, ülkemiz açısından önemli görülebilecek bir deneyim sunmaktadır. Bu deneyimin iki boyutlu olduğu düşünülebilir. Birinci boyutunda medya okuryazarlığı eğitimi ikinci boyutunda ise Türkçe dersleri yer almaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmiş Türkçe dersleri, bir yandan ülkemizde seçmeli olarak ilköğretim ikinci kademedede yer alan “Medya Okuryazarlığı” derslerine bir alternatif oluştururken diğer yandan Türkçe derslerindeki metin algısını genişleterek çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin kazandırılması, zengin eğitim öğretim ortamı ve öğrencilerin daha çok ilgisini çekecek içerik potansiyelini sunma gibi avantajları beraberinde getirmektedir.

Mesele medya okuryazarlığı eğitimi açısından ele alındığında böyle bir uygulamanın ülkemizdeki seçmeli “Medya Okuryazarlığı” dersine iddialı bir alternatif sunması söz konusu olmaktadır. Aynı zamanda bu alternatif; “medya okuryazarlığı dersini hangi öğretmenlerin vereceği” (Altun, 2009; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Yaylı, 2010), “dersin seçmeli olarak eğitim siteminde yer alıyor olması” (Altun, 2008; Altun 2009; Balaban, Ünal ve Küçük, 2008), “bağlamdan uzak olması” (Çakmak, 2010), “sınırlı sayıda öğrencinin dersi alabilmesi” (Altun, 2008; Altun, 2009) ve “öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği” (Yaylı, 2010) konularında alan yazında yaşanan tartışmalara cevap verme potansiyeline sahiptir.

Medya okuryazarlığı eğitiminin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesiyle birlikte ilköğretim çağındaki 13 milyon öğrencinin tamamı, hayatlarında oldukça önemli bir yer işgal eden medya iletilerini sorgulamaya yönelik olarak medya okuryazarlığı eğitimi alabilecektir. Diğer yandan böyle bir uygulamayla birlikte dersin bir bağlam kazanması söz konusu olacaktır. Hobbs (1998: 25) müfredattaki mevcut bir dersle ilişkilendirilerek yapılan medya okuryazarlığı eğitiminin belirli bir zemine oturacağını belirtmekte ve bu yaklaşımın daha ekonomik olduğunu dile getirmektedir. Öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında ise bu şekilde bir yaklaşımın benimsenmesi durumunda, eğitim fakültelerinin

ilgili bölümlerine medya okuryazarlığı eğitimine yönelik derslerin konulması suretiyle problem çözülebilecek, ek bir bölüme yönelik formasyon eğitimi yapılmasına ihtiyaç kalmayacaktır.

Konu Türkçe eğitimi açısından ele alındığında da önerilen yaklaşımın bir takım avantajlar sunduğu görülecektir. Araştırmacılar, medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilerek gerçekleştirilen ana dili eğitimi derslerinde, öğrencilerin okuma, konuşma, yazma, dinleme ve izleme becerilerini daha iyi kullanabildiklerini ortaya koymaktadırlar (Hobbs ve Frost, 1999). Ülkemizde Türkçe derslerinin genel olarak geleneksel öğretim yöntemi olarak adlandırılan öğretmen merkezli bir anlayışla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu anlayışa göre, önce öğretmen metni okumakta sonrasında birkaç öğrenciye metni okutmakta, ardından da ders kitabında metinle ilgili verilen soruların cevaplanması aşamasına geçilmektedir. Metne ilişkin sorular bu sorular genellikle bilgi düzeyinde olmakta ve öğrenciler cevapları aynen metinden bulup tekrarlamaktadırlar. Böyle bir ders akışı içerisinde öğrencilerin büyük kısmının, metinler arası anlam kurma, analiz etme, karşılaştırma, transfer etme gibi üst düzey becerileri kullanmaları bir yana analiz ve değerlendirme becerilerini dahi kullanamadıkları belirtilmektedir (Cavkaytar, 2009: 316). Ayrıca ikinci kademe Türkçe derslerinin büyük oranda yalnızca basılı metinler aracılığıyla işleniyor olması, derslerin öğrencinin tam anlamıyla yaşamını kuşatamaması sonucunu doğurmaktadır. Hayatlarının büyük kısmında renkli görüntülerin, hareketli videoların, gösterişli ses efektlerinin yer aldığı metinlerle karşılaşan öğrenciler derslerde kullanılan yazılı metinleri yavan ve sıkıcı bulmaktadırlar. Türkçe derslerine ilişkin böyle bir resim karşısında Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmesi bir takım sorunların ortadan kaldırılması ya da aza indirgenmesi adına önemli görülebilir.



Şekil 25. Medya Okuryazarlığı Eğitimiyle İlişkilendirilmiş Türkçe Dersi İşleniş Süreci

Araştırmanın uygulama aşamasına ilişkin sonuçlar, medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilerek gerçekleştirilen Türkçe derslerinin geleneksel Türkçe derslerine göre daha zengin bir öğrenme-öğretme ortamı sunduğunu göstermektedir (bakınız şekil: 25). Araştırmanın uygulama süresince 8/C sınıfında, öğrencilerin birçoğunun gün içerisinde -hatta derslerde- sık sık cep telefonları aracılığıyla mesajlaştıkları, internete bağlandıkları; getirdikleri müzik çarılardan müzikler dinledikleri; magazin dergilerinden ünlülerin hayatlarını takip ettikleri ve gazete okudukları araştırmacı notlarına ve kamera kayıtlarına yansımıştır. Ana dili eğitiminin “hayatlık ilkesi” gereğince derslerde kullanılan metinlerin ve diğer materyallerin öğrencileri yaşama hazırlar nitelikte olması gerekmektedir (Özbay, 2006: 92). Bu anlamda Türkçe derslerinde bireyin hayatında karşılaşacağı her türden metne yer verilmesi gereği vardır (Çifçi, 2006: 90). Uygulama sürecinde gerçekleştirilen Türkçe dersleri, gerek derslerde kullanılan metin türlerinin zenginleştirilmesi, gerek tartışma bölümünün başında değinilen çok katmanlı metinleri çözümleme becerilerini söz konusu

ederek çok katmanlı okuryazarlığı derslere hâkim kılması açısından önemli görülebilir. Reklamların, dizilerin, haberlerin, müziklerin, çeşitli görsellerin kullanıldığı uygulama sürecindeki derslerin, Türkçe eğitimi açısından zengin ortamlar sunarak bireyin 21. Yüzyılda ihtiyaç duyduğu becerileri kuşatıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Şekil 25'te görüldüğü üzere medya okuryazarlığının merkeze oturtulduğu bir Türkçe dersi işleniş süreci, derslerde kullanılan metin türlerini de genişletmektedir. Kağıda ve söze dayalı metinlere ek olarak dijital metinler ve çeşitli medya metinleri kullanılabilir. Kullanılan metin türlerinin genişlemesiyle birlikte, Türkçe dersleri geleneksel alfabeyle dayalı okuryazarlık becerilerinden sıyrılarak çok katmanlı okuryazarlık becerilerine yönelmektedir. Medya okuryazarlığının merkeze alındığı Türkçe dersleri, ana dili eğitiminin üzerine organize edildiği öğrenme alanlarının sentez, transfer, karşılaştırma, metinler arası bağlantı kurma, eleştirel analiz, dönüştürme, müzakere etme gibi üst düzey becerilerle gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

6.3. Öneriler

Medya okuryazarlığı alanında lider olarak gösterilen ülkelerin ana dili eğitimi müfredatlarından hareketle Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmesine yönelik bir modelin önerildiği ve bu modele uygun bir eylem araştırmasının gerçekleştirildiği bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Medya okuryazarlığı eğitimi, birçok ülkede ana dili eğitimi ile ilişkilendirilerek verilmektedir. Bu yaklaşımın tartışma bölümünde ortaya konulan avantajları da göz önünde bulundurularak medya okuryazarlığı eğitimin başta Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesine yönelik adımlar atılabilir.
- Mevcut sistem içerisinde seçmeli ders kapsamında verdiğimiz “Medya Okuryazarlığı” dersi, maliyeti, amaçlarının gerçekleşme düzeyi ve dersi yürütecek öğretmenlerin branşı açısından yeniden sorgulanabilir.
- Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı eğitimi doğrultusunda eğitilebilmeleri amacıyla Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerine medya okuryazarlığı eğitimi dersi konulabilir.
- Ülkemizde sınırlı sayıda yayının olduğu medya okuryazarlığı eğitimine yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara TÜBİTAK, MEB gibi resmi kurumlarca destek verilerek bu yayınların sayısının artırılmasına yönelik adımlar atılabilir.
- İlköğretim ikinci kademedeki gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarından hareketle ilköğretim birinci kademe Türkçe derslerinin medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmesine yönelik benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir.

- Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarından hareketle ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyat derslerinin medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmesine yönelik benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- Ülkemizde uygulanan seçmeli “Medya Okuryazarlığı” dersinin çıktılarını ortaya koyan ulusal bazda, geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Ülkemizde uygulanmakta olan “müstakil medya okuryazarlığı dersi yaklaşımı” ile bu çalışmada yapıldığı gibi “mevcut bir ders ile ilişkilendirme yaklaşımı”nın karşılaştırılmasına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abreu, D. B. (2007). *Teaching media literacy*. New York; London: Neal- Schuman Publishing.
- Abreu, D. B. (2008). *The implementation of a media literacy curriculum in the public schools: Three case studies*. University of Connecticut, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ACARA (Australian Curriculum, Assesment and Reporting Authority). (2011). *The Australian Curriculum: English (Version 2)*. Malbourne: ACARA.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1977). The culture industry: Enlightenment as mass deception. M. Gurevitch, J. Curran, & J. Woolacotte içinde, *mass communication and society* (s. 347-383). London: Edward Arnold.
- Altheide, D. L. (1995). *An ecology of communication: Cultural formats of control*. New York: Aldine de Gruyter.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, A. (2008). Türkiye'de Medya Okuryazarlığı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16 , 30-34.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (10), 97-109.
- Altun, A. (2010b). Kanada'daki medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* 2 (10), 41-57.
- Altun, A. (2010a). *Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programlarıyla İlişkilendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Alvarado, M., & Boyd-Barrett, O. (1992). *Media education: An introduction*. London: British Insitute and Open University Press.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ang, I. (1985). *Watching Dallas*. London: Methuen.
- APA. (2004). *Amerikan Psikiyatristler Birliği*. Mart 11, 2012 tarihinde Amerikan Psikiyatristler Birliği web sitesi: http://www.psych.org/public_info/media_violence.cfm adresinden alındı.
- Aufderheide, P., & Firestone, C. (1993). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC:: Communications and Society Program, Aspen Institute.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research (Forth Edition)*. New York, NY: The Free Press.
- Baker, F. (2000). *Media Literacy State Teaching Standards*. Şubat 12, 2011 tarihinde http://www.frankwbaker.com/state_lit.htm adresinden alındı..
- Balaban, J., Ünal, F., & Küçük, M. (2008). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin amaçlarının ve etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Ocak 1, 2012 tarihinde www.ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/103.doc adresinden alındı..
- Barbier, F., & Lavenir, B. L. (2001). *Diderot'dan internete medya tarihi (Çev. Kerem Eksen)*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Bazalgette, C. (1991). *Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Bazalgette, C. (2010). *Teaching media in primary schools*. Los Angeles: Sage Publications.

- Bazalgette, C., Bevort, F., & Saviano, J. (1992). *New directions: Media education worldwide*. London: British Film Institute.
- Bearne, E. (2003). Rethinking literacy: Communication, representation and text. *Reading Literacy and Language*, 37 (3), 98-103.
- Bearne, E., & Wolstencroft, H. (2009). *Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy 5-11*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC : Sage Publications.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik Analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bilici, İ. E. (2011). *Türkiye'de Ortaöğretimde Medya Okuryazarlığı Dersi İçin Bir Model Önerisi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 195-207.
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. London : Falmer Press.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*. 48 (1), s. 33-43.
- Buckingham, D. (2009). *Media education: literacy learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D., & Domaille, K. (2009). Making media education happen: A global view . C. K. Cheung içinde, *Media education in Asia*. (s. 19-30). New York: Sage Publication.

- Buckingham, D. (Yaz 1994/1995). Media education: Beyond the milenium. *Metro Magazine (100)*, 49-57.
- Buckingham, D., & Domaille, K. (2001). *Report on the global media education survey*. Paris: UNESCO.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school: Reading and teaching popular media*. London: Taylor & Francis.
- Buckingham, D., Fraser, P., & Mayman, N. (1990). stepping into the void: Begining classroom research in media education. D. Buckingham içinde, *Watching media learning: Making sense of media education* (s. 19-59). London: The Falmer Press.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production and progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American Public: Scientific fact versus media misinformation. *American Psychologist*, 56, s.: 477-489.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- BYEGM (Basın Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü) (2011). *İstatistikler*. Mayıs 22, 2012 tarihinde <http://www.byegm.gov.tr/istatistikler> adresinden alındı.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- CCSO ve NGA Center. (2011a). *Common Core State Standards for English Language Arts*. Kasım 24, 2011 tarihinde Corestandards.org: www.corestandards.org/assets/CCSI_ELA%20Standards.pdf adresinden alındı..

CCSO ve NGA Center. (2011b). *Common Core State Standards in the States*. Kasım 24, 2011 tarihinde Corestandards.org: www.corestandards.org/in-the-states adresinden alındı..

CCSO ve NGA Center. (2011c). *Key Points in English Language Arts*. Kasım 24, 2011 tarihinde Corestandards.org: http://www.corestandards.org/about-the-standards/key-points-in-english_-anguage-arts adresinden alındı..

Cemiloğlu, M. (2009). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi (4. Baskı)*. Bursa: Alfa Aktüel.

Chomsky, N. (1997). *Media control: The spectacular achievements of propaganda*. New York: Seven Stories Press.

Chomsky, N., & Barsamian, D. (2001). *Propaganda and the public mind. Conversations with Noam Chomsky*. Cambridge, Mass.: South and Press.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2010). Central Issues in New Literacies and New Literacies Research . J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu içinde, *Handbook of Research on New Literacies* (s. 1-21). New York and London: Routledge: Taylor & Francis Group.

Considine, D. (1990). Media literacy: Can we get there from here? *Educational Technology*, 30 (12), 27-32.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: Sage Publications.

Costello, P. (2007). *Action research*. London: Continuum Books.

Craig, D. V. (2004). Practitioner action research: Action research to improve practice. *Work Based Learning in Primary Care*, 2 (4), 324-337.

Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

- Croteau, D., & Hoynes, W. (2003). *Media Society: Industries, images and audiences (Third Edition)*. Thousand Oakss: Pine Forge Press.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversite (Cavkaytar, 2009)si Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları. G. Gülsevin, & E. Boz içinde, *Türkçenin Çağdaş Sorunları (2. Baskı)* (s. 77-134). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çuhadar, C. (2008). *Oluşturmacılığa dayalı öğretimde etkileşimin blog aracılığı ile geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Dean, G. (2010). Rethinking literacy. C. Bazalgette içinde, *Teaching media in primary schools* (s. 51-61). London: Media Education Association (MEA) ve Sage Publication.
- Department of Education . (2008). *The Digital Education Revalation*. Canberra: Australian Government. <http://www.digitaleducationrevalation.gov.au/> adresinden erişilmiştir.
- Dewdney, A., & Lister, M. (1988). *Youth, culture and photography*. London: Macmillan.
- Dewey, J. (1987). Ocak 21, 2011 tarihinde My Pedagogic Creed: <http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm> adresinden alındı..
- Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Duncan, B. (1989). Media literacy at the crossroads: Some issues, probes and questions. *The History and Social Science Teacher*, 24 (4), 205-209.

- Ekiz, D. (2004). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A. N., Mercan, E., Çınkır, Ş., & Palavan, Ö. (2009b). Medya okuryazarlığı dersinin okul müdürlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 87-96.
- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A. N., Mercan, E., Çınkır, Ş., & Plavan, Ö. (2009a). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 02.14.2011 tarihinde <http://www.asosindex.com/journal-article-abstract?id=1934> adresinden alındı..
- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A., & Mercan, E. (2010). Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Medyanın İşleyişi ve Etik İlkeler Açısından Bir Değerlendirme. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 22.05.2011 tarihinde <http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/default.asp?act=detay&ID=44> adresinden indirilmiştir.
- Federov, A. (2003, March). *Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions*. UNESCO.
- Federov, A. (2008). Media education around the world: Brief history. *Acta Didactica Napocensia* 1 (2), 57-68.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change (November-December)*, 60-64.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education. Action research. LAB. A program of the Education Alliance*. Northeast and Islands Regional : Educational Laboratory at Brown University.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mac Graw Hill.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1973). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi (5. Baskı)*. istanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma (Çev.:Serap Ayhan)* . Ankara: İmge Kitabevi.
- Fryer, W. (2004). *Digital Literacy NOW*. Haziran 23, 2011 tarihinde TechLearning: <http://www.techlearning.com/showArticle.php?articleID=18902855> adresinden alındı.
- Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse and linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 17 (1), s. 5-25.
- Gee, J. P. (1991). Socia-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual Review of Applied Linguistics* (12), s. 3-48.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses (2. Baskı)*. London, PA: Taylor & Francis.
- Gibbs, R. G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publications.
- Goodman, S. (2005). Teachers need media literacy, too! . *Yearbook of the National Society for the Study of Education: Media Literacy Transforming Curriculum and Teaching* (s. 161-179). içinde Malden: Blackwell Publishing.
- Goodwyn, A. (1992). *English Teaching and Media Education*. Buckingham: Open University Press.
- Goodwyn, A. (2000). *English in the digital age: Information and Communications Technology and the teaching of English*. London: Cassell.

- Goodwyn, A., & Branson, J. (2005). *Teaching English: A handbook for primary & secondary school teachers*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gordon, E., & Gordon, E. H. (2003). *Literacy in America: Historic journey and contemporary solutions*. Westport, CT: Praeger.
- Göğüş, B. (1993). Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları* (s. 1-26). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Gökçe, O. (2011). Yöntem olarak içerik analizi. A. Ç. İlhan, M. Artar, & H. H. Aksoy içinde, *4. Lisansüstü eğitim sempozyumu (19-21 Ekim 2009 Ankara)* (s. 361-381). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göktürk, A. (1979). *Okuma uğraşı*. İstanbul: ?
- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., & Gibbs, L. (2007). Generating best evidence from qualitative research: The role of data analysis. *Public Health*, 31 (6), 545-550.
- Greenaway, P. (1997). Media and arts education: A global view from Australia. *Media literacy in the information age: Current perspectives* (s. 187-198). içinde New Brunswick: NJ: Transaction Publishers.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hall, S. (1994). Encoding/decoding. Graddol, & O. Boyd-Barrett içinde, *Media texts: Authors and readers* (s. 200-211).
- Hall, S. (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: The Open University.
- Hall, S., & Whannel, P. (1964). *The popular arts*. London: Hutchinson.

- Hancock, B. (2002). *Trent Focus for research and development in primary health care*.
http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/course_pages/MBA603/MBA603_files/Intro
 adresinden 07 Ocak 2012 tarihinde alındı.
- Harlak, H. (2000). *Önyargılar: Psikososyal bir inceleme*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Hart, A., & Hicks, A. (2001). *Teaching Media in the English Curriculum*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Haworth, A., Turner, C., & Whiteley, M. (2004). *Secondary English and Literacy: A guide for teachers*. Thousand Oaks, California: Paul Chapman Publishing.
- Haythornthwaite, C., & Wellman, B. (2002). The internet in everyday life: An introduction . C. H. B. Wellman içinde, *The internet in everyday life* (s. 3-42). Malden, MA: Blackwell.
- Head, S. W. (1954). Content analysis of television drama program. *Quarterly of Film, Radio and Television*, 9, s.: 175-194.
- Heath, S., & Skirrow, G. (1977). Television: A world in action. *Screen*, 18 (2), s.: 7-59.
- Hendricks, C. (2006). *Improving Schools Through Action Research*. Boston: Pearson.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as researcher. J. Skula içinde, *Handbook of Research on Teacher Education (2nd edition)* (s. 53-66). New York: Macmillan.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*. 48 (1), s. 16-32.
- Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy. *American Behavioral Scientist*, 48 (1), 48-59.
- Hobbs, R. (2006). Reconceptualizing media literacy for digital age. *Digital Literacies for Learning*, 99-109.

- Hobbs, R. (2007a). *Reading the Media: Media Literacy in High School English*. New York: International Reading Association.
- Hobbs, R., & Frost, R. (1999). Instructional practices in media literacy education and their impact on students' learning. *New Jersey Journal of Communication*, 6, 123-148.
- Hood, S. (1967). *A survey of television*. Heinemann.
- Hubbard, R. S., & Power, B. M. (2003). *The art of classroom inquiry: handbook for teacher researchers*: Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71 (4), 575-611.
- Hunt, B. J. (2011). *Common Core State Standards Content Brief English Language Arts and Literacy in History/Social Studies & Science*. Kasım 27, 2011 tarihinde PTA.org: www.pta.org/fodham_event_ELA_Content_Brief.pdf adresinden alındı..
- Infoniac. (2008, March 13). *The amount of digital information reached 281 exabytes (281 billion gigabytes)*. Mart 12, 2012 tarihinde <http://www.infoniac.com/hi-tech/amount-digital-information-reached-281-exabytes.html> adresinden alındı..
- Internetworldstats (2011). *www.internetworldstats.com*. 21 01, 2011 tarihinde <http://www.internetworldstats.com> adresinden alındı.
- Işıker, F. (2011). *Televizyon Yayınlarında Şiddet (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi)*. Ankara: T.C. Radyo Televizyon Üst Kurulu.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. USA: Pearson Publishing.
- Kahn, T. & Master, M. (1992). Multimedia literacy at Rowland: A good story, well told. *Technological Horizons in Education Journal*, 19 (7), 77-83.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi (16. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kartal, O. Y. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kawamoto. (2003). *Media and society in the digital age*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kellner, D. (2001). New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education for the new millennium. , 11, 67-81. *International Journal of Technology and Design Education*. 11, s. 67-81.
- Kellner, D. (2004). Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. *E-Learning* 1(1), s.: 9-37.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option . *Learning Inquiry*, 1(1), s.: 59-69 doi:10.1007/s11519-007-0004-2.
- Kellner, D., & Share, J. S. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), s.: 369-386.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln içinde, *Handbook of qualitative research (2nd edition)* (s. 567-605). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Keskin, Ö. N. (2011). *Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kiger, J. P. (2004, Mart 7). The golden age of mediaocrity. *Los Angeles Times Magazine*, (32), s. 16-19.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: CA: Sage Publications.

- Kress, G. (1992). Media literacy as cultural technology in the age of media. C. Bazalgette, E. Bevort, & J. Savino içinde, *New directions: Media education worldwide* (s. 190-202). London: British Film Institute.
- Kress, G. (2010). *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group.
- Krueger, E., & Christel, M. T. (2001). *Seeing believing How to teach media literacy in the English Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Kubey, R. (2001). *Media literacy in the information age: Current perspectives*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Kubey, R., & Baker, F. (1999, October 27). Has media literacy found a curricular foothold? *Education Week*.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzu, A. (2011). Eylem Araştırması. A. İlhan, M. Artar, & H. Aksoy içinde, *4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (19-21 Ekim 2009 Ankara)* (s. 383-390). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KVTB (Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü). (2011). *İstatistikler*. 12.12.2011 tarihinde <http://www.kygm.gov.tr/belge/1-45796/istatistikler> adresinden indirildi.
- Lankshear, C. (1999). *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2010). *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning (2. Baskı)*. Berkshire, England: Open University Press.

- Leavis, F., & Thompson, D. (1933). *Culture and environment: The training of critical awareness*. London: Chatto and Windus.
- Lee, A. Y. (1996). Media technology perspectives and their curriculum implications for media education. *Canadian Journal of Educational Communication*, 25 (3), 209-234.
- Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr içinde, *Handbook of reading research, Cilt:3* (s. 743-770). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leu, D. J., & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35, s.: 108-127.
- Leu, J., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. R. B. Rudell, & N. Unrau içinde, *Theoretical models and processes of reading (5th ed.)* (s. 1568-1611). Newark, DE: International Reading Association.
- Livingstone, S., & Bovill, M. (2001). *Children and their changing media environment*. NJ: Erlbaum.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. . San Francisco, USA: Wiley Imprint.
- Lyman, P., & Varian, H. R. (2003). How much information? 2003. Erişim Tarihi: 25.01.2010, <http://www.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003>.
- MacCabe, C. (1976). Theory and film: Principle of realism and pleasure. *Screen*, 17, 7-27.
- Malmelin, N. (2010). What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy. *Journal of Visual Literacy*, 29 (2), 129-142.

- Masterman, L. (1997). A rationale for media education. ,. R. Kubey içinde, *Media literacy in the information ag: Current perspectives* (s. 15-68). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Masterman, L. (2001). *Teaching the media*. Madison: Taylor & Francis Group.
- Masterman, L., & Mariet, F. (1994). *Media education in 1990s Europe*. Council of Europe Press.
- MAXQDA user guide. (2011). *Maxqda 10, the art of text analysis*. Marlburg: MAXQDA Cooperation.
- Mazman, S. G., & Usluel, Y. (2010). Modelling educational usage of facebook. *Computers & Education* (55), 444-453.
- McChesney, R. W. (1999). *Rich media, poor democracy: communication politics in dubious times*. Urbana: University of Illinois Press.
- McLaughlin. (1998). *Introduction to language development*. San Diego: Singular Publishing.
- McLuhan, M. (1967). *The medium is the message*. ? : ?
- McLuhan, M. (2007). *Gutenberg Galaksisi: Tipografik İnsanın Oluşumu* (Çev: Gül Çağalı Güven). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer (Fourth Edition)*. USA : Pearson Education, Inc.
- McTaggart, R. (1997). Reading the collection. R. McTaggart içinde, *Participatory Action Research* (s. 1-12). Albany, NY: Suny Press.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretimi programı ve kılavuzu (6,7,8. Sınıflar) - Taslak Program-*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretimi programı ve kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Melamed, L. (1989). Sleuthing media "truths": Becoming media literate. *The History and Social Science Teacher*, 24 (4), 189-193.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: teachers as researchers in the classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher (2nd Ed.)*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Namita, Y. (2010). *Teachers' perceptions of media education in BC secondary schools: Challenges and possibilities*. Vancouver: The University of British Columbia, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simon, B., & Schidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, s.: 2094-2100.
- NCTE Elementary Section Steering Committee. (1996). Exploring language arts standards within a cycle of learning. *Language Arts*, 73, 10-13.
- NCTE, & IRA. (2011). Ocak 12, 2011 tarihinde National Council of Teacher of English: <http://www.ncte.org/about/over/core/111610.htm> adresinden alındı.
- Odell, L., Vacca, R., Hobbs, R. I., & Warriner, J. (2000). *Elements of language*. Austin TX: Holt Rinehart Winston
- Ong, W. (1995). *Sözlü ve yazılı kültür*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Ontario Minister of Education. (2010). *The Full-Day Early Learning-Kindergarten Program (Draft Version)*. Ontario: Ontario Minister of Education.

- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. Ankara : Bilgi Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pen-Edwards, S. (2004). Visual evidence in qualitative research: The role of videorecording. *The Qualitative Report*, 9 , 266-277.
- Pingdom, R. (2010, Ekim 22). Ocak 11, 2011 tarihinde Royal Pingdom: <http://www.pingdom.com> adresinden alındı.
- Platon. (2006). *Devlet*. İstanbul : Bordo-Siyah Yayınları.
- Postman, N. (2004). *Televizyon öldüren eğlence: Gösteri çağında kamusal söylem (Çev: Osman Akinhay)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Postman, N. (2006). *Teknopoli: Yeni dünya düzeni (Çev.: Mustafa Emre Yılmaz)*. İstanbul : Paradigma Yayıncılık.
- Potter, W. (1998). *Media literacy (1th Edition)*. London: Sage Publication.
- Potter, & J., W. (2005). *Media literacy (3rd Ed.)*. London; New Delhi: Sage Publications.
- Potter, W. (2011). *Media literacy (5th Edition)*. London: Sage Publication.
- Potter, W. J. (2004). Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. *American Behavioral Scientist*. 48 (2), s. 266-272.
- Pritchett, P. (1994). *The employee handbook of new work habits for a radically changing world: 13 ground rules for job success in the information age*. Dallas, TX: Pritchett & Associates

- Pungente, J. J., Duncan, B., & Andersen, N. (2005). The Canadian experience: leading the way. *yearbook of the National Society for the Study of Education, 104 (1)*, s.: 140-160.
- (QCDA), (2008). *English national curriculum*. Ocak 8, 2011 tarihinde QCDA adresinden: <http://www.curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3and-4/subjects/key-stage-3/english/programme-of-study/index.aspx> adresinden alındı..
- Ramonet, I. (2000). *Medyanın zorbalığı*. (Çev. A. Derman). İstanbul: OM İletişim.
- Ransford, M. (2005, Eylül 23). *Average person spends more time using media than anything else*. Kasım 12, 2011 tarihinde www.bsu.edu/up/article/0,1370,32363-2914-36658,00.html adresinden alındı.
- Redmond, T. A. (2011). *Media Literacy at the Middle Level*. Boston: Boston University, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., Roberts, D. F., & Brodie, M. (1999). *Kids & Media @ the New Millennium*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation. .
- Robertson, M. S. (2007). *Teaching Visual Literacy in the Secondary English/Language Arts Classroom: An Exploration of Teachers' Attitudes, Understanding and Application (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Manhattan, Kansas: Kansas State University.
- RTÜK. (2007a). *Medya Okuryazarlığı Projesi*. Ocak 17, 2011 tarihinde http://www.rtuk.gov.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=fceac66b-d555-433f-9f0b-bcd2cc852eec adresinden alındı..
- RTÜK. (2007b). *Telvizyon İzleme Eğilimleri Araştırması*. Ankara: RTÜK.
- RTÜK. (2009). *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması - 2*. Ankara: Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.

- RTÜK. (2010). *Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2* . Ankara: Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams* . Thousand Oaks: Corwin Press.
- Scharrer, E. (2003). Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessment. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46 (4), 354-358.
- Schmuck, R. A. (1997). *Practical Action Research for Change*. Arlington Heights, IL: Skylight.
- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House*, 80 (5), 211-216.
- Semali, L. M. (2000). *Literacy in multimedia America: Integrating media education across the curriculum*. New York: Falmer Press.
- Share, J. S. (2002). *"What media literacy is not" CML MediaLit Kit*. Los Angeles: Center for Media Literacy.
- Share, J. S. (2006). *Critical media literacy is elementary: A case study of teachers' ideas and experiences with media education and young children*. Los Angeles: University of California, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Share, J. S., Jolls, T., & Thoman, E. (2005). *Five key questions that can change the world: Classroom Activities for media literacy*. Los Angeles: Center for Media Literacy (CML).
- Shibata, K. (2002). Analysis of "critical" approach in media literacy: Comparative studies between Japan and Canada . *Keio Communication Review*, 24.
- Smolin, L. &. (2003). Becoming literate in the technological age: New responsibilities and tools for teachers. *The Reading Teacher*, 56, 570-577.

- Socialbakers (2011). *www.socialbakers.com*. 02 01, 2012 tarihinde <http://www.socialbakers.com> adresinden alındı.
- Stafford, T. (2011). *Teaching visual literacy in the primary classroom: Comic books, film, television and picture narratives*. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group.
- Strasburger, V. C., & Donnerstein, E. (2000). Adolescents and the media in the 21st century. *Adolescents Medicine: State of the Art Reviews*, (11), 51-68.
- Strasburger, V. C., & Wilson, B. J. (2002). *Children, Adolescents, & the Media*. London, New Delhi: Sage Publications.
- Şahin, A. (2011). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Öğretmenler, öğretmen adayları ve medya ile bağı olan herkes için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Y. L. (2011). *Görme engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek bir ses ile görme sisteminin oluşturulması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tallim, J. (2011). *What is Media Literacy?* 3 Kasım 2011 tarihinde Media Awareness Network:www.media_awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm adresinden alındı..
- Taylor, R. (2002). *The implementation of media literacy an analysis of the media literacy curricula Ontario Canada, New South Wales Australia and England*. Hattiesburg: The Graduate School of the University Southern Mississippi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- The New Media Consortium. (2005). *A global imperative: The report of the 21'st literacy summit*. NMC.

- Thoman, E., & Jolls, T. (2004). Media Literacy - A National Priority for a Changing World. *American Behavioral Scientist* 48 (18).
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). *Literacy for the 21st Century an Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education*. Los Angeles: Center for Media Literacy.
- Toffler, A. (1996). *Üçüncü dalga* (çev. A. Seden). İstanbul: Altın Yayınları.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts: Patterns of practice (Seventh Edition)*. New jersey: Pearson.
- Treske, G. (2007). Medya okuryazarlığı: Neden gerekli? N. Türkoğlu, & M. C. Şimşek içinde, *Medya okuryazarlığı*. İstanbul : Kalemus.
- Tuggle, C. S., Sneed, D. & Wulmeyer K. T. (2000). Teaching media studies as high school social science. *Journalism and Mass Communication Educator*, 54 (4).
- TÜİK. (2008). *2008 ADNKS (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi)*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (2009). *Kültürel Faaliyetlere Katılım ve Ayrılan Zaman 2006*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (2010b). *Kültür Sİtatistikleri / Cultural Statistics 2009*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (2010a). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım istatistikleri*. Ankara: T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu.
- Tüzel, S. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Programlarının Görsel Okuma Bağlamında Değerlendirilmesi. *International Symposium on Sustainable Development, 9-10 Haziran 2009*. Sarajevo/ Bosna Hersek: International Burch University.
- UNESCO. (1982). Final Report. *International Symposium on Education of the Public in the Use of Mass Media: Problem, Trends and Prospect* (s. 1-23). Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2008). *Teacher training curricula for media and information literacy*. Paris: Unesco.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33 (3), 211-239.
- Wan, G., & Cheng, H. (2004). *The media-savvy student: Teaching media literacy skills grades 2-6*. Chicago: Zephyr Press.
- Wills, J. (1977). *Television and Political Education*. University of York: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Woodard, E. H., & Gridina, H. (2000). *Media in the home 2000: The fifth annual survey of parents and children*. Washington, DC: Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania.
- Worsnop, C. (1994). *Screening images: Ideas for media Education*. Mississauga, ON. Canada: Wright Communications.
- Wright, A. (2007). *Glut: Mastering information through the ages*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Xu, W. (2009). Opportunities and challenges for media education in mainland China. C. K. Cheung içinde, *Media education in Asia* (s. 157-163). New York: Sage Publication.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaylı, D. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Türkçe Eğitimi. *Türkçe Öğretimi Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek		Sayfa
1.	Önceden Hazırlanmış Kod Listesi.....	319
2.	Kazanım Önerilerini Değerlendirme Formu.....	321
3.	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	329
4.	Öğretmen Kılavuz Kitabı.....	330
5.	Öğrenci Çalışma Kitabı	365
6.	Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	380
7.	Veli İzin Formu	383
8.	Stajyer Öğrenci Haftalık Gözlem Formu Örneği	384
9.	Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı Örneği	385
10.	Araştırmacı Günlüğü Örneği	386
11.	Öğrenci Günlüğü Örneği	388
12.	Video Kaydı İçindekiler Sayfası Örneği.....	389
13.	Anahtar Katılımcı Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği	390
14.	Türkçe Dersi tutum Ölçeği	392
15.	Medya Okuryazarlığı Ölçeği	394

Ek-1 Önceden Hazırlanmış Kod Listesi

YAPIM	Medyanın olayları, görüşleri ya da durumları nasıl “ürün” haline dönüştürdüğü?
• Teknoloji	<i>Bu medya metninin üretiminde ve dağıtımında hangi teknolojiler kullanılmaktadır? Kullanılan bu teknolojiler ürünü nasıl farklılaştırmaktadır?</i>
• Meslekî Uygulamalar	<i>Bu medya metnini kim oluşturdu? Üreticiler bu metni oluşturmak için neden ve nasıl bir araya geldi?</i>
• Medya Endüstrisi	<i>Medyayı alan ya da satan şirketlerin sahipleri kim? Bundan nasıl bir kazanç sağlıyorlar?</i>
• Medyalar Arası Bağlantı	<i>Şirketler aynı ürünleri farklı medyalara nasıl satmaktadırlar?</i>
• Yasal Düzenleme	<i>Medya ürünlerinin üretilmesini ve dağıtılmasını kim kontrol ediyor? Bu konu hakkındaki kanunlar etkili oluyor mu?</i>
• Dolaşım ve Dağıtım	<i>Medya metinleri izleyicilerine nasıl ulaşmaktadır? İzleyiciler kontrol etme ve seçim yapma konusunda ne kadar etkiye sahip?</i>
• Erişim ve Katılım	<i>Medyada kimler yer alırken kimler yer alamıyor? Neden?</i>
DİL	Medyanın anlamı nasıl ürettiği
• Anlam	<i>Medya fikirleri ve anlamları ifade etmek için farklı dil formlarını nasıl kullanmaktadır?</i>
• Kural	<i>Medyada genel kabul görmüş ve benzer dil kullanımları nelerdir?</i>
• Kodlama	<i>Medya metinlerinde kullanılan gramatik kurallar ve bölümlenme teknikleri nelerdir?</i>
• Tür	<i>Farklı medya metni tiplerinde kullanılan kurallar ve kodlar nasıl yönetilmektedir (örneğin: haber metinlerinde ya da korku filmlerinde)?</i>
• Tercihler	<i>Belirli dil formlarının tercih edilme nedenleri nelerdir (özellikle belirli bir kamera açısının kullanılması gibi)?</i>
• Birleşim	<i>Anlamın üretilmesinde, kelimelerin, seslerin ya da resimlerin birleşimi ya da ardışıklığı nasıl sağlanmaktadır?</i>
• Teknoloji	<i>Oluşturulan anlam üzerinde teknolojinin nasıl bir etkisi vardır?</i>
TEMSİL	Medya metinleri ile gerçek yerler, insanlar, olaylar ve fikirler arasında nasıl bir ilişki vardır?
• Gerçekçilik	<i>Medya metni gerçekçi olarak tasarlanmış mı? Bazı medya metinleri neden diğerlerinden daha gerçekçi görünüyor?</i>
• Gerçeği Söyleme	<i>Medya, dünya hakkında gerçeği söylediğini nasıl iddia etmektedir? Güvenilir görünmek adına nelere başvuruyor?</i>
• Sunulan ve Sunulmayan	<i>Medya dünyasında yer alanlar ya da yer almayanlar</i>

	kimler? Kim konuşuyor, kim susturuluyor?
• Önyargı ve Nesnellik	Medya metinleri dünya hakkında belirli görüşleri savunmakta mıdır? Ahlaki ya da politik değerleri aktarmakta mıdır?
• Stereotipler	Medya temsilleri belirli sosyal grupları nasıl yansıtmaktadır? Bu temsiller doğruyu yansıtmakta mıdır?
• Yorumlama	İzleyiciler neden bazı medya temsillerini doğru bulup kabul ederken bazılarını yanlış bularak reddetmektedirler?
• Etkiler	Medya temsilleri belirli grup ya da sorunlara olan yaklaşımımızı etkilemekte midir?
İZLEYİCİ	Mesajı kimler aldı ve bu onlar için ne anlama geliyor?
• Nişan Alma	Medya belirli izleyicileri nasıl hedeflemektedir? Onlara hangi yollarla hitap etmeye çalışıyor?
• Hitap	Medya izleyicilerle nasıl konuşuyor? Medya üreticileri izleyiciler hakkında ne tür varsayımlarda bulunuyorlar?
• Dolaşım	Medya izleyiciye nasıl ulaşmaktadır? İzleyiciler nasıl ulaşılabilir hale geldiklerinin farkındalar mı?
• Kullanım	İzleyiciler günlük yaşantılarında medyayı nasıl kullanmaktadırlar? İzleyicilerin kullanım alışkanlıkları ve alışkanlıkları nelerdir?
• Anlam Kurma	İzleyiciler medyayı nasıl yorumlamaktadırlar? Anlamı nasıl kurmaktadırlar?
• Keyif	İzleyiciler medyadan ne tür keyifler elde etmektedirler? Beğendikleri ve beğenmedikleri şeyler nelerdir?
• Sosyal Farklılıklar	İzleyici davranışlarında cinsiyet, sosyal sınıf, yaş ve etnik köken nasıl bir etkiye sahiptir?
ÜRETİM	

Ek-2 Kazanım Önerilerini Değerlendirme Formu

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılmakta olan “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı: Uygulamalı Bir Çalışma” başlıklı doktora tez çalışması ile ilgilidir. Araştırmanın amacı, medya okuryazarlığı eğitimini anadili eğitimi müfredatına entegre ederek ülkemizde seçmeli olarak yürütülmekte olan medya okuryazarlığı eğitiminin Türkçe dersleri çerçevesinde yürütülmesine yönelik alternatif bir model oluşturmaktır. Bu amaçtan hareketle elinizdeki değerlendirme formunun amacı; ABD, Avustralya, İngiltere ve Kanada (Ontario Eyaleti) anadili eğitimi müfredatlarında yer alan medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiş kazanımların, uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Değerlendirme formunu yanıtlamak kıymetli zamanınızın bir kısmını alacaktır; ancak elde edilecek araştırma sonuçları, ülkemizde seçmeli ders olarak uygulanmakta olan Medya Okuryazarlığı dersinin Türkçe dersi ile bütünleştirilerek verilmesinde mevcut uygulamaya alternatif bir model önerisinde kullanılacağından büyük önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınızı bekler, katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Prof. Dr. Kemal YÜCE

Arş. Gör. Sait TÜZEL
saidtuzel@gmail.com

A. Göreviniz

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Arş. Gör. | <input type="checkbox"/> Doç. Dr. |
| <input type="checkbox"/> Arş. Gör. Dr. | <input type="checkbox"/> Prof. Dr. |
| <input type="checkbox"/> Yrd. Doç. Dr. | <input type="checkbox"/> Öğr. Gör. |
| <input type="checkbox"/> Okutman | <input type="checkbox"/> Öğretmen |

B. Alanınız

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Eğitim Bilimleri | <input type="checkbox"/> Türkçe Eğitimi |
| <input type="checkbox"/> İletişim | <input type="checkbox"/> Diğer |

.....

Sayın katılımcı, bu bölümde yer alan ifadeler, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) “*öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılarla öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler*” olarak tanımlanmış **kazanımları** temsil etmektedir. İfadeleri, Türkçe dersleriyle ilişkilendirilecek medya okuryazarlığı eğitimine yönelik kazanımlar şeklinde düşünmeniz yeterli olacaktır. Kazanımların değerlendirilmesinde “*Uygun*” bulduğunuz ifadeye “3”; “*Kısmen Uygun*” bulduğunuz ifadeye “2”; “*Uygun Değil*” olarak değerlendirdiğiniz ifadeye ise “1” seçeneğini işaretlemeniz yeterli olacaktır. Kazanıma yönelik değerlendirmeniz “*Kısmen Uygun*” ve “*Uygun Değil*” yönünde ise “*Sizin Öneriniz*” ifadesi karşısında boş bırakılan kısma kazanıma ilişkin görüşünüzü yazınız. Değerlendirmeniz “*Uygun*” yönünde ise boşluğa herhangi bir şey yazmayınız.

“Genel Yeterlilikler” başlığı altında yer alan ilk 5 madde ilköğretim 8. sınıf sonunda öğrencilerin medya okuryazarlığı konusunda sahip olması beklenen yeterlilikleri tanımlamaktadır.

GENEL YETERLİLİKLER			
Öğrenciler 8. Sınıfın Sonunda;	UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEĞİL (1)
1. Çeşitli türden medya metinlerini anlayabilirler.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....	
2. Farklı formatlardaki (yazılı, sözlü, görsel) medya metinlerinde anlamın üretilmesi için kullanılan kural ve teknikleri açıklayabilirler.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....	
3. Farklı amaç ve hedef kitleye uygun teknik, kural ve formatları (yazılı, sözlü, görsel) kullanarak çeşitli medya iletileri oluşturabilirler.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....	
4. Medya metinlerinde kendilerine sunulan bilgileri yorumlardan ayırt edebilirler.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....	
5. Medya metinlerinde yer alan ikna ve propaganda tekniklerini çözümlerler.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....	

“Anlama” başlığı altında yer alan 6-39. Maddeler arasındaki 36 adet kazanım öğrencilerin medya iletileri karşısında anlama becerilerini kullanmalarına yönelik kazanımları tanımlamaktadır.

ANLAMA			
Ürün Yapısını Analiz Etme	UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEĞİL (1)
6. Multimodal medya metinlerinin kelime, görüntü ve seslerin çeşitli kombinasyonları ile nasıl oluştuğunu anlayabilir.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....	
7. Yazılı bir metinde, videoda, seste ya da çoklu medya ortamında sunulan belirli bir konunun medya aracının özellikleri doğrultusunda nasıl farklılaştığını karşılaştırabilir.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....	

<i>Öneriniz</i>	.....		
8.	Kullanılan medya aracının izleyici ve metin üzerinde nasıl bir etki bıraktığını anlayabilir.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
9.	Çeşitli medya araçlarında kullanılan yerleşmiş kuralları ve teknikleri tanımlayabilir; bunların izleyiciyi etkilemeye ve kendine çekmeye nasıl yardımcı olduğunu açıklayabilir (ör: kamera açısı, kamera odağı, müzikler, renkler vb.).	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
10.	Medya araçlarının izleyici kitlesine ve amaçlarına hitap etmek için başvurduğu teknikleri açıklayabilir.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
11.	Medya araçlarını kendi amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilir.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
Metni Sorgulama		UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEĞİL (1)
12.	Medya metninin amacını ve bakış açısını ortaya koyabilir; metnin kabullerini, çelişkili delil ve bakış açılarını nasıl ortaya koymuş olduğunu analiz edebilir.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
13.	Medya metninin kimin bakış açısıyla sunulduğunu tespit ederek eksik bırakılan ya da alternatif olabilecek bakış açılarını belirleyebilir.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
14.	Farklı medya metinlerinin farklı bakış açılarını yansıttığını anlayıp açıklayabilir.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
15.	Medya araçlarında sunulan görsel, sayısal ve sözel enformasyonun amacını (siyasî, ekonomik vb.) analiz edebilir.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
16.	Medya metninde sunulan önyargıların nesnel ve öznel olarak kullanımını anlayabilir.	<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>

<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
17. Medya metinlerinde yansıtılan konuşma biçimlerinin ve şivelerin sosyal kimliklerin oluşturulmasında nasıl kullanıldığını ortaya koyabilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
18. Farklı sosyo-kültürel bağlamlardaki grupların ve bireylerin değerlerini yansıtmada ya da sorunlarına değinmede medya metinlerinde sunulan yorumları ve bakış açılarını karşılaştırabilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
19. Aynı konu ya da olaya odaklanmış iki farklı medya metnindeki önyargıları karşılaştırmalı olarak analiz edebilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
20. Bağlamın ileti üzerindeki etkisini anlayabilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
21. Medya araçlarının yaydığı iletinin yararlılığını kendinden başlamak üzere toplumun bütün katmanları için değerlendirebilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
22. Medya araçlarında kullanılan dili, ölçünlü (standart) Türkçe'nin kullanımını açısından değerlendirebilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
Bilgiyi Yorumlardan Ayırt Etme		UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEĞİL (1)
23. Medya metinlerinde kullanılan propaganda tekniklerini çözümleyebilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
24. Medya metinlerinde kullanılan ikna tekniklerini çözümleyebilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
25. Medya metninde yer alan iddiaları, sonuçları ve kişileri detaylı şekilde analiz edebilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		

<i>Öneriniz</i>	.....		
26. Medya metninde kullanılan bakış açısını, sebep-sonuç ilişkilerini, delilleri ve retorik değerlendirebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
27. Medya metinlerinde yer alan iddia ve kanıtları, nedenlerinin geçerliliği açısından değerlendirebildiği gibi konuyla ilgililik ve yeterlilik açısından da değerlendirebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
28. Medya metinlerinde ulaşılan sonuçların ortaya konulan kanıt ve iddialarla tutarlı olup olmadığını değerlendirebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
29. Medya metinlerinde ilgisiz kanıtlar sunulduğunda fark edebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
30. Tarihin belirli bir kesitine ait oluşturulmuş bir kurguda kullanılan zamanı, yeri ve karakterleri; tarihî gerçeklerle karşılaştırarak kurgusal metnin yazarının kurguyu kullanımını ve gerçek tarihi nasıl değiştirdiğini analiz edebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
31. Aynı konu üzerinde duran iki farklı medya metnini; öne sürülen iddialar, kanıtlar, enformasyonun farklı şekillerde yorumlanması, anahtar bilginin sunumu ve bağlam açısından karşılaştırabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
32. Medya araçlarının amaçlarını gerçekleştirmek için yapı ve dil özellikleriyle oynayarak ikna ediciliği ve estetik hazzı artırma çabası içerisinde olduğunu fark edebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
33. Medyada sunulan olay ya da durumların dayandırıldığı kaynakların geçerliği ve güvenilirliği konusunda fikir sahibi olmak için başka medya araçlarından veya çevresindeki diğer insanlardan yardım alabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
Medya Etkisini Bağımsız Değerlendirme		UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEğİL (1)

34. Farklı alıcıların (cinsiyet, yaş, ırk, gelir düzeyi vb.) çeşitli medya metinleri (diziler, reklamlar, filmler, sohbet odaları vb.) karşısında neden farklı tepkileri olduğunu açıklayabilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
Sizin Öneriniz	.....		
35. Medya metinlerinde sunulan iletiler karşısında; diğer insanların neler düşünecekleri, anlayacakları ve hissedecekleri üzerinde fikir yürütebilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
Sizin Öneriniz	.....		
36. Medya metninde kimlerin yer aldığını tespit ederek eksik bırakılan ya da alternatif olarak yer verebilecekleri kişileri ya da toplulukları belirleyebilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
Sizin Öneriniz	.....		
Medya Endüstrisini Sorgulama		UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEĞİL (1)
37. Çeşitli medya metinlerini kimlerin ürettiğini, bu üretimin gerçekleştirilme nedenlerini, nasıl üretildiğini ve nasıl finanse edildiğini belirleyerek içerdiği ticarî, ideolojik, kültürel ve/veya sanatsal nedenleri ve perspektifleri tanımlayabilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
Sizin Öneriniz	.....		
38. Medyayı bilgi edinme amaçlı kullandığında; medya şirketlerinin sahiplerini göz önünde bulundurarak şirketler arası akrabalıklardan kaynaklanabilecek manipülasyonların farkına varabilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
Sizin Öneriniz	.....		

“Üretme” başlığı altında yer alan 39-56. maddeler arasındaki 18 adet kazanım öğrencilerin medya iletileri üretebilme becerilerine yöneliktir.

ÜRETME				
İçerik Oluşturma		UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEĞİL (1)
39. Oluşturmayı planladığı medya metninde kullandığı medya aracına uygun ikna ve propaganda tekniklerini kullanabilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
Sizin Öneriniz	.....		
40. Oluşturmayı planladığı medya metninde kullanacağı medya formunun belirli bir amaç ve izleyiciye uygunluğunu belirleyebilir ve neden böyle bir tercih yaptığını açıklayabilir.		<u>(3)</u>	<u>(2)</u>	<u>(1)</u>
Sizin Öneriniz	.....		

41. Medya metni oluştururken metin yapıları, dil özellikleri ve bunların etkileri üzerine taslaklar oluşturabilir (ritim, ses efektler, modeller, renkler, kamera açıları ve odağı vb.).		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
Güvenilir ve Geçerli Bilgiye Ulaşma/Sunma		UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEĞİL (1)
42. Yazılı ve elektronik birçok kaynaktan araştırmasıyla ilgili enformasyonu toplayabilir; araştırma yaptığı kaynakların güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
43. Sunumunu yaptığı içeriğin yararlılığına ve ilgili ilgisiz bölümlerine ilişkin değerlendirmelerde bulunabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
44. Sunumunu yaptığı içerikte yer alan enformasyonun ve yorumların ayrımını yapabildiği gibi diğer insanların da bu ayrımı yapabilmesine yönelik ipuçlarına sunumlarında yer verebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
45. Sunumlarında mantıklı argümanlar geliştirerek ve intihalden kaçınarak alıntılar yapabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
Teknik Bilgiyi Kullanma		UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEĞİL (1)
46. Teknolojiyi özellikle de interneti kullanarak metin üretip paylaşabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
47. Kelime işlemci programlarının da kapsayan çeşitli yazılımları metin üretmede, düzenlemede ve yayınlamada yaratıcı bir biçimde kullanabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
48. Dilin değişen dünyayı yansıtmak için sürekli değişim halinde olduğunu anlayarak iletişim kurmada ve kendini ifade etmede dille ilgili bu yeni teknolojiyi kullanabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
Etkili Sunum		UYGUN (3)	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL

		(2)	(1)	
49. Sunumlarında anlaşılır deliller ve bulgular sunarak çarpıcı noktaları vurgulamak için multimedya bileşenlerini (örneğin: grafikler, imajlar, müzik, ses ve görüntüler) ve görselleri kullanabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
50. Dramatik anlar oluşturabilmek için kelimeleri, sesleri durağan ya da hareketli resimleri ve bunların çeşitli kombinasyonlarını medya aracının özelliklerine uygun biçimde kullanabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
51. Çeşitli bakış açılarını yansıtabilmek için multimodel unsurları seçip sıralayarak sunumların planlamasını, prova edilmesini ve izleyicilere aktarılmasını gerçekleştirebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
52. Belirli bir konu ya da görüşün sunumunda farklı medya araçlarını kullanmanın olumlu ve olumsuz yanlarını göz önünde bulundurarak kullanacağı medya aracını belirleyebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
Ortak Üretim ve Etkileşim		UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEĞİL (1)
53. İnteraktif medya araçları aracılığıyla başkalarıyla etkileşime geçerek ortak ürünler ortaya koyup yayımlayabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
54. Elektronik kaynaklara atıflar yapıp bağlantılar kurmanın yanı sıra başkalarıyla ya da atıf yaptığı ve bağlantı kurduğu kaynaklarla etkileşime geçebilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
Medya İletilerine Tepki Verme		UYGUN (3)	KISMEN UYGUN (2)	UYGUN DEĞİL (1)
55. Medya araçlarından okuduğu/izlediği/duyduğu iletilere yönelik, kendi görüşlerini içeren medya iletileri oluşturarak bunları kitle iletişim araçlarında yayınlama yollarını bilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		
56. Kendi sorunlarına yönelik olduğu gibi başkalarını ve toplumu ilgilendiren sorunlara yönelik olarak da medya iletileri oluşturup bunları kitle iletişim araçlarında yayımlayabilir.		(3)	(2)	(1)
<i>Sizin Öneriniz</i>	.....		

Ek-3 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.17.00.20.02-311/
Konu : Anket Uygulaması.

19.03.2012 *004879

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın
07.03.2012 tarihli ve 2811 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Sait TÜZEL tarafından, "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi" konulu araştırma kapsamında, ██████████ Merkez ██████████ Okulunda, anket uygulaması ve deneysel çalışma yapılması, ilgi yazıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.

Dr. Şaban KARATAŞ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
19.03/2011
Canan HANÇER BAŞTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Türkçe

Öğretmen Kılavuz Kitabı

8. Sınıflar İçin Medya
Okuryazarlığı İle
Zenginleştirilmiş 6 Haftalık
Türkçe Dersi Paket Programı



BİLİM VE TEKNOLOJİ

- Büyük, Daha Büyük, En Büyük
- Bilim ve Teknolojinin 1000 Yıllık Serüveni



OKUMA

- 1.2. Akıcı biçimde okur.
- 1.3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- 1.4. Sözüün ezgisine dikkat ederek okur.
- 2.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
- 2.3. Metnin konusunu belirler.
- 2.4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- 2.6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
- 2.7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
- 2.11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- 2.15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
- 2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
- 2.19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
- 2.21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
- 2.27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
- 4.2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
- 4.3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
- 4.4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

YAZMA

- 1.7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- 1.10. Tekrara düşmeden yazar.
- 1.11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
- 2.8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
- 2.9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
- 2.10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
- 3.3. Bildirme yazıları yazar.
- 4.1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
- 4.2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- 4.3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

KONUŞMA

- 1.7. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
- 1.8. Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.
- 1.10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- 2.2. İşitilebilir bir sesle konuşur.
- 3.1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
- 3.2. Konuşma metni hazırlar.
- 3.8. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.
- 3.9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
- 3.10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.

DİNLEME/İZLEME

- 2.1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. 23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
- 3.1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- 3.2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.
- 3.3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

DİL BİLGİSİ

- 2.11. Cümleye hakim olan duyguyu fark eder.
- 3.1. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.
- 3.2. Anlatım bozukluklarını düzeltir.

MEDYA OKURYAZARLIĞI

- 1.1. Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin birlikte kullanıldığı medya metinlerinde, bu öğelerin her birinin anlamın üretilmesine olan katkısını fark eder.
- 1.2. Farklı teknik özelliklere sahip medya araçlarında (televizyon, radyo, gazete vb.) yer alan benzer içeriğin sunumunu karşılaştırır.
- 1.3. Farklı teknik özelliklere sahip medya araçlarının (televizyon, radyo, bilgisayar,

gazete vb.) izleyiciler üzerinde farklı etkileri olduğunu anlayıp açıklar.

1.4. Farklı anlatım şekillerine (yazılı, sözlü, görsel) sahip medya araçlarında kullanılan içerik düzenleme tekniklerini tanımlar.

2.1. Medya metninin amacını ve bakış açısını ortaya koyar.

2.2. Medya metninde kimin (lerin) görüşlerine yer verildiğini tespit ederek eksik bırakılan ya da alternatif olabilecek görüşleri belirler.

2.3. Aynı konuya ilişkin farklı medya metnlerinin farklı bakış açılarını yansıttığını anlayıp açıklar.

2.4. Medya metinlerinde dilin nesnel ve öznel kullanımlarını birbirinden ayırır.

2.9. Aynı olayın yansıtıldığı iki farklı medya metnini karşılaştırmalı olarak analiz eder.

2.12. Medya metinlerinde yer alan örtük iletileri yorumlar.

2.14. Medya metinlerinde kullanılan dili ölçünlü (standart) Türkçe'nin kullanımı açısından değerlendirir.

3.7. Tarihi gerçeklere dayandırılarak oluşturulmuş medya metinlerinde yazarın/senaristin kurguyu kullanımını ve gerçek tarihi nasıl değiştirdiğini analiz eder.

3.8. Medya metinlerinde teknolojik imkânlardan yararlanılarak ikna ediciliğin arttırılmaya çalışıldığını fark eder.

3.9. Medyada sunulan bilgilerin doğruluğunu çeşitli kaynaklardan araştırır.

4.1. Medya metinlerinde sunulan iletiler karşısında; diğer insanların neler düşünecekleri, anlayacakları ve hissedecekleri üzerinde fikir yürütür.

4.3. Medya metninde kimlerin yer aldığını tespit ederek eksik bırakılan kişileri ya da toplulukları belirler.

5.1. Çeşitli medya metinlerini kimlerin ürettiğini, bu üretimin gerçekleştirilme nedenlerini ve nasıl finanse edildiğini belirleyerek metnin içerdiği ticari, ideolojik, kültürel ve/veya sanatsal nedenleri tanımlar.

5.2. Medya metinlerinde ön plana çıkarılan ve geri plana itilen iletileri fark eder.

6.2. Kullandığı medya aracına uygun ikna ve propaganda tekniklerinden yararlanır.

11.3. Medya metnlerinin gerçeğin birebir yansıması değil; kurgulanmış biçimde şekilde sunumu olduğunu bilir.

Türkçe

Öğrenci Etkinlik Kitabı

Medya Okuryazarlığı Eğitimi İle Zenginleştirilmiş

Ek-6 Öğrenci Kişisel Bilgi Formu**Sevgili Öğrenciler;**

Bu anket “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Burada belirteceğiniz bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz cevapların doğruluğu araştırmanın sonuçlarını doğrudan etkileyeceği için maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplayınız.

1. Adınız- Soyadınız:**2. Doğum Tarihiniz:****3. Kardeş Sayınız (kendiniz hariç):****4. Ailenizin Gelir Durumu:**

- () 500 TL ve Altı () 1000- 15000 TL () 2000-2500 TL
() 500- 1000 TL () 1500- 2000 TL () 2500- 3000 TL
() 3000 TL ve üzeri

5. Babanızın İşi:**6. Annenizin İşi:****7. Babanızın Eğitim Durumu:**

- () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Üniversite () Yüksek Lisans
() Doktora () Okur Yazar Değil

8. Evinizde kendinize ait odanız var mı?

- () Var () Yok

9. Evinizde Televizyon var mı? Varsa Kaç adet?

() Var. Adet () Yok

10. Odanızda Televizyon var mı (Kendinize ait odanız varsa cevaplayınız)?

() Var () Yok

11. Evinizde Bilgisayar Var mı?

() Var () Yok

12. Evinizde İnternet Bağlantısı Var mı?

() Var () Yok

13. Günde Kaç Saat Televizyon İzliyorsunuz?

() Hiç seyretmem () 1 – 2 saat () 3 – 4 saat () 5 saat ve üzeri

14. En çok sevdiğiniz Televizyon Programları Neler?

- A.
 B.
 C.
 D.
 E.

15. Facebook Hesabınız Var mı? Varsa Ne kadar sıklıkla ziyaret ediyorsunuz?

() Var () Yok

() Her gün

() 2-3 Günde Bir

() Haftada Bir

() Ayda Bir

16. Üyesi Olduğunuz İnternet Siteleri Var mı? Varsa hangileri?

() Var () Yok

A.

B.

C.

17. Günde..... saat televizyon izlerim.

18. Günde..... saat video oyunu oynarım.

19. Günde..... saat internette vakit geçiririm.

20. Günde..... saat radyo/müzik dinlerim.

Ek-7 Veli İzin Formu**Değerli Veli,**

Öncelikle bu araştırmada desteğe gönüllü olduğunuz için teşekkür ederiz.

Bu araştırmayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğumuz resmi izinle yürütmekteyiz. Araştırmamın amacı, Medya okuryazarlığı eğitimiyle ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin incelenmesidir. Yine bu amaca bağlı olarak, İngiltere, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya ülkelerinin ana dili eğitimi müfredatları incelenerek hazırlanan etkinlikler aracılığıyla çocuklarınızın dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Süreç Türkçe öğretmeniyle iş birliği içerisinde yürütülecek olup Türkçe dersi yıllık planında ulaşılması hedeflenen **tüm kazanımlar yerine getirilecektir.** Yani çocuklarınıza Türkçe dersi yıllık planında yer alan herhangi bir konunun anlatılmaması ya da eksik bırakılması söz konusu değildir. Bu sürecin planlanması ve değerlendirilmesinde Türkçe öğretmeni ve araştırmacı işbirliği yapacaktır. Uygulama sürecinde öğrencilerden bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin çözümlenmesi yapılacaktır. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılacak olup elde edilen verilerin başka bir amaçla kullanılması kesinlikle söz konusu değildir. Açıklamaları okuyarak çocuklarınızın bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu araştırma izin belgesini imzalamanız uygun olacaktır.

28.03.2012**Prof. Dr. Kemal YÜCE - Arş. Gör. Sait TÜZEL****Çanakkale Onsekiz Mart Ünv.****Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü****Veli****Ad-Soyad****İmza**

Ek-8 Stajyer Öğrenci Haftalık Gözlem Formu Örneği

Amaç: Bu haftaki gözlemlerin amacı, yürütülmekte olan araştırma kapsamında işlenen dersleri öğrencilerin nasıl algıladıklarını ortaya koymaktır.

Gözlem Soruları: Gözlemlerinizi sırasında şu sorulardan hareket etmeniz bu haftaki yukarıda değinilen amaçtan sapmamanız konusunda size yardımcı olacaktır:

1. Öğrencilerin ders sürecindeki davranışları nasıl? Derse ilgililer mi? Araştırmacı ders anlatırken onu dinliyorlar mı? Neler yapıyorlar?
2. Öğrenciler derse katılma konusunda istekli davranıyorlar mı? Böyle olduğunu ya da olmadığını nasıl anladınız? Örnekler veriniz.
3. Öğrenciler, derslerdeki etkinliklerin amacını idrak etmiş gibi görünüyorlar mı? Bunu nereden anlıyorsunuz? Örnekleriniz.
4. Ders sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler karşısında öğrencilerin tepkileri ne? İlgiyi çekiyor mu? Bu tepkileri örnekleriniz. (yüz ifadeleri, konuşmaları vb).
5. Teneffüslerde derste işlenen konular ya da etkinlikler hakkında konuşuyorlar mı? Konuşuyorlarsa bu diyalogları aktarınız.
6. Yapılan yeni uygulamayı öğrencilerin nasıl algıladıklarıyla ilgili sizin düşünceleriniz neler? Bu düşüncelerin sizde oluşmasını sağlayan olaylar, davranışlar, durumlar neler? Örneklerle açıklayınız.

Veri Toplama: Amaç kısmında değinildiği üzere, 8/C sınıfında uygulanan yeni Öğretim Paketi doğrultusunda işlenen dersleri öğrencilerin nasıl algıladıklarının gözlemlenmesi amaçlanmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda alacağınız gözlem notlarının yanı sıra öğrencilerin teneffüslerdeki davranışlarını da gözlemleyerek, birbirleriyle olan konuşmalarına dikkat ederek de derse yönelik algılarını anlayabileceğinizi unutmayın. Ayrıca, derslerde tutulan video kayıtlarından yararlanarak sınıf içinde fark edemediğiniz durumlar üzerinde daha geniş kapsamlı olarak düşünebileceğiniz göz önünde bulundurun. Bunların yanı sıra öğrencilerin algılarını tespit etmek amacıyla, onlarla görüşebilir, sorular sorabilir ve aldığınız cevapları onların cümleleriyle doğrudan aktarabilirsiniz. Bu görüşmeler hem onların algılarını daha kapsamlı ve birinci elden ortaya koyacak hem de sizin gözlemlerinizi sırasında yanlış anlamlandırmış olabileceğiniz durumlara açıklık getirecektir.

Ek-9 Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı Örneği

Toplantı No	: 1
Tarih	: 16.03.2012
Başlangıç Saati	: 16:00
Bitiş Saati	: 17:25
Süre	: 1' 25''
Yer	: Eğitim Bilimleri Seminer Odası (B blok 1. Kat 108 Numaralı oda)
Kayıt Türü	: Ses Kaydı
Katılanlar:	: Mehmet TOK, Ömer KOÇER, Ş. Melike ÇAĞATAY, Halime ÖZTÜRK, Mine SÖNMEZ
Tutanağı Hazırlayan	: Sait TÜZEL

Toplantı Konuları

1. Geçerlik komitesi araştırma sürecinden haberdar edildi. (20 dk.)
2. Geçerlik komitesinin genel işleyiş düzeni hakkında görüşüldü. (15 dk.)
3. Veri toplama araçları geçerlik komitesinin görüşlerine sunuldu. (15 dk.)
4. Uygulamada kullanılacak olan Öğretim Paketi'nin tanıtımı yapıldı (20 dk).
5. Uygulama sürecine ilişkin komite üyelerinin önerileri dinlendi (15 dk.)
 - Araştırmacı ve öğrenci günlükleri için alan yazından kaynaklar.
 - Sınıf içi uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar.
 - Veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesiyle ilgili öneriler.
 - Uygulama esnasında çekim yapılırken dikkat edilecek teknikler üzerinde duruldu.

Okudum, onaylıyorum;

Tarih: 17.03.2012

Mehmet TOK

Ömer KOÇER

Ş. Melike ÇAĞATAY

Halime ÖZTÜRK

Mine SÖNMEZ

Ek-10 Araştırmacı Günlüğü Örneği

26 Mart 2012 Tarihli Ders

Uygulamadan önceki gün tüm ders planlarımı yeniden gözden geçirdim. Notlarıma baktım. Öğrencilere dağıtacağım etkinlik kağıtlarının fotokopilerini çektirdim. Okula götüreceğim projeksiyonu, kamerayı, tripodunu hazırladım. Kameranın şarjını kontrol ettim.

İlk uygulama dersi 13:10'da başlamasına rağmen öğle arasından yararlanarak bilgisayar, kamerayı ve projeksiyonu kurmak için 12:30'da okula gittim. Ders başlamadan önce tüm hazırlıkları tamamlayarak sınıfta bekliyor olmam dersin zamanında başlaması açısından oldukça yararlı oldu. Stajyer öğrencimiz Ahmet'in bu süredeki yardımları olmasaydı oldukça zorlanabilirdim hazırlıklar açısından. Öğrencilerimizin bu okulda staj yapıyor olmaları, benim için büyük bir şans oldu. Hem Kamera kaydını yapabilecek birilerini bulmuş oldum hem de sınıfa çocukların alışmadıkları bir yabancıyı getirme riskinden kurtuldum. Çünkü öğrenciler sınıfta benim olduğumu görünce yerlerine daha hızlı geçtiler. Önceki ders birlikte belirlediğimiz sınıf kurallarını öğrenci panosuna astım.

Öğretmenlik deneyimimin olmamasının üzerimde oluşturduğu endişeyi atmaya çalışsam da ders başlayınca dek bu çok mümkün olmadı. Sınıftaki gürültüyü kontrol etmekte oldukça zorlandım. İlk dersten boğazım acımaya başladı. Gürültü arttıkça öğrencilerin beni duyabilmesi için sesimi yükseltmem gerekti. Birinci etkinlikte yer alan videoyu izletmeye başladığımızda sınıftaki gürültü kesildi. Ancak sınıfın kendi projeksiyonunun ışığı oldukça düşük. Kendi projeksiyonumuzu sınıfa getirmemiz gerekiyormuş. Önümüzdeki dersten itibaren sınıfta projeksiyonu koyabileceğim bir yer bulmam lazım. Çocukların videoyu izlerken gürültü yapmamaları beni hem şaşırttı hem de sevindirdi. Video metnini çözümlerken sınıf oldukça istekli davrandı, derse katılım oldukça yüksekti.

Teneffüste stajyer öğrenci Ahmet ile konuştuğumuzda o da sınıfın derse katılımının oldukça yüksek olduğunu belirtti. Bu sırada Ahmet'e derslerdeki gözlemlerini günlük halinde tutmalarının araştırma açısından iyi olabileceğini belirttim. "Cuma günü diğer stajyer öğrencilerin de katılacağı toplantıda bu konuyu görüşelim, diğer arkadaşlarının da fikirlerini alalım" dedim. Stajyer öğrenciler kamera çekimleri ve gözlemlerin yanı sıra, günlük de tutarlarsa tez in veri seti için bir destek veri daha edinmiş olacağım.

İkinci derse metni anlam sorularıyla başladık. Metinden doğrudan cevabını bulacakları sorularda sınıfta derse katılım yüksek olmasına karşın metin dışı ve metinler arası sorularda katılım oldukça düşük kaldı. Hatta bazı sorularda kimse söz almak istemedi ben ipuçları vererek ve biraz da zorlayarak bir şeyler söyletebildim çocuklara. Bu problemin üzerinde düşünmem lazım. Çünkü Öğretim Paketi'nin ilerleyen etkinliklerinde

de metin dışı ve metinler arası sorular çoğunlukta. Çocukların bu türden sorulara alışması için bir şeyler bulmam gerekiyor.

Bu arada çocukları, derse katılmaları konusunda cesaretlendirmeye çalışırken zamanı iyi kullanamadım. Kelime çalışmaları etkinliğini bitirmeyi planlarken henüz o etkinliği bitirmeden çocukların zilin çalmasıyla birlikte sınıftan fırlamalarıyla karşılaştım. Önümüzdeki derste çocukların zil çaldıktan sonra sınıftan hemen fırlayıp çıkmamalarına yönelik olarak sınıf kuralları listesini bir kural eklemem gerekiyor.

Uygulamadaki bu ilk derse ilişkin yapacağım değerlendirme sanırım çok iç açıcı değil. Sınıf derse çok fazla katılmıyor. Etkinliklerin seviyesi yüksek geliyor olabilir. Bu durumu geçerlik komitesiyle tekrar görüşmem gerekecek. Çocukları derse çekmenin bir yolunu bulamazsam giderek daha fazla öğrenci dersten kopacak. Diğer taraftan video metnine çocukların ilgisinin oldukça yüksek olması, ilerdeki etkinlikler için oldukça umut verici. Derste söz alan Beyza'nın "öğretmenin hep video izleyelim, uçaklarla ilgili birçok şey öğrendik" şeklindeki tepkisi çocukları dersle barıştırmak adına iyi bir fırsat gibi görünüyor. Diğer yandan hazırladığım Öğretim Paketi'ni planladığım şekilde 6 haftada bitirmem zor görünüyor, henüz ilk uygulamadan plandan geri kaldık bile. Dersin oldukça büyük bir kısmını etkinliklerden çok çocukları davranışları konusunda uyarmaya harcadım. Sınıf mevcudu çok fazla olduğu için bu oldukça zaman alıyor. Geçerlik komitesiyle paylaşacağım konu başlıkları arasına bu durumu da eklemem gerekiyor.

Ek-11 Öğrenci Günlüğü Örneği

<i>Bu derste neler öğrendin?</i>
<i>Yaptığımız etkinlikler, yaşamında işine yarayacak mı? Örneklerle açıklayınız.</i>
<i>Öğrendiğin şeylerin sana neden öğretildiğini düşünüyorsun?</i>
<i>Bu derste en çok neyden hoşlandın?</i>
<i>Bu derste en çok neyden hoşlanmadın?</i>
<i>Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?</i>
<i>Bu dersi, daha önceki Türkçe derslerinle kıyasladığında aralarında ne tür farklılıklar var? Neler değişik? Neler aynı?</i>

Ek-12 Video Kaydı İçindekiler Sayfası Örneği

Tarih	: 26.03.2012
Gün	: Pazartesi
Saat	: 13: ¹⁰ - 14: ⁴⁵
Kayıt Süresi	: 88 dakika 12 saniye
1. Ders: Gerçekleştirilen Etkinlikler	
<ul style="list-style-type: none"> • Uygulamanın ilk dersinin yapılması. • Bilim ve Teknoloji temasına giriş ve tema hazırlık çalışmalarının yapılması. (1. Etkinliğin uygulanması). • Öğrencilerin temayla ilgili görüşlerinin alınması. • “Büyük, Daha Büyük, En Büyük” adlı belgesel filmin izletilmesi. • Teneffüs. 	
2. Ders: Gerçekleştirilen Etkinlikler	
<ul style="list-style-type: none"> • 1. Etkinliğin gerçekleştirilmesi • 1. Çalışma Kâğıdının uygulanması • Öğrencilere söz verilerek 1. Çalışma kâğıdında yer alan görüşlerini ifade etmelerinin sağlanması. • Öğrenci günlüklerinin doldurulması • Dersin bitirilmesi. 	

**Ek-13 Anahtar Katılımcı Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış
Görüşme Formu Örneği**

23.03.2012

Merhaba,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve senin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Seninle gerçekleştirdiğimiz bu görüşmenin amacı, “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tez çalışması için belirlenen anahtar öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşlerini almaktır.

Araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceğin görüşlerinin, bu çalışma için çok önemli olduğunu bilmeni istiyorum.. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Senin isteğin doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da sana teslim edilecektir. İsmi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. İstedikğin zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları sana teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığna ve araştırma kapsamında benim sana verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanı rica ediyorum. Araştırmama katıldığın ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığın için teşekkür ederim.

Görüşmeci: Arş. Gör. Sait TÜZEL
Öğrenci

Görüşülen

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ad-Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İmza

Ek-13 (Devam)**Görüşme Soruları**

1. Türkçe dersinde neler öğreniyorsunuz? (Ne tür konular işliyorsunuz?)
2. Türkçe derslerinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? (Kitap okuma, dil bilgisi etkinliği yapma, konuşma, öykü, şiir, kompozisyon yazma, şiir okuma, test çözme vb.).
3. Sence Türkçe dersleri nasıl işlenmeli? Ne tür etkinlikler yapılmalı?
4. Türkçe dersinde öğrendiklerini okul dışında, günlük yaşamın içinde nasıl kullanıyorsun?
5. Türkçe dersinde yapmayı en çok sevdiğin şey nedir? Niçin?
6. Sence Türkçe dersinde yapılması en zor olan şeyler neler? Öğretmen en çok sana ne yapmanı söylediğinde zorlanıyorsun? Neden?
7. İlerde sen bir Türkçe öğretmeni olursan öğrencilerine ne tür etkinlikler yaptırırsın? (Neler yaptırmazsın?)

Ek-14 Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek sizin Türkçe dersine yönelik tutumunuzu tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm sınıfın cevapları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu nedenle elinizdeki kâğıtlara adınızı soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Size yöneltilen ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları da bulunmamaktadır, yalnızca belirtilen maddeye katılma durumunuz belirlenecektir. Vereceğiniz cevapların doğruluğu araştırmanın sonuçlarını doğrudan etkileyeceği için maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplayınız.

Aşağıdaki ifadeler Türkçe Derslerine ilişkin düşüncelerinize ne kadar uygundur?	Çok Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1. Türkçe dersini çok severim.					
2. Türkçe dersine zevkle çalışırım.					
3. Türkçe dersi ödevlerini yaparken sıkılmam.					
4. Türkçe dersi sınavlarından korkarım.					
5. Türkçe dersinde öğretmenin bana soru sormasından hoşlanmam.					
6. Türkçe dersiyle ilgili konuları anlamakta zorluk çekerim.					
7. Türkçe dersinde zaman çok çabuk geçer.					
8. Türkçe derslerinin gelmesini heyecanla beklerim.					
9. Okulda Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmasını isterim.					
10. Türkçe derslerinde sıkılırım.					
11. Türkçe derisiyle ilgili konuşmaların geçtiği ortamlarda huzursuz olurum.					
12. Zorunlu olmasaydım Türkçe derslerine girmek istemezdim.					
13. Türkçe derslerinde söz almaktan hoşlanmam.					
14. Türkçe derslerinde öğrendiklerimin ileride işime yarayacağını düşünürüm.					
15. Türkçe derslerinin olduğu günlerde mutlu olurum.					

EK- 14 (Devam)**Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları**

Madde	Faktör Yüğü
M12	0,645
M17	0,624
M21	0,617
M2	0,602
M9	0,578
M16	0,567
M5	0,562
M3	0,525
M20	0,502
M13	0,471
M11	0,441
M7	0,423
M1	0,411
M15	0,398
M6	0,381
M8	0,369
Crombach Alfa	0,861

Ek-15 Medya Okuryazarlığı Ölçeği

		Arş. Gör. Sait TÜZEL					
			Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Güven	1	Medya araçlarında yer alan olaylar gerçek hayatta kolaylıkla rastlayabileceğim durumlardır.					
	2	Medya araçlarında yer alan şeyler bana bütün boyutlarıyla eksiksiz olarak aktarılır.					
	3	Medya araçlarında yer alan karakterler, gerçek hayatta da kolaylıkla rastlayabileceğim davranışlarda bulunurlar.					
	4	Medya araçlarında yer alan karakterler toplumun değer yargılarına göre hareket etmektedirler.					
	5	Gerçek hayatta da medya araçlarında yer aldığı kadar fazla oranda şiddet eylemi yaşanmaktadır.					
	6	Medya araçlarında yer alan haberlerin doğruluğuna inanırım.					
	7	Medya araçları herkese eşit davranmaktadır.					
	8	Medya araçlarında uzman olarak fikirlerine başvuru alan kişilerin, ilgili konuyu en iyi bilen insanlar olduklarını düşünürüm.					
	9	Medya araçlarında yer alan bir haberin doğruluğunu başka kaynaklardan araştırmama gerek yoktur.					
	10	Medya araçlarında yer alan reklamların, ürünlerle ilgili bana bilgi vermek için hazırlandığını düşünürüm.					
	11	Medya araçlarında yer alan reklamlardaki uzmanların söylediklerine güvenirim (Örneğin: Bir dış macunu reklamında dış doktorunun tavsiyeleri).					
	12	Medya araçlarında yer alan reklamlardaki uzmanların söylediklerine güvenirim (Örneğin: Bir dış macunu reklamında dış doktorunun tavsiyeleri).					
Okuryazarlık	13	Medya aracılığı ile bana aktarılan iletilerin kimin tarafından oluşturulduğunu sorgularım.					
	14	Medya aracılığı ile bana aktarılan iletilerde kullanılan görsel öğelerin ve ses efektlerinin beni nasıl etkilediğini sorgularım.					
	15	Medya aracılığı ile bana aktarılan iletilerin diğer insanlar tarafından nasıl algılanabileceği üzerinde düşünürüm.					
	16	Medya aracılığı ile bana aktarılan iletilerde bazı insanların değer ve görüşlerine yer verilirken bazılarınıninkine yer verilmediğini					

		düşünürüm.					
	17	Medya aracılığı ile bana aktarılan iletilerin para kazanmak amacıyla hazırlandığını düşünürüm.					
	18	Medya aracılığı ile bana aktarılan iletilerin doğruluğunu başka kaynaklardan kontrol ederim.					
	19	Medya aracılığı ile bana aktarılan iletileri anlamlandırırken yazıyı, sözü ve görselleri ayrı ayrı değerlendiririm.					
Bağımlılık	20	Televizyon izlemediğim zamanlarda, izlediğim programları düşünerek yeniden televizyonun karşısında geçmek için sabırsızlanıyorum.					
	21	Televizyonda takip ettiğim programın başlamasını sabırsızlıkla bekliyorum.					
	22	Okuldayken bir an önce eve gidip bilgisayarda ya da oyun konsolunda oyun oynamak istiyorum.					
	23	Dersteyken sık sık cep telefonuma bakmak istiyorum.					
	24	Cep telefonumu yanıma almayı unuttuğum zamanlarda eksiklik hissediyorum.					
	25	Takip ettiğim televizyon dizisinin başlayacağı saatlerde heyecanlanıyorum.					
	26	En sevdiğim bilgisayar oyununun yeni sürümünün piyasaya ne zaman çıkacağını merakla takip ediyorum.					
	27	Dışarıdayken bir an önce eve gidip internette dolaşmak istiyorum.					
	28	En sevdiğim sanatçının ne yaptığını, ne giydiğini öğrenmek için sık sık medya araçlarını kullanıyorum.					
	29	Takip ettiğim dizilerde sevdiğim karakterlerin başına bir şey geldiğinde endişeleniyor ve üzülüyorum.					
	30	Uzun süre internete giremediğim zamanlarda kendimi rahatsız hissediyorum.					
31	Hayatımda bir değişiklik olduğu zaman bunu sosyal paylaşım ağındaki hesabımda (facebook, twiter vb.) paylaşmak için sabırsızlanıyorum.						

Ek-15 (Devam)

Medya Okuryazarlığı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

	Madde	Tek Faktör	Döndürme Sonrası Yük Değerleri		
			Güven	Okuryazarlık	Bağımlılık
Güven	M17	0,693	0,721		
	M6	0,678	0,701		
	M34	0,619	0,692		
	M26	0,598	0,603		
	M22	0,577	0,601		
	M33	0,542	0,598		
	M31	0,476	0,591		
	M11	0,451	0,557		
	M12	0,413	0,549		
	M3	0,398	0,471		
	M9	0,367	0,466		
	M1	0,361	0,404		
	Okuryazarlık	M40	0,695		0,721
M8		0,691		0,719	
M15		0,579		0,682	
M38		0,562		0,661	
M2		0,541		0,623	
M35		0,471		0,609	
M39		0,381		0,507	
Bağımlılık	M14	0,615			0,703
	M23	0,611			0,689
	M16	0,529			0,621
	M3	0,509			0,611
	M5	0,485			0,574
	M7	0,461			0,569
	M32	0,439			0,522
	M25	0,419			0,500
	M13	0,415			0,479
	M4	0,375			0,432
	M30	0,364			0,419
	M27	0,361			0,401
Alfa Güvenirlik Katsayısı		0,81	0,79	0,71	0,75